



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO
ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Autora: Marizane Medianeira de Moraes

**Agudo, RS, Brasil
2013**

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

por

Marizane Medianeira de Moraes

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *LatoSensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique

**Agudo, RS, Brasil
2013**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *LatoSensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

elaborada por
Marizane Medianeira de Moraes

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

Maiane Liana Hatschbach Ourique, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Neila Pedrotti Drabach, Me. (UFSM)

Alexandra Silva do Santos Furquim, Me. (UFSM)

Agudo, 30 de novembro de 2013.

A realização deste estudo tornou-se possível pelo envolvimento de diversas pessoas.

O agradecimento especial a minha orientadora, Maiane Hatschbach Ourique, pelas maravilhosas leituras que me oportunizaram reflexões e conhecimentos que possibilitaram meu crescimento profissional. E pela dedicação e empenho durante o período da realização deste trabalho.

Aos professores e tutores do Curso de Pós-Graduação em Especialização *LatoSensu* em Gestão Educacional da Universidade de Santa Maria, em especial a tutora Eliane Colussi e Márlis Cassol pela dedicação e comprometimento. Aos colegas de curso pelo conhecimento compartilhado em especial a minha amiga Patrícia Santos de Lima pelas trocas de ideias e os desabafos.

Ao meu marido Rodrigo pela paciência, incentivo, contribuições e carinho que sempre demonstrou durante a realização do estudo.

Aos meus pais Ari e Eni por sempre estarem disponíveis e incentivarem minhas buscas profissionais.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *LatoSensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: MARIZANE MEDIANEIRA DE MORAES
ORIENTADORA: MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE
Agudo/RS, 30 de novembro de 2013.

A necessidade de oferecer Educação Infantil de qualidade tem sido um processo lento há algumas décadas no Brasil. A legislação da educação brasileira já tem incorporado em seus documentos a importância de educação de qualidade para os pequenos, mas sabe-se que ainda é uma meta a ser concretizada. Este estudo apresenta uma reflexão acerca dos desafios que a Gestão Escolar precisa enfrentar para garantir Educação Infantil de qualidade nas instituições. Tem-se como objetivo analisar a atuação da Gestão Escolar e as implicações desta, para a melhoria na qualidade em Educação Infantil. Realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o tema em livros, artigos, periódicos, monografias, documentos legais e sites da internet. Os dados selecionados na literatura corrente sobre o tema foram, assim, analisados e interpretados a partir das categorias “qualidade na Educação Infantil”, “Gestão Escolar”, “políticas públicas”. Verificou-se que os desafios colocados aos gestores escolares estão relacionados à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas, às condições de trabalho oferecidas aos profissionais que trabalham na instituição, bem como à formação continuada. Estes desafios, superados, auxiliarão a Gestão Escolar na busca da esperada Educação Infantil de qualidade.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Educação Infantil. Políticas Públicas.

ABSTRACT

Specialization Monograph
Distance Post-Graduation Course
Lato-Sensu Specialization in School Management
Federal University of Santa Maria

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

(CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF SCHOOL MANAGEMENT IN
CHILDREN'S EDUCATION)

AUTHOR: MARIZANE MEDIANEIRA DE MORAES
ADVISER: MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE
Agudo/RS, Brazil, 30 November, 2013.

The need to offer children's education with good quality has been a slow process for some years in Brazil. The legislation of Brazilian Education has in its documents the importance of quality of education for infants, but it is still a purpose to be achieved. This study presents some thoughts about the challenges the School Management needs to deal with in order to guarantee quality of education. It has the purpose to analyze the acting of School Management and its implications, to improve the quality of Children's Education. It was performed bibliographic survey about the topic in books, articles, periodicals, monographs, documents and websites. The data collected in current literature about the subject were, so, analyzed and interpreted through the categories "quality in Children's Education", "School Management", "public politics". It is verified that the challenges to the school managers are related to the school practices, work conditions offered to the professionals who work in the institutions, as well as continued formation. Those challenges, when overcome, will help the School Management in the search of Children's Education with quality.

Key-words: School Management. Children's Education. Public Politics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLITICAS PÚBLICAS	12
1.1 Algumas concepções acerca da criança	12
1.2 Desenvolvimento e Aprendizagem Infantil	14
1.3 Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil	17
1.4 As políticas públicas para Educação Infantil	19
CAPÍTULO II – A GESTÃO ESCOLAR E O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR	24
2.1 Influências da globalização no contexto atual das políticas educacionais no Brasil	24
2.2 A Gestão Escolar Democrática	26
2.3 O perfil do Gestor Escolar	28
CAPÍTULO III - A RELAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR	32
3.1 A importância da Educação Infantil	32
3.2 A qualidade em Educação Infantil	34
3.3 Desafios e Perspectivas da Gestão Escolar	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vem ocupando um espaço cada vez mais importante tanto na vida das crianças, quanto nas discussões acerca das políticas públicas da educação brasileira. Muitos estudiosos afirmam e confirmam que crianças que frequentam pré-escola, faixa etária de quatro e cinco anos, têm maiores chances de sucesso escolar e profissional. Dos benefícios das escolas infantis, acredita-se que ninguém mais duvide. Precisa-se ter clareza, agora, da qualidade da educação para nossos pequenos.

Alguns documentos oficiais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) entre outros, têm como princípio a garantia de uma educação de qualidade para os pequenos, mas sabemos que, na prática, a qualificação destes espaços educativos “anda a passos lentos”. Os desafios vão desde pouca infraestrutura e baixos investimentos financeiros, passando pela escassez de recursos pedagógicos de livre acesso às escolas, até à escassez de profissionais licenciados em Pedagogia, capazes de perceber as diferenças de faixa etária das crianças e intervir adequadamente.¹

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p.18).

Garantir que as instituições de Educação Infantil proporcionem educação integral para as crianças é o desafio da Gestão Escolar. Por este motivo, o tema desta pesquisa trata dos Desafios e Perspectivas da Gestão Escolar na Educação Infantil.

¹ Ainda é frequente nas escolas de Educação Infantil haver pedagogos apenas nas turmas de crianças de 3 a 5 anos, ficando as turmas de berçário e maternal sob a responsabilidade de funcionários que não possuem, necessariamente, cursos de formação pedagógica.

O interesse por este tema vem da experiência de quatro anos de trabalho como professora, em escolas públicas municipais de Educação Infantil do município de Santa Maria. Durante este período, vários questionamentos e observações foram realizados. Muito embora tenha havido algumas melhorias no atendimento das crianças pequenas – como, por exemplo, o crescimento no número de crianças atendidas -, a qualidade no atendimento ainda não condiz com as expectativas dos professores e da comunidade escolar.

Numa análise mais detida das mudanças vividas neste campo, percebe-se a ampla divulgação das campanhas governamentais sobre a garantia de vaga das crianças de zero a cinco anos em escolas de Educação Infantil. Uma das metas do Plano Nacional de Educação (2011-2020) é “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”. Dentre as estratégias definidas pelo Ministério da Educação para atingir a meta citada acima, merecem destaque: expansão da rede pública de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade; manter e aprofundar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos, expansão e melhoria da rede física de creches e pré-escola; avaliar com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos empregados; fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais; estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a Educação Infantil.

Estas estratégias, se adotadas com seriedade pelas Secretarias de Educação dos municípios, podem auxiliar na melhoria da qualidade e no atendimento em Educação Infantil.

Vale ressaltar, que não são divulgadas na mídia as condições de infraestrutura das escolas e dos profissionais que nela atuam. Observando um pouco a realidade da Educação Infantil, é possível afirmar que o número de crianças por adulto, em muitas escolas, não é respeitado. Ainda, existem professores sem formação específica para trabalhar com crianças pequenas, ou seja, professores sem formação pedagógica alguma ou com formação e/ou experiência em anos iniciais, são “colocados” para trabalhar na Educação Infantil, prejudicando, de um modo, a qualidade do trabalho desenvolvido. A falta de recursos pedagógicos

também é uma deficiência que não favorece o atendimento nas creches e pré-escolas.²

Portanto, o Gestor Escolar tem como desafio buscar maneiras de atuação que impliquem na melhoria da qualidade em Educação Infantil. Sendo assim, precisa deixar claro: o que cabe ao governo municipal? E, o que cabe a Gestão da escola?

Segundo a Constituição Federal (1988), em seu Artigo 211, parágrafo segundo, “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e Educação Infantil”. Percebe-se que é responsabilidade do município garantir Educação Infantil e conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, Art. 29).

Sendo assim, a criança que frequenta a escola de Educação Infantil, deve ter a oportunidade de desenvolvimento em seu sentido mais amplo, ou seja, de desenvolvimento integral. Visando este desenvolvimento integral, a Constituição Federal assegura:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Neste sentido, a Constituição Federal ainda garante, em seu Artigo 206, o princípio da “Gestão democrática do ensino público” (Inciso VI) e da “garantia de padrão de qualidade” (Inciso VII). Portanto, a Constituição Federal legitima a Gestão Democrática, visando à participação de todos os envolvidos no processo educativo. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação indica como pode ser organizado este processo de participação na gestão das instituições educacionais:

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 (BRASIL, 1996, Art. 14).

² Falo por vivências em escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental que atendem pré-escola que trabalhei e trabalho, em muitas situações não conseguem realizar um trabalho de qualidade por motivos que citei acima.

Desta forma, as instituições de ensino têm autonomia para elaborar o Projeto Político Pedagógico, bem como, seus regimentos e planos de trabalho, adequando-se às necessidades da comunidade onde estão inseridas. Cabe também a instituição garantir que a comunidade escolar participe de todas as decisões, estudos e escolhas que são feitas na escola. A Gestão democrática colabora para garantir a qualidade do ensino, visto que, todos estão envolvidos para a melhoria do atendimento escolar.

As inquietações trazidas pelas políticas públicas instigam questões que poderão ser respondidas por meio desta pesquisa, auxiliando assim, outros professores e professoras a entenderem o processo de Gestão educacional e Escolar que permeiam as ações nos estabelecimentos de ensino.

O estudo tem como objetivo analisar a atuação da Gestão Escolar e as implicações desta, para a melhoria na qualidade em Educação Infantil. Desta forma, buscou-se identificar de que modo a Gestão Escolar pode mediar uma educação de qualidade, assim como compreender de que maneira os desafios e perspectivas restringem ou possibilitam o avanço na Educação Infantil.

Esta pesquisa foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico. Foram analisados livros, artigos, periódicos, monografias, documentos legais e sites da internet sobre o tema estudado. Os dados selecionados foram catalogados e interpretados a partir das “contribuições dos diferentes autores sobre o tema” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6). As categorias elencadas foram “qualidade na Educação Infantil”, “Gestão Escolar”, “políticas públicas”.

Os autores que embasaram esta pesquisa foram: Kramer (1999, 2006, 2011); Paro (2007); Antunes (2011, 2012) e documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação.

Nesta perspectiva, no primeiro capítulo, abordaram-se os cenários da Educação Infantil e as Políticas Públicas que a asseguram, algumas concepções e conceitos sobre a infância, aprendizado e desenvolvimento infantil e as Políticas Públicas.

No segundo capítulo, apresentou-se uma reflexão sobre as influências da globalização no contexto atual das políticas educacionais, bem como na Gestão Escolar democrática e o que estas mudanças refletem e exigem do gestor escolar.

Para finalizar, buscou-se relacionar a qualidade da Educação Infantil sua importância e benefícios e os desafios e perspectivas do gestor escolar para atingir a esperada Educação de Qualidade.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Com a intenção de entender os cenários da Educação Infantil e as políticas públicas que a asseguram, nesta seção abordar-se-ão algumas concepções e conceitos sobre infância, aprendizado e desenvolvimento infantil, assim como um breve histórico da evolução da Educação Infantil no Brasil e as políticas públicas que garantem o acesso das crianças às escolas públicas.

1.1 Algumas concepções acerca da criança

A concepção de criança vem sendo construída historicamente, influenciada pela cultura, sociedade e época a que pertencem os sujeitos. A obra clássica de Philippe Ariès (1981), **A História social da criança e da família**, mostra que a ideia de infância na sociedade medieval não existia, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura” e como fonte de distração. Com o passar do tempo, esta concepção foi evoluindo, fomentando-se uma maior preocupação com as crianças:

Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família (ARIÈS, 1981, p. 164).

Na idade moderna, “a infância torna-se o epicentro do interesse educativo dos adultos” (ZABALZA, 1998, p. 65). As mudanças sociais influenciadas pela revolução industrial voltam-se para um novo olhar relacionado à infância, sobretudo devido à imersão das mulheres no mercado de trabalho.

A partir do séc. XVIII, a criança passa a ter um lugar importante no espaço familiar e a educação começa a ser vista como meio de profissionalização, devido à necessidade de mão-de-obra nas fábricas. A educação na era industrial começa a ser uma atividade de pessoas específicas (PACHECO, 2005).

A educação que era responsabilidade de todos passa a ser responsabilidade do Estado. As necessidades que surgem, transformam o papel da educação.

As necessidades impostas pela Modernidade fazem com que o papel da educação influencie a construção de uma nova identidade e categoria social da criança. Com a transformação das formas de produção, é imperativo que a educação possa garantir a formação de pessoas capacitadas para o exercício do trabalho que esse tipo de organização

impõe. Essa necessidade faz com que a educação seja condição para o desenvolvimento da sociedade moderna. Se esta ajuda a construir uma nova concepção sobre a criança, o novo formato que passa a configurar o sistema de educação também contribui para a nova identidade. Ao mesmo tempo em que esse sistema de educação passa a ser responsável pela formação dessas crianças, a sua organização influencia as concepções sobre a infância. Os sistemas de organização, níveis e graus de especialização têm uma ligação direta com a consolidação da infância como fase da vida. Ao se propor em níveis diferenciados de aprendizado, separação por idades e ao atribuir a pessoas específicas a responsabilidade da educação, a infância passa a ser entendida como período específico do desenvolvimento humano (PACHECO, 2005, p.17).

A partir de então, a educação das crianças começa a ser pensada como meio de desenvolvimento econômico, para formar trabalhadores para as fábricas, mas também começa haver maior preocupação com as especificidades relacionadas à infância e a criança passa a ser vista como sujeito social.

A etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do último salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social (ZABALZA, 1998, p. 68).

No atual cenário familiar e social, surgem outros valores referentes à infância e a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos. Entre os direitos alcançados vale ressaltar, o direito a educação de qualidade.

Em 2006, como mais uma orientação para a Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, reafirmam a importância de compreender a criança como um sujeito em formação por múltiplas dimensões sociais:

Novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia, e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (BRASIL, 2006, p.13).

Nesta perspectiva, a qualidade dos serviços prestados nas instituições de Educação Infantil visa o desenvolvimento da criança pequena. No entanto, é de conhecimento corrente “que a escola sozinha não possui recursos para enfrentar o desafio de construir um ‘novo mundo’ para as crianças, mas constitui um recurso social básico que deve fazer parte de uma rede mais ampla” (ZABALZA, 1999, p.19). Para isso, leis, documentos oficiais, cursos de formação, recursos financeiros tentam

auxiliar, na medida do possível, a melhoria do trabalho pedagógico nas escolas, visando o pleno desenvolvimento infantil.

1.2 Desenvolvimento e Aprendizagem Infantil

Na Educação Infantil por ser uma etapa da vida em que as crianças estão constituindo sua personalidade, inteligência, socialização, emoções é fundamental que tenham experiências positivas e que desenvolvam atitudes de autoconfiança, respeito, responsabilidade, solidariedade, resiliência.

Na Educação Infantil cuidar e educar são indissociáveis. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), educar significa propiciar momentos e situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis.

Com relação ao cuidar, o referido documento afirma que a base do cuidado é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais que envolvem a dimensão afetiva, os cuidados com a saúde, a forma como estes são oferecidos e as oportunidades de acesso a conhecimentos variados. Cuidar da criança é sobre tudo dar atenção e interessar-se sobre o que ela pensa, sente o que ela sabe sobre si e o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades.

Portanto, os profissionais que atuam na Educação Infantil necessitam de formação específica que inclui conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, mediação pedagógica, construção da aprendizagem entre outros. A formação continuada juntamente com a reflexão sobre a prática é essencial para os profissionais que buscam educação de qualidade para seus alunos.

A teoria vygotskiana, aborda em especial as fases de desenvolvimento infantil e como os sujeitos aprendem. Os indivíduos a partir do nascimento iniciam o processo de construção dos processos mentais superiores, que se dão por meio das relações sociais. Vygotsky em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil dá ênfase no desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento.

Oliveira (1997) afirma que, para Vygotsky, há duas funções básicas de linguagem e a principal é o intercâmbio social. Por meio dele, o homem cria e utiliza

os sistemas de linguagem para se comunicar, isto é visível no bebê que está começando a falar, ele não consegue articular as palavras e nem compreender o que os adultos falam, mas conseguem comunicar seus desejos e estados emocionais por meio de sons, gestos e expressões. É a necessidade de comunicação que impulsiona o desenvolvimento da linguagem.

Por este motivo, as atividades pedagógicas e a própria organização da rotina devem propiciar situações e momentos para que as crianças possam se expressar da maneira como conseguem. É importante o(a) professor(a) ter consciência que ele é modelo, este deve falar pausadamente e articular bem as palavras, tendo paciência com as tentativas de construção de frases das crianças. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre,

A criança desenvolve sua linguagem impulsionada pela necessidade de ser entendida e de expressar "o que" e "como" entendeu. O domínio da linguagem falada promove mudanças radicais na criança, amplia suas relações e promove sua socialização, buscando aprimorar cada vez mais sua comunicação (2002, p. 37).

Oliveira (1997), também afirma que, para Vygotsky, antes de o pensamento e a linguagem se associarem, existe na criança pequena uma fase pré-verbal no desenvolvimento da linguagem. Mesmo não dominando a linguagem a criança encontra meios para resolver os problemas e conseguir um objeto, por exemplo. Num determinado momento do desenvolvimento da criança (por volta dos 2 anos de idade), pensamento e linguagem se encontram, iniciando uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. A interação com indivíduos mais maduros que já dispõe de uma linguagem estruturada provoca um salto qualitativo para o pensamento verbal.

Nesta perspectiva, é de fundamental importância para a criança às interações entre criança/criança e adulto/criança, possibilitando trocas e desafios entre os indivíduos propiciando estímulos para o aprendizado dos mesmos.

Segundo Oliveira (1997), Vygotsky diz que o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, o último necessita de um percurso em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento e necessitam de contatos com certo ambiente cultural para acontecerem.

Para Vygotsky, a capacidade da criança de realizar uma tarefa sozinha corresponde ao nível de desenvolvimento real, e de nível de desenvolvimento potencial a capacidade da criança de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes, isto é, a criança se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, mostrar como deve ser feito, etc. É a partir desses dois níveis de desenvolvimento que Vygotsky define a Zona de desenvolvimento proximal, se refere ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e se tornarão funções consolidadas estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

Segundo a teoria vygotskiana, o desenvolvimento do ser humano é primeiramente social para depois individual. Em primeiro momento, o desenvolvimento dá-se por meio da interação com os outros e depois no interior de cada sujeito. Isto significa que inicialmente o indivíduo realiza ações que são interpretadas pelas pessoas e fazem parte do seu universo, para após ele próprio atribuir significado às suas próprias ações.

A sala de aula é um ambiente de aprendizado que deve favorecer o desenvolvimento do indivíduo.

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 1997, p. 61- 62).

Nesse sentido, é necessário levar em consideração o conhecimento sócio-cultural dos alunos e possibilitar momentos de trabalho em grupo, de diálogos e trocas de conhecimentos entre todos os envolvidos do processo de ensino-aprendizagem. Desenvolver atividades que desperte e motive os alunos a aprenderem inserindo-os no mundo real num processo de colaboração e interação social.

1.3 Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil

No Brasil, entre os anos de 1847 e 1889 pouco se fazia pela infância. O Estado tinha uma participação discreta nas ações que visavam à educação de crianças pequenas.

A partir do século XX, inicia-se no Brasil algumas iniciativas voltadas à infância. Várias instituições foram fundadas e leis foram promulgadas, visando atender principalmente às crianças em suas necessidades de higiene, de saúde e de educação: “Em 1908, teve início a “primeira creche popular cientificamente dirigida” a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro” (KRAMER, p. 52, 2011). Dessa forma, as instituições de Educação Infantil serviam para as mães trabalhadoras deixarem seus filhos pequenos enquanto trabalhavam, assim não precisavam pagar pessoas para cuidarem. Porém estes espaços apenas tinham como objetivo cuidar das crianças.

Ainda que, surgissem às primeiras creches e jardins de infância, as crianças de zero a seis anos, eram assistidas basicamente por instituições de caráter médico, sendo muito poucas as iniciativas educacionais. Em 1930, questões políticas que envolviam a necessidade de fortalecimento do Estado fizeram despertar “uma maior preocupação com a massa de crianças brasileiras consideradas não-aproveitadas. O atendimento sistemático às crianças significava uma possível utilização e cooptação destas em benefício do Estado” (KRAMER, 2011, p. 55-56).

A partir de então, o Estado assumia o atendimento e a proteção à infância, cabendo a este convocar indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância. “O Estado atuou na área de creches principalmente por meio de instituições da área da assistência social e da saúde” (OLIVEIRA, 2011, p. 25).

Competia ao governo fundar e sustentar instituições como creches, lactários, jardins de infância e hospitais. Porém, “não existia uma só municipalidade no País que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos” (KRAMER, p. 61, 2011). Neste cenário, em que o governo e a população percebiam a importância do atendimento às crianças, as características deste atendimento “imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância

brasileira, em que o atendimento não constituía em direito, mas em favor” (KRAMER, p. 61, 2011).

No final dos anos de 1970, o Estado muda a concepção de creche. No Brasil a criação do Projeto Casulo por meio da Legião Brasileira de Assistência Social, lança uma nova concepção que visa atender crianças em situação de desnutrição, *deficit* estatural ou outros sinais clínicos de carência. Busca-se atender à clientela infantil com vistas a promover o seu desenvolvimento global nos aspectos biológico, psicológico e social, as instituições recebiam os recursos financeiros, calculados em função do número de alunos atendidos, para serem gastos com alimentação, prioritariamente, e com material pedagógico. A intenção era atender um grande número de crianças carentes com um baixo custo operacional. Nasce então, um novo formato de política de atendimento às crianças pequenas no país, que se traduziu em programas de cunho compensatório, com objetivo de compensar as deficiências culturais das crianças e suas famílias (OLIVEIRA, 2011).

No entanto, esta concepção de compensar as deficiências culturais das crianças foi fortemente criticada no meio acadêmico e na sociedade em geral. Kramer (2003 apud OLIVEIRA, 2011) ressalta a necessidade de se considerar, na elaboração de programas pré-escolares, a cultura de origem das crianças como ponto de partida para as propostas pedagógicas, com o objetivo de que elas adquiram o saber dominante. No modo compensatório de pensar a educação das crianças pequenas se desconsidera as expressões culturais em que a criança e a sua família vivem. A implantação destes programas acontecem de maneira uniforme, visto que, apresentam diretrizes, estratégias e conteúdos únicos, independentes do local em que estejam sendo implementados. A pré-escola era vista como solução para os problemas de baixo rendimento das crianças no ensino fundamental. Desta forma, o programa contribuiria para esconder a situação da classe social do grupo mais carente da população na sociedade capitalista e as verdadeiras causas do fracasso escolar de suas crianças.

Para Kramer (2011) a educação compensatória confirma que crianças de classes mais carentes por não possuírem os requisitos culturais exigidos pela escola acabam por fracassar. Isto é, supor que a marginalidade atinge a maioria. Para a autora “é preciso, desmistificar os poderes que a pré-escola supostamente teria a fim de que os danos por ela causados não sejam até maiores que seus possíveis

benefícios” (KRAMER, 2011, p. 108). A autora ainda afirma que a educação pré-escolar precisa ser despojada do caráter pretensamente compensatório, pois este apenas antecipa a marginalização e a discriminação que as crianças de classes sociais dominadas sofrem na escola. Revestidas, então, de um cunho realmente pedagógico, voltadas para crianças realmente concretas, as diferentes pré-escolas poderão beneficiá-las, garantindo a efetividade do trabalho escolar.

Kramer (2011, p. 113) garante que “é preciso que a ação pedagógica se diversifique e leve em consideração as condições reais de vida das crianças, procurando garantir que elas aprendam verdadeiramente, acreditando nas suas possibilidades de consegui-lo”.

Nos anos de 1980, a educação compensatória se torna alvo de análises de estudiosos de universidades e de representantes das administrações públicas, os quais denunciam a baixa qualidade do atendimento prestado às crianças nas creches. Isso já marca uma mudança de perspectiva. A criança pouco a pouco passa a ser vista como portadora de direitos (OLIVEIRA, 2011).

Nesta perspectiva de mudanças a Educação Infantil vai se configurando em nosso país, ainda vista por alguns como um nível compensatório de formação para a população de baixa renda, apesar das políticas mais recentes.

1.4 As políticas públicas para a Educação Infantil

Várias foram às razões que impulsionaram as políticas públicas e as pesquisas no campo da Educação Infantil:

(...) as razões são de ordem econômica (incorporação da mulher ao mundo do trabalho) e social (níveis de pobreza da população) as que mais têm pesado na expansão da demanda por educação infantil e no seu atendimento por parte do Poder Público (ABREU, 2004, p. 03).

Neste contexto, as políticas para Educação Infantil vêm se expandindo e buscando o melhor atendimento e qualidade educacional para as crianças de zero a cinco anos, este atendimento educacional passa a ser considerado um direito da criança.

Na compreensão de Zabalza (1998, p.19), o conceito de direito ainda é “paternalista e difuso, mas o importante é que começa a ser configurado um mapa de direitos da infância cada vez mais preciso e comprometedor”. Começam a ser traçadas leis e documentos orientadores sobre os direitos da criança, onde são descritos os diferentes compromissos que a sociedade atual deveria assumir em relação à infância. E também o direito a ser educado em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal.

Nesta perspectiva, a Educação Infantil vem assumindo um papel cada vez mais importante na vida das crianças de zero a cinco anos.

No Brasil, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que em seu Artigo 206 determina que o ensino deve ser ministrado assegurando os princípios: Inciso I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Inciso II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; Inciso V – valorização dos profissionais da educação; Inciso VI – gestão democrática do ensino público e Inciso VII - garantia de padrão de qualidade. Visando atender a estes princípios a lei estabelece em seu Artigo 214 o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual³, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus vários níveis, dentre os itens estabelecidos destaca-se o Inciso III – melhoria da qualidade do ensino.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente confirma os direitos das crianças pequenas em frequentar creches e pré-escolas favorecendo o pleno desenvolvimento pessoal.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada contribuindo de forma decisiva para a instalação no Brasil de uma concepção de Educação Infantil vinculada e articulada ao sistema educacional como um todo. Na condição de primeira etapa da Educação Básica, configura-se outra dimensão à Educação Infantil, na medida em que passa a ter uma função específica no sistema educacional: a de iniciar a formação necessária a todas as pessoas para que possam exercer sua cidadania (BRASIL, 2006).

Alguns documentos oficiais são específicos para a Educação Infantil como é o caso do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010). Nestes documentos, são

³ O Congresso Nacional (2000) aprovou o Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) com duração de dez anos.

pautadas concepções, princípios, propostas pedagógicas, organização do espaço, tempo e materiais, práticas pedagógicas e propostas curriculares que deverão ser seguidas pelas Secretarias Municipais de Educação. Estas devem elaborar as Diretrizes Curriculares Municipais, que levam em consideração as especificidades e características de cada região. Asseguram também que as escolas de Educação Infantil elaborem sua

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico e este seja o plano orientador das ações na instituição, define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 13).

Além da preocupação com a construção do Projeto Pedagógico e a participação da comunidade escolar destaca-se também a atenção com os espaços destinados às crianças, o currículo, a afetividade, as condições organizacionais, as atividades planejadas, a Gestão Escolar participativa. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) vem auxiliar os professores de Educação Infantil na tarefa de planejar o trabalho, visando uma maior qualidade em educação

Há alguns desafios a serem superados para que uma Educação de qualidade torne-se realidade em nossas escolas. Zabalza (1998, p. 11) destaca três desafios para a melhoria das escolas:

A integração progressiva das propostas curriculares até chegar a constituir um autêntico projeto formativo; a progressiva conquista da autonomia institucional pelas escolas e o avanço em direção ao desenvolvimento profissional e dos professores (as) com uma maior insistência no seu compromisso como educadores (as) e profissionais do currículo.

No entanto, percebe-se que o conceito de qualidade em Educação Infantil sofre influências sociais, culturais, científicas no decorrer da história. Estas influências modificaram o foco de estudos e pesquisas relacionadas à qualidade na Educação e os benefícios desta para as crianças.

Campos (2013) ao escrever sobre a evolução das concepções sobre qualidade na Educação Infantil afirma que em um primeiro momento a origem dos debates foi marcada pela abordagem psicológica, a preocupação dos efeitos da separação da criança e da mãe, balizaram uma concepção centrada nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Em um segundo momento, devido à

preocupação com os efeitos das teorias da privação cultural, o foco volta-se para o desenvolvimento cognitivo da criança, visando futuros resultados positivos na escolarização posterior. No Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, foram criados vários programas que tiveram grande impacto nas políticas de assistência social e de educação e começam a mudar a forma de trabalhar com as crianças pequenas. Porém, a maioria dos programas oferecidos era “de baixo custo, empregava adultos de baixa escolaridade e se aproximava do modelo de uma “educação pobre para os pobres” (CAMPOS, 2013, p.27).

Com este novo formato de pensar a Educação Infantil, os estudos com relação ao campo da psicologia do desenvolvimento ganharam força “contribuindo para a construção de concepções de qualidade mais integradas, que buscavam um equilíbrio entre a preparação para a escola e o respeito à fase de desenvolvimento das crianças” (CAMPOS, 2013, p. 27). Neste sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de Educação Infantil devem priorizar três conceitos básicos que são: o cuidar, o educar e o brincar.

Diante de tais concepções houve a preocupação das Políticas Públicas em oficializar documentos que enfatizam padrões de qualidade que beneficie o maior número de crianças possível. O principal documento que aponta para a articulação entre cuidar e educar, assim como o papel do brincar no desenvolvimento infantil é o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), ganhando maior legitimidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010). Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e os Indicadores de Qualidade para Educação Infantil (2009), reforçam a concepção inovadora do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), pois esses dois são documentos específicos para os gestores organizarem a oferta de Educação Infantil, ou seja, tem por finalidade orientar as práticas, as discussões e a elaboração dos projetos curriculares das instituições, e assim, organizar, estruturar e ofertar uma Educação Infantil de qualidade.

Esta ideia de buscar legitimar o atendimento às crianças pequenas começou a ser gestada a partir da Constituição Federal de 1988, ganhando ênfase com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), consolidando-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a partir de então, vem sendo construído uma concepção de criança como cidadã. Esta visão é fundamental para a Educação Infantil abandonar a compreensão de que seu papel é assistencialista e/ou

compensatório. Sobre isso, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) é enfático, visto que, neste documento a Educação Infantil tem referência própria, não é uma antecipação do Ensino Fundamental.

Segundo Oliveira (2011) na década de 1990, discursos sobre o conteúdo do trabalho pedagógico na pré-escola, abordou a necessidade das crianças de famílias de baixa renda ter acesso aos conhecimentos histórica e coletivamente produzidos, assim como, as crianças de classe média tinham. Mas para tanto, era necessário ampliar o repertório de experiências vividas e pensar o currículo de maneira a valorizar os conhecimentos que a criança já possui, assegurando-lhes a aquisição de novos. Ainda, é necessário ajudá-la a desenvolver atitudes de curiosidade e de crítica tendo em vista a conquista de sua autonomia, o que, de alguma forma, influenciará também no sucesso de sua trajetória pela Educação Básica.

Neste sentido, a psicologia avançou seus estudos, ampliando o entendimento das capacidades de aprendizagens das crianças pequenas, esta visão de desenvolvimento humano enfatiza as construções sociais que envolvem contextos específicos, interações entre as pessoas, objetos e ambientes. Desde modo, constituem recursos para construções de formas mais complexas de agir, pensar e sentir. Logo, a figura do professor passa ser aquela de alguém atento às manifestações da criança para auxiliá-la a analisar, comparar, generalizar e sintetizar (OLIVEIRA, 2011).

Assim, a Gestão da escola passa a ter o compromisso de compreender e desenvolver um trabalho que leve em consideração as especificidades da faixa etária das crianças com intencionalidade pedagógica.

2. A GESTÃO ESCOLAR E O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR

As mudanças ocorridas no mundo globalizado interferem diretamente nas políticas públicas educacionais. Os desafios que se configuram estão relacionados às estratégias e mecanismos de participação que os Gestores Escolares precisam implementar para construir uma educação democrática voltada para a transformação social.

2.1 Influências da globalização no contexto atual das políticas educacionais no Brasil

A globalização remodela as relações entre países, grupos sociais, Estados e nações. A mudança do papel do Estado que passa a reduzir sua interferência frente às questões sociais acarreta alterações no processo de construção e gerenciamento das políticas públicas, direcionando apenas medidas assistencialistas e compensatórias, voltadas aos interesses de um mercado exploratório e economicista.

Neste cenário globalizado, econômico e social, as políticas educacionais sofrem interferência direta, “uma vez que, para o neoliberalismo, a educação cumpre papel estratégico no desenvolvimento da economia, através da produção de “Capital Humano” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 279).

No campo educacional, principalmente nos países de periferia como o Brasil, que necessitam de investimentos de organizações internacionais como: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, a formulação de políticas educativas estabelecem uma visão comparativa de educação, baseadas em uma agenda globalmente estruturada ou agenda fixa. Assim, cria-se uma única visão de educação, visão esta limitada, que serve apenas para a legitimação de uma sociedade que parte do princípio da racionalidade intrínseca ao projeto econômico neoliberal.

Para Drabach & Mousquer (2009), a desejada Gestão democrática surge multifacetada. De um lado, defensora de um projeto democrático com visão para a

ampliação dos espaços de cidadania e construção de uma educação de qualidade, de outro, como estratégia de gerenciamento econômico global no fortalecimento do sistema capitalista de sociedade. O desafio que se impõe é estabelecer uma educação para a democracia que possibilite ao sujeito uma visão crítica e valorize ações coletivas como meio de reação as desigualdades impostas pelo modelo econômico neoliberal.

Kramer (2011) argumenta que uma política democrática voltada para a infância deve contemplar entre outros a destinação de recursos específicos para Educação Infantil, possibilitando a pesquisa/produção de conhecimento, a concepção e manutenção de programas e a formação de recursos humanos.

Segundo Paro (2007), a educação é atualização histórico-cultural, que favorece uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. O autor completa, afirmando que a verdadeira democracia é, entre outras coisas, participação ativa dos cidadãos na vida pública, a educação precisa preocupar-se em desenvolver capacidades culturais para os cidadãos exercerem essas atribuições. A escola pública precisa cuidar de modo planejado de uma autêntica formação democrata.

Percebe-se que é função social da escola criar projetos educativos numa perspectiva transformadora e inovadora, onde os fazeres e práticas não estejam centrados nas questões individuais, mas, sim, no coletivo. A escola deve ser um espaço de discussões e decisões, onde a comunidade possa sinalizar suas necessidades e anseios, partilhar e compartilhar saberes, valores e, assim, viabilizar as mudanças necessárias que favoreçam a transformação social dos sujeitos e a qualidade na educação.

A articulação entre as esferas governamentais federal, estadual e municipal na criação de Políticas Públicas educacionais é representada pela Gestão educacional. É a Gestão educacional que legitima as leis e normas que regem a Educação no Brasil. Para Vieira (2007), a Gestão educacional depende de posições políticas e envolve constante negociação e conflito. A Gestão educacional situa-se como espaço das ações dos governos. Assim, a Gestão educacional é o “conjunto de atividades próprias, a exemplo de orientações e definições gerais que dão substância às políticas educativas, assim como o planejamento, o acompanhamento e a avaliação” (VIEIRA, 2007, p. 63).

2.2 A Gestão Escolar Democrática

A Constituição Federal (1988) consolida na educação uma série de princípios e propostas que vinham sendo discutidas no decorrer de décadas. Em seu Artigo 206, (inciso VI), define o princípio da “gestão democrática do ensino público”.

Assim, inicia-se no Brasil a preocupação em difundir e fazer valer os princípios consolidados pela Constituição Federal (1988) com relação à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) vem confirmar a Gestão democrática e definir parâmetros de ações nos estabelecimentos de ensino. Conforme Artigo 14, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996):

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de 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 da comunidade escolar local em conselhos escolares ou equivalentes.

Compreende-se que o percurso da Gestão democrática tem confirmação a partir da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Constitui-se, então, a formação de conselhos escolares, a eleição direta para diretores, participação dos professores e comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico. A partir de 2001, com a proposta de efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece objetivos e prioridades com relação à melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades e a democratização da Gestão do ensino público, inicia-se um novo desenho do papel do gestor na escola e define alguns princípios como: autonomia, pluralismo, transparência, participação. A escola passa a ter tarefas ligadas ao campo pedagógico, administrativo, financeiro de forma participativa.

O Plano Nacional de Educação (2011-2020) define a Gestão democrática como princípio da educação nacional, que deve contribuir para a consolidação de política direcionada a um projeto político pedagógico participativo, que tenha como fundamento: a autonomia, a qualidade social, a gestão democrática e participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo.

Assim, a Gestão democrática escolar está ligada ao processo de construção da cidadania, tendo como estratégias o Projeto Pedagógico elaborado por todos os atores do cenário escolar e orientador/norteador das ações na escola e o Conselho Escolar que reúne professores, alunos, funcionários, pais, todos os interessados na construção da verdadeira escola pública de qualidade.

Neste sentido, surgem os desafios da Gestão Escolar em envolver a comunidade, estabelecer alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes formando um processo de equipe, onde todos se sentem responsáveis pelos resultados (LÜCK, 2000).

Paro (2007), ao abordar sobre a estrutura organizacional da escola e a sua contribuição para a formação de sujeitos democráticos, afirma que é preciso pensar em profissionais escolares honestos, talentosos e abnegados que promovam uma educação de qualidade. É importante pensar a estrutura organizacional da escola de modo que todos que nela trabalham adotem condutas que favoreçam o bom desenvolvimento do ensino. Portanto, “trata-se de dotar a instituição escolar de uma estrutura administrativa ágil, que favoreça o bom desempenho do trabalho coletivo e cooperativo, calcada em princípios democráticos [...]” (PARO, 2007, p.108).

A Gestão Escolar democrática constitui-se no fazer coletivo, em processo de mudança contínua, fundamentada no conhecimento, na cultura local e valores. Para sua efetivação, a Gestão Escolar deve observar os seguintes pontos: os mecanismos de participação da comunidade escolar e a garantia de financiamento das escolas pelo poder público.

Kramer (2011), quando se refere à Gestão democrática, afirma que a mesma deve contemplar a garantia e o acesso da população às informações relativas ao funcionamento e ao trabalho realizado nas creches e pré-escolas e assegurar a participação da população e dos profissionais na formulação, controle e avaliação dos serviços prestados.

Libâneo (2007) alerta que a escola deve ter uma proposta que contemple ao mesmo tempo a formação cultural e científica e as exigências de respeito à diversidade social e cultural visto que, a escola precisa ter claros seus parâmetros de organização e Gestão, onde o trabalho pedagógico esteja calcado em intencionalidades políticas, éticas, didáticas em relação às qualidades humanas, sociais, cognitivas esperadas pelos alunos que passam por ela. Cabe a escola e

seus gestores definir uma estrutura de organização, bases normativas de convivência e normas de conduta dentro de uma coletividade. Ainda:

Constituem, pois, desafios à competência de diretores, coordenadores pedagógicos e professores: saber gerir, frequentemente, conciliar necessidades individuais e sociais, peculiaridades culturais e exigências universais da convivência humana, preocuparem-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir, estabelecer formas participativas e eficiência nos procedimentos administrativos (LIBÂNEO, 2007, p. 28).

Percebe-se que a Gestão da escola tem função fundamental em definir métodos, técnicas, estratégias pedagógicas, recursos materiais, conhecimentos e meios de convivência que estejam de acordo com a proposta definida coletivamente no Projeto Pedagógico. E que esta proposta esteja comprometida com a transformação social dos sujeitos envolvidos. Construir mecanismos de participação da comunidade escolar também é parte do fazer da Gestão, estes mecanismos são: Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, Conselhos de Classe entre outros que auxiliarão na construção de uma nova cultura na escola.

Libâneo (2007), ao se referir às políticas públicas, diretrizes e normas legais educacionais, afirma que deve constar nestes documentos o critério de eficácia à qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, colocando os elementos pedagógico-didáticos como foco central das formas de organização da Gestão Escolar e do Projeto Pedagógico, “já que as escolas existem para que os alunos aprendam solidamente os conceitos, desenvolvam o seu pensamento e seus processos de raciocínio, habilitando-os a atuar de modo transformador na vida social, cultural, profissional (LIBÂNEO, 2007, p. 29).

2.3 O perfil do Gestor Escolar

A Gestão democrática definida pela Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) parte do pressuposto que “todos os sujeitos do processo educativo escolar são gestores, ou seja, são participantes da Gestão da escola” (DRABACH, 2011, p. 03).

Neste contexto, Drabach (2011) afirma que o papel do diretor/Gestor escolar passa a ter uma nova configuração, não mais aquela de detentor do poder de

decisão, mas sim, a de mediador, conciliador em que as decisões devem ser compartilhadas com todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo.

Desta forma, o perfil do diretor começa a se modelar conforme as necessidades da Gestão democrática. Para Drabach (2011), o perfil do gestor escolar é reflexo de uma construção histórica, mediada pelas transformações sociais e pelas concepções que orientaram/orientam a ação educativa.

Um gestor comprometido com a Gestão democrática desenvolve sua capacidade de liderança de maneira que envolve todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo há buscar o mesmo objetivo.

Para Lück (2010 apud DRABACH, 2011, p. 74) “o conceito de liderança é entendido como um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, visando à realização de objetivos organizacionais”. A autora ainda destaca que existem diversos tipos de lideranças como: a liderança compartilhada que se distingue pela tomada de decisão compartilhada pelos participantes da comunidade escolar; a Coliderança que é consequência de uma liderança compartilhada onde os integrantes da equipe da Gestão Escolar exercem formalmente a responsabilidade pela liderança geral da escola, buscando, assim, atingir os objetivos; Liderança Educativa tem como foco as aprendizagens dos profissionais da escola e dos estudantes; Liderança Integradora ou holística baseia-se no princípio que o trabalho educacional se realiza a partir de uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados, os gestores com esta característica de liderança são capazes de ver o conjunto, situando os indivíduos de modo a garantir a maior efetividade do trabalho desenvolvido.

Dos tipos de lideranças expostos, entende-se que um gestor pode apresentar mais de um tipo de liderança, mas vale ressaltar que, a Liderança Educativa é a que melhor descreve o objetivo da escola, visto que, o aprendizado é a sua finalidade. Assim, todo gestor escolar deve ter como foco a aprendizagem.

Os tipos de lideranças exigem um estilo de liderança. Segundo Lück (2010 apud DRABACH, 2011) destacam-se os estilos: autocrático, democrático e *laissez faire*. No estilo autocrático, o diretor é o centro de poder e a ele cabem todas as decisões e responsabilidades; o estilo *laissez faire* configura-se pela ausência total de liderança/coordenação do trabalho coletivo; o estilo democrático esta entre o estilo autocrático e o *laissez faire*, sua prática assegura-se no princípio da descentralização das decisões, os objetivos e regras são definidas coletivamente.

Em uma Gestão Escolar democrática, o estilo democrático de liderança é o que assegura o verdadeiro sentido da democracia e consequentemente um fazer pedagógico com qualidade.

De acordo com Paro (2007, p. 102), “a figura do diretor de escola é ainda um dos determinantes mais importantes da qualidade dos serviços desenvolvidos pela instituição escolar”. É este profissional com sua liderança que agrega ao grupo motivação, comprometimento, participação. É capaz de organizar os espaços de convivência e as atividades propostas de forma que os sujeitos que por ali passam fiquem marcados com os sinais do convívio democrático (PARO, 2007).

O diretor/gestor e sua equipe precisam se desprender de conceitos e práticas autoritárias e controladoras. A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico é o primeiro caminho para a efetivação da Gestão democrática. O referido documento deve ser elaborado de forma colaborativa e participativa com toda a comunidade escolar, tendo como uma das prioridades o diálogo entre os sujeitos, a partir de uma prática democrática de Gestão, visando uma educação de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu Artigo 12, inciso I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, ficando registrado que é imprescindível a reflexão, na escola, acerca de sua intencionalidade educativa. Sendo assim, percebe-se que a construção do Projeto Político Pedagógico é um grande desafio para a escola, e deve ser um processo coletivo, contínuo e dinâmico. Mobilizar os participantes para definir os objetivos em comum, que fortalecerão a tomada de decisão é indispensável para que a ação coletiva possa acontecer.

Neste sentido, Lück (2000, p. 16), quando se refere ao diretor de escola, afirma:

[...] um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.

Portanto, o gestor escolar, ao assumir sua posição enquanto diretor deve organizar, compreender, construir, decidir, conhecer, planejar, avaliar, motivar, administrar, comunicar buscar sempre a participação da comunidade escolar, visando o bem comum. Deste modo, o diretor/gestor é quem mobiliza as mudanças

nos processos educacionais escolares, envolvem toda a comunidade escolar, e articula as relações sociais de confiança e respeito que são de fundamental importância no processo democrático.

Tendo em vista às múltiplas tarefas dos gestores, Lück (2000, p. 32) lembra sobre “a necessidade de os sistemas de ensino adotarem uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos”. Capacitando e fortalecendo os gestores com conhecimentos teóricos e práticos, a árdua missão de promover uma educação de qualidade e democrática poderá ficar mais suave e capaz de ser efetivada.

3. A RELAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR

Os desafios que se colocam à Gestão Escolar estão relacionados à qualidade da Educação Infantil e sua certificação dos benefícios às crianças pequenas. Oferecer educação de qualidade envolve as políticas públicas, recursos financeiros e humanos, propostas pedagógicas entre outros fatos históricos, sociais e culturais que interferem ou facilitam a melhora no atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil.

3.1 A importância da Educação Infantil

Os documentos legais e oficiais asseguram que a Educação Infantil é de fundamental importância na vida dos pequenos. Garantem como direito o acesso em creches e pré-escolas, sendo o Estado o mantenedor das instituições infantis. Kramer (2006) alega que o reconhecimento deste direito tem consequências diretas para a formação de professores e as políticas municipais e estaduais que, com maior ou menor ênfase, tem investido na Educação Infantil como nunca antes no Brasil.

Vários estudos e pesquisas foram e estão sendo realizadas no sentido de comprovar os benefícios que a Educação Infantil traz para o desenvolvimento das crianças. O pesquisador Edward Melhuish (2013), do Reino Unido, em seu estudo sobre os efeitos de longo prazo da Educação Infantil constatou “que a Educação Infantil é essencial para futuras competências da criança, para superar adversidades, saúde, sucesso no mercado de trabalho, e conseqüentemente a estabilidade social e econômica” (MELHUIISH, 2013, p.144).

Este estudo demonstra que a Educação Infantil envolve e desenvolve várias habilidades, capacidades, competências dos sujeitos, proporcionando uma melhor qualidade de vida no presente e no futuro. O pesquisador afirma ainda que “a Educação Infantil não é somente uma intervenção para grupos desfavorecidos e um meio para avançar o desenvolvimento educacional e social para todos, mas também se torna parte da infraestrutura para o desenvolvimento econômico” (MELHUIISH, 2013, p.144).

Portanto, a Educação Infantil contribui para a escolarização posterior, o desenvolvimento social e para o desenvolvimento econômico do país. Kramer (2006, p. 803) constatou que a Educação Infantil é “uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos”.

Bhering & Abuchaim (2013) constatam que as pesquisas nacionais e internacionais mostram que a Educação Infantil traz benefícios para as crianças e suas famílias, contribuindo para a inserção social. Argumentam ainda, “que os estudos demonstram que a Educação Infantil de qualidade parece ter efeitos mais profundos do que a simples frequência à mesma” (BHERING; ABUCHAIM, 2013, p. 20).

Desta forma, Kramer (2006) e Melhuish (2013) em suas pesquisas comprovam a importância da Educação Infantil, principalmente dos três aos cinco anos de idade que correspondem à pré-escola no Reino Unido. Para Melhuish (2013, p. 135) “crianças que frequentam a pré-escola por mais tempo, como por exemplo, dois anos em vez de um, os ganhos são maiores”. O autor enfatiza que uma pré-escola de alta qualidade traz maiores benefícios para as crianças do que uma pré-escola de baixa qualidade.

Melhuish (2013), ao analisar os estudos realizados com as pré-escolas mais eficientes, ou seja, que mais conseguiram beneficiar o desenvolvimento infantil destacou cinco áreas que merecem particular atenção e que mais refletem para desenvolver um trabalho de qualidade.

Qualidade da interação verbal adulto-criança; conhecimento e entendimento do currículo, pela equipe; conhecimento da equipe sobre como as crianças aprendem; habilidades dos adultos para ajudar as crianças a solucionarem conflitos; apoio aos pais para favorecer a aprendizagem em casa (MELHUIH, 2013, p. 137).

Observa-se que as áreas elencadas por Melhuish (2013) demonstram que o profissional da Educação Infantil tem grande influência sobre a eficiência da pré-escola, em todos os itens citados o autor enfatiza que são as mediações e ações dos profissionais que fazem a diferença e a qualidade do trabalho desenvolvido.

Tanto Kramer (2006), quanto Melhuish (2013) alertam para alguns desafios que precisam ser vencidos como: garantir qualidade no atendimento às crianças pequenas; formação inicial e continuada para professores/gestores e conscientização que Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis.

3.2 A qualidade em Educação Infantil

Quando nos referimos à qualidade da educação logo nos deparamos com uma incógnita: o que é qualidade na Educação?

Visando assegurar o melhor atendimento às crianças brasileiras o Ministério da Educação lançou alguns documentos com a intenção de nortear e auxiliar gestores (equipe diretiva e demais professores) a dinamizarem suas práticas pedagógicas, padronizarem os espaços físicos das escolas e garantirem uma Educação Infantil de qualidade.

Em articulação com o Plano Nacional de Educação, visando estabelecer indicativos de qualidade em Educação Infantil são elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998) estes documentos vêm apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos e que propiciem o acesso e a ampliação dos conhecimentos no contexto social e cultural. O referido documento serve como guia para os gestores no que se refere às práticas educativas, desenvolvimento e avaliação das mesmas. Demonstra ainda orientações de como podem ser organizadas as atividades, os espaços, os materiais, o currículo, a rotina escolar entre outras orientações pertinentes as instituições que atendem crianças nesta faixa etária.

O Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da Educação Infantil, não é um documento obrigatório, é uma proposta aberta, flexível, que poderá subsidiar os sistemas educacionais.

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição (BRASIL, 1998, p. 16).

Segundo o Referencial Curricular, a qualidade envolve políticas públicas, recursos financeiros e humanos, padronização dos espaços físicos, a disposição de

materiais e propostas pedagógicas que garantam o desenvolvimento integral da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) define que o Plano Nacional de Educação será de responsabilidade da União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O Plano Nacional de Educação (2000) que teve seu período de abrangência (2001 – 2010), quando se refere à Educação Infantil afirma que é importante lançar um olhar cuidadoso no que se refere à qualidade do atendimento, pois este se justifica pelos resultados positivos que produz.

Assim, o referido Plano destaca que o profissional da Educação Infantil necessita de formação específica e que além de formação acadêmica requer formação permanente devido à relevância de sua atuação como mediadores do processo de desenvolvimento e aprendizagens infantis. No que se refere às práticas pedagógicas, o Plano enfatiza que estas devem ser condizentes com os dados das ciências e mais respeitadas possíveis do processo unitário de desenvolvimento da criança. Educação e cuidado constituem um todo indivisível.

Com a intenção de esclarecer ainda mais os gestores sobre quais são os parâmetros de uma Educação Infantil de Qualidade, o Ministério da Educação elabora os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), em dois volumes. Estes documentos abordam alguns aspectos relevantes como: a análise da concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil e da trajetória histórica do debate da qualidade da Educação Infantil. O objetivo destes documentos é o de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006) os sistemas educacionais deverão contemplar aspectos unanimemente apontados como relevantes para a melhoria permanente da qualidade do atendimento às crianças, como: as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; a infra-estrutura necessária ao funcionamento dessas instituições.

Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são reformuladas, com a finalidade de orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação (2010) para o decênio (2011–2020) - que ainda não foi aprovado pelo Congresso Nacional brasileiro - estabelece em seu Artigo 8º que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (2011–2020). Conseqüentemente, os gestores municipais devem articular as diferentes redes de atendimento infantil, ou seja, os diversos segmentos da sociedade, no sentido de elaborar de forma participativa seus próprios documentos levando em consideração suas características locais, mas em conformidade com as Diretrizes e Parâmetros Nacionais, visando assim, elevar o nível de qualidade da Educação Infantil para o maior número possível de crianças em todo o país. O referido Plano em uma de suas estratégias define, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais. No município de Santa Maria, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica (2012), sendo uma das metas a implementação das mesmas, bem como, os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil de Santa Maria (2012).

Segundo um levantamento realizado pela Secretaria de Município da Educação sobre a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria com o texto intitulado “Visão Panorâmica da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS” (2012), os gestores municipais trabalham no sentido de ser referência no Brasil pela qualidade dos serviços educacionais, transparência, competência e compromisso com a Gestão pública, bem como por ações inovadoras e articuladas. Percebe-se que em termos legais, o município de Santa Maria está de acordo com as exigências do Ministério da Educação e seus documentos oficiais, serão necessários estudos posteriores para analisar na prática se estes propósitos serão efetivados.

O Plano Nacional de Educação (2010) determina como meio de examinar a qualidade da Educação Infantil, avaliações com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e

de acessibilidade empregados nas instituições de Educação Infantil. Como mecanismo de apoio e identificação dos principais problemas que não garantem Educação de Qualidade aos pequenos, o Ministério da Educação elaborou em articulação com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), com a finalidade de monitoramento da qualidade da educação. A intenção é mobilizar a comunidade escolar a participar das avaliações dos indicadores. Pais, mães, professores, funcionários, conselheiros tutelares, enfim, toda comunidade. “Quanto mais pessoas dos diversos segmentos da comunidade se envolver em ações para a melhoria da qualidade da instituição de Educação Infantil, maiores serão os ganhos para as crianças, para a sociedade e para a educação brasileira” (BRASIL, 2009, p. 19).

O instrumento avaliativo foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição, são expressos em dimensões, que são sete:

1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperações e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009).

A partir do diagnóstico dos problemas, a intenção é buscarem-se alternativas, estratégias de solução de forma coletiva. Percebe-se que as dimensões elencadas pelo Ministério da Educação abordam todas as áreas que possibilitam uma Educação Infantil de qualidade. Inicia-se pela dimensão relativa à proposta pedagógica da escola e seu referido Projeto Político Pedagógico e segue com as práticas desenvolvidas; as interações e relações estabelecidas neste ambiente; o cuidado com a saúde, higiene, alimentação; a estrutura física e os materiais disponíveis; a formação inicial e continuada dos professores, equipe diretiva e demais profissionais, bem como as condições de trabalho dos mesmos e finaliza com a parceria que deve ser construída com a família e demais serviços públicos que envolvem serviços da saúde, de defesa dos direitos, entre outros.

O Ministério da Educação norteou suas propostas para a elaboração do Plano Nacional de Educação (2010) em algumas premissas, dentre elas, “a garantia de padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessários ao desenvolvimento do cidadão” (BRASIL, 2010, p.29).

Entende-se que a qualidade da Educação Infantil depende de alguns fatores pontuais que são: qualidade das práticas desenvolvidas; formação inicial e continuada para professores/gestores no sentido de estes profissionais entenderem que é necessário o aprimoramento constante de suas práticas para a efetivação da qualidade em Educação Infantil.

3.3 Desafios e Perspectivas da Gestão Escolar

Para garantir Educação Infantil de qualidade, a Gestão Escolar tem alguns desafios que merecem destaque: a qualidade das práticas desenvolvidas, formação continuada de professores/gestores e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil, o planejamento pedagógico é essencial para garantir o desenvolvimento integral dos sujeitos. Para Antunes (2012, p. 35), “a Educação Infantil exige planejamento refletido por uma equipe e supervisionado por uma coordenação atenta e que compreende a essência em cada etapa do desenvolvimento”. Portanto, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil também é parte da formação do diretor/gestor e sua equipe, não é possível um trabalho em equipe onde os profissionais não compreendam os fundamentos da apropriação do conhecimento pelas crianças pequenas.

Campos (2013, p. 27), ao se referir a práticas pedagógicas adequadas propõem que as mesmas devem “valorizar a brincadeira, a iniciativa das crianças, os aspectos emocionais e afetivos, a interação positiva entre adultos e crianças, o trabalho individual e em pequenos grupos”. Ou seja, integra os aspectos emocionais, cognitivos, físicos e sociais. O trabalho com crianças pequenas é complexo e exige conhecimento, dedicação, criatividade e disponibilidade para aprender sempre.

Kramer (1999) destaca a importância de favorecer momentos e ambientes diferentes para que crianças e adultos possam ter experiências culturais diversas.

As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência (KRAMER, 1999, p. 03).

Neste contexto, os gestores de escolas infantis têm um papel fundamental, visto que, devem disponibilizar espaços e materiais no sentido de propiciar as

crianças diferentes atividades que possibilitem diferentes experiências e consequentemente aprendizagens.

Pereira, França & Fantini (2008) ao discutirem sobre a organização do ambiente escolar, destacam a importância do gestor promover a conscientização de que famílias e comunidades podem intervir nos processos de escolhas, construções, organizações dos ambientes, estrutura física da escola, materiais escolares, mobiliários, brinquedos fixos e móveis.

O gestor escolar tem como principal contribuição para a organização dos espaços, enquanto espaço físico e espaço relacional, desenvolver nos professores, nos funcionários, nos pais e na comunidade o sentimento de pertença à escola. A partir do momento que o olhar do outro se depara com a realidade da escola, mudanças serão exigidas, propostas serão negociadas, sempre se levando em conta as necessidades das crianças (PEREIRA; FRANÇA; FANTINI, 2008, p. 15).

A instituição de Educação Infantil precisa ter consolidado sua proposta de trabalho, que contemple diferentes materiais, ambientes e o brincar como meio de acesso ao conhecimento. Para Antunes (2011), brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades, elabora conflitos e ansiedades. No entanto, o autor destaca que a brincadeira para favorecer o desenvolvimento cognitivo das crianças precisa ser bem conduzida. Mediada pelo adulto a “brincadeira estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem interior, e às vezes, a exterior, exercita níveis diferenciados de atenção e explora com extrema criatividade diferentes estados de motivação” (ANTUNES, 2011, p. 31).

Antunes (2011) ainda destaca que não são os brinquedos caros que desenvolvem as competências e habilidades nas crianças. O que realmente importa é professores preparados que saibam utilizar os recursos disponíveis, favorecendo situações de aprendizagens.

É evidente que para os profissionais da Educação Infantil desenvolverem práticas de qualidade eles precisam de formação adequada. O Plano Nacional de Educação (2010) estabelece em algumas de suas metas e estratégias que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como ampliar as possibilidades de formação em serviço. A formação inicial e continuada é o primeiro passo no caminho da construção da Educação Infantil de qualidade. E

que esta “formação seja científica e cultural, que tome a prática como ponto de partida e como ponto de chegada, e contribua para a qualificação de professores, gestores, coordenadores, supervisores” (KRAMER, 2006, p. 808). Neste contexto, percebe-se que a qualidade da formação dos professores também interfere no tipo de trabalho que será desenvolvido nas escolas.

Kramer, Nunes & Corsino (2011) destacam que, na formação inicial e continuada, é crucial trabalhar com professores/gestores concepções de infância, linguagem, alfabetização, leitura e escrita, bem como processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos e seu papel na reflexão sobre as práticas. Portanto, os saberes e a busca pelo conhecimento fazem parte do dia a dia do professor, ele precisa estar aberto ao novo, ou seja, faz parte de sua essência aprender sempre. Neste sentido, a formação continuada proporciona fundamentação e renovação das práticas pedagógicas colaborando para o processo de reflexão sobre as mesmas.

Ademais, essas autoras alertam sobre a necessidade de ter cuidado com as disputas que ocorrem entre ensino fundamental e Educação Infantil. Com a obrigatoriedade de frequência das crianças de quatro e cinco anos à escola, corre-se o risco de desvincular a Educação Infantil de seus princípios fundamentais. É preciso evitar ações instrucionais, informativas, mecanicistas, visto que, esta não é a característica da Educação Infantil. Estes tipos de práticas seriam um retrocesso para a educação, visto que, os benefícios da Educação Infantil são comprovados e a mesma já possui sua identidade enquanto etapa da Educação Básica. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Com relação à articulação da Educação Infantil com o ensino fundamental as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) estabelecem

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p.30).

Portanto, as instituições de Educação Infantil têm amparo legal para que suas práticas não necessitem contemplar conteúdos específicos do ensino fundamental, mas sim, desenvolver atividades que respeitem as especificidades de cada sujeito.

Educação Infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na Educação Infantil; a alegria também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na Educação Infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender (KRAMER, 2006, p. 810).

Diante dessa abordagem, compreende-se que as práticas pedagógicas da Educação Infantil e do ensino fundamental não são distantes, ambas privilegiam o desenvolvimento social, cultural, cognitivo. A diferença é como estas práticas acontecem. Na Educação Infantil, o brincar, criar, aprender faz parte do dia a dia da sala de aula.

Kramer, Nunes & Corsino (2011) ao destacar os desafios e estratégias de transição entre Educação Infantil e ensino fundamental alertam que é uma prioridade as instituições das duas etapas da educação básica incluir no currículo estratégias de transição, que contribuam para a construção de conhecimentos.

[...] assegurar que na Educação Infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimentos e a criação e imaginação de crianças e adultos (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 80).

Nas duas etapas da educação básica, o interessante é proporcionar aos alunos seu protagonismo na apropriação do conhecimento, partindo do princípio que criar, construir, desejar, imaginar são atuações que acontecem no interior de cada sujeito e para isto, adultos e crianças precisam se sentir parte desta busca.

Os desafios que são lançados à Gestão Escolar também estão relacionados às condições de trabalho oferecidas na instituição. Na Educação Infantil, é comum não ser disponibilizado tempo para o planejamento e pesquisa dos professores. As reuniões para estudos e reflexões na maioria das escolas acontecem apenas uma

vez no mês e muitas vezes são discutidos apenas assuntos relacionados a problemas e ajustes da rotina e regras. Oportunizar momentos e espaços para pesquisa, planejamento, trocas de experiências são de fundamental importância para que o professor possa refletir sobre sua prática e buscar melhores estratégias de trabalho que possibilite a construção de uma escola Infantil de qualidade.

O professor de Educação Infantil não pode mais ser visto como um “fazedor”, ou seja, aquele que não pesquisa, que pensa apenas faz. Suas práticas precisam ter embasamento teórico, serem produto de pesquisas e estudos. A divulgação do trabalho desenvolvido em banners, palestras, painéis também é uma forma de oportunizar a comunidade conhecer o real significado da Educação Infantil e de sua importância na vida das crianças. Consequentemente os professores da Educação Infantil colherão os frutos de maior valorização e respeito enquanto profissionais da educação.

As perspectivas de mudanças podem ainda demorar, mas acredita-se que estamos nos encaminhando para melhoras significativas na qualidade das práticas, na infraestrutura, na formação de gestores visando assim, uma escola de Educação Infantil de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem falado em qualidade na educação, compreender o real significado de “qualidade” principalmente na Educação Infantil tem envolvido muitos estudos e pesquisas. Os gestores escolares encontram-se muitas vezes sem alternativas entre o que se deve fazer e que os recursos humanos, financeiros e estruturais permitem.

Neste estudo, pontuaram-se algumas questões que são fundamentais os gestores priorizarem na busca da melhoria da qualidade em Educação Infantil. São questões relacionadas à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas, as condições de trabalho oferecidas aos profissionais que trabalham na instituição, bem como a formação continuada.

Os gestores escolares necessitam desenvolver em sua equipe e comunidade escolar o sentimento de pertencimento e comprometimento com a proposta pedagógica construída coletivamente. Quando todos os envolvidos no processo educativo se comprometem com os objetivos propostos, a qualidade do trabalho é comprovada pela alegria, motivação e conhecimentos adquiridos pelas crianças, até mesmo, a indisciplina passa a ser fato isolado, visto que, as crianças percebem que pais, mães, professores/gestores, decidiram e concordaram com regras e regimentos estabelecidos, bem como todos tem obrigações e direitos.

Oportunizar melhores condições de trabalho para os profissionais da educação é uma função que os gestores escolares podem possibilitar. Construir relações saudáveis, de confiança, respeito, reconhecimento são meios de envolver os profissionais a sentirem-se responsáveis pelos resultados obtidos e buscarem cada dia melhores resultados favorecendo assim, a qualidade da educação.

Conhecer as etapas de desenvolvimento infantil é outra prioridade que os professores/gestores precisam entender, assim como conhecer as políticas públicas que regem a educação no Brasil. Dotados de conhecimentos teóricos e práticos estes profissionais possibilitam o desenvolvimento da equipe no sentido de buscar uma escola infantil de qualidade. Por este motivo o diretor/gestor e sua equipe necessitam de formação continuada, para atualização constante, e devem

oportunizar tempo e espaço para os professores/gestores pesquisarem, planejarem, trocarem experiências e refletirem sobre suas práticas.

Parece que todos os problemas, desafios e melhorias na qualidade da educação são competências do diretor/gestor. Não é bem assim, os gestores escolares tem em suas mãos o amparo legal da Gestão democrática, que propõe a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. O diretor/gestor que consegue desenvolver um trabalho que realmente seja democrático e delibera funções e responsabilidades para pais, mães, professores/gestores, funcionários, alunos, além de construir uma equipe comprometida também terá parceiros de trabalho que defendem a instituição e ajudam na melhoria na qualidade do ensino.

No entanto, exercer a Gestão democrática é ainda um desafio para diretores, coordenadores, enfim as equipes diretivas, o que temos ainda hoje, são muitas escolas onde os diretores são o centro de todas as responsabilidades e decisões. Acredita-se que a formação continuada possa auxiliar os gestores a pensarem sobre suas ações e o real sentido da Gestão democrática. Desenvolver atitudes democráticas é um processo e espera-se que os gestores escolares consigam desenvolvê-las.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Educação Infantil no Brasil**: legislação, matrículas, financiamentos e desafios. Consultoria Legislativa, agosto, 2004. Brasília. Distrito Federal.

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: Prioridade imprescindível**. 8. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Projetos e Práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARIÈS, Plilippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Klaskmn. Editora Guanabara, 2.ed, 1981.

BHERING, Eliana; ABUCHAIM, Beatriz. **Avaliação da Qualidade da Educação Infantil**. Tema em Destaque. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 16-21, jan/abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: Mec/Sef, 1998.V.1,2 e 3.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. In: RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e atos normativos decorrentes da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação: Federal e Estadual. Porto Alegre: CEED, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2006. V.1, V. 2.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação para o decênio 2001/2010**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação para o decênio 2011/2020**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. **PDE – O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **Entre as Políticas de Qualidade e a Qualidade das práticas**. Tema em Destaque. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan/abr, 2013.

CAREGNATO, R. C.A; MUTTI, R. **Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo**. Texto Contexto, Florianópolis, 2006.

DRABACH, Neila Pedrotti. **Perfil do Gestor Público**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Educação a Distância, 2011.

DRABACH, N. P; MOUSQUER, M. E. L. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, p. 258-285, jul/dez, 2009.

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

KRAMER, Sônia. **O papel social da educação infantil**. Revista Textos do Brasil. Ministério das Relações Exteriores, Brasília, 1999.

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental**. Educ. Soc. Especial, vol. 27, n. 96, p. 797-818. Campinas, out. 2006.

_____. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S; NUNES, M. F; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, 220 p. 69-85, jan/abr. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Concepções e Práticas de Organização e Gestão da Escola: Considerações Introdutórias para um Exame Crítico da Discussão**

atual no Brasil. Revista Española de Educación Comparada, Madrid, Espanha, 2007.

LÜDKE, M; ANDRÈ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores.** Brasília, Em Aberto. V. 17, n. 72, p. 11-33, fev/jun, 2000.

_____. **A Evolução da Gestão Educacional a partir de Mudança Paradigmática.** Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional, Coordenação de Políticas Educacionais. PUC/PR, 2009. Disponível em: <<http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

MELHUIISH, Edward. **Efeitos de longo prazo da Educação Infantil: evidências e política.** Tradução: Moysés Kuhlmann Jr. Cadernos de Pesquisa, v.43, n. 148, p. 124-149. Jan/abr, 2013.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio/histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Maria das Graças. **A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças.** Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Campinas. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7 ed. Coleção Docência em formação. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, Eduardo G. **Educação musical na educação infantil:** uma investigação – ação na formação e nas práticas das professoras. 2005. 112f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, 2005.

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

PEREIRA, C. A. C; FRANÇA, G, R; FANTINI, S. T. **As contribuições do Gestor Escolar para a organização dos espaços nas escolas de Educação Infantil.** O Portal da Psicologia. Psicologia.com. pt. Trabalho de Curso, maio, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. Centro de Apoio Operacional de Infância e da Juventude. **Estatuto da Criança e do Adolescente e legislação pertinente.** Porto Alegre: Procuradoria Geral de Justiça, 2007.

SÀ-SILVA, J.R; ALMEIDA, C.D; GUINDANI, J.F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano I – Número I – Julho de 2009.

SANTA MARIA. Prefeitura. **Visão Panorâmica da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.** Secretaria de Município da Educação, Santa Maria, 2012. Disponível em: http://adesm.org.br/wp-content/uploads/2013/04/apresenta%C3%A7%C3%A3o_SME.pdf. Acesso em: 22 out. 2013.

SANTA MARIA. Prefeitura. **Parâmetros Curriculares da Educação Infantil de Santa Maria/RS.** Secretaria de Município da Educação, Santa Maria, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples.** IV Seminário Regional de Políticas e Administração da Educação do Nordeste e V Encontro Estadual de Políticas e Administração da Educação do Rio Grande do Norte. Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE). Natal, RN. Publicado em: RBP AE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Desafios da educação infantil.** In: **Revista pedagógica Pátio.** ArtMed. Ano2 n° 7, novembro 1998/janeiro 1999.