

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM
INTERLOCUÇÃO COM A QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Vanessa Medianeira da Silva Flôres

Santa Maria, RS, Brasil

2014

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM INTERLOCUÇÃO COM A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Medianeira da Silva Flôres

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Flôres, Vanessa Medianeira da Silva

A Gestão Escolar Democrática em interlocução com a qualidade na Educação Infantil / Vanessa Medianeira da Silva Flôres.-2014.

154 p.; 30cm

Orientadora: Cleonice Maria Tomazzetti

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Educação Infantil 2. Qualidade 3. Gestão Escolar Democrática 4. Políticas Públicas I. Tomazzetti, Cleonice Maria II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Vanessa Medianeira da Silva Flôres. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: vanessaf.educ@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

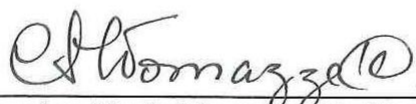
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM INTERLOCUÇÃO COM A
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

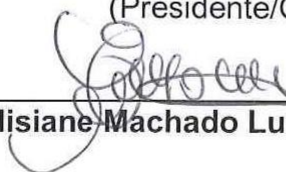
elaborada por
Vanessa Medianeira da Silva Flôres

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

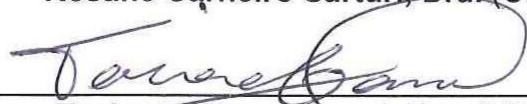


Cleonice Maria Tomazzetti, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UNIFRA)

Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)



Tacjana Camera Segat, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 10 de julho de 2014.

DEDICO ESTE TRABALHO

Ao meu amado e inesquecível tio Adão Flôres (*in memorian*) pelo incentivo constante, mesmo com poucos anos de estudo, me mostrou o significado da educação e por não me deixar desistir dos meus sonhos estando sempre disposto a passar longas horas esperando na carroça com chuva ou sol, eu e minhas irmãs na frente da escola.

A minha querida tia Gessi Flôres de Lima (*in memorian*) pelo carinho, força e o orgulho que sempre demonstrou pela caminhada em direção à formação acadêmica que estamos construindo.

E ao singular tio Ademar Flôres (*in memorian*) pela sua luta incansável em prol da comunidade e do bem comum e nos últimos tempos a luta pela vida que são inspiradoras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus, por sua presença em minha vida que me fortalece cada dia mais.

A meus pais, pelo exemplo de força e coragem e por sempre acreditar na realização do mestrado.

As minhas irmãs, pelo carinho e incentivo constante, a parceria sempre e por serem pessoas especiais na minha vida.

Ao meu esposo, pela compreensão da minha ausência em alguns momentos, sendo um companheiro incrível, especialmente me estimulando a seguir em frente quando as dúvidas surgiram e as perdas que tivemos nos abalaram, esteve sempre ao meu lado me apoiando.

A minha família, tios(as), primos(as), sogros, cunhados(a) e sobrinho(a) pela torcida e as orações para que eu conseguisse realizar este estudo.

A minhas amigas, pela disponibilidade que tanto me ajudaram e dedicaram seu tempo a me apoiar, sei que posso sempre contar com vocês.

As colegas da escola e da SMED, pelo estímulo a traçar o caminho em busca da construção de conhecimento.

A minha orientadora, pela paciência que demonstrou ao longo deste período, soube respeitar o meu tempo com todas as dificuldades e mudanças que ocorreram e por acreditar em mim sempre.

As professoras da banca, pela gentileza de contribuir com este estudo.

As participantes da pesquisa, pela confiança na realização do estudo e por suas contribuições fundamentais para as reflexões presentes no mesmo.

E a tantos outros que contribuíram para construção deste estudo.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM INTERLOCUÇÃO COM A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Vanessa Medianeira da Silva Flôres
ORIENTADORA: Cleonice Maria Tomazzetti
Santa Maria, 10 de julho de 2014.

A educação infantil se constitui como campo do conhecimento em construção, e nas últimas décadas, estudos, pesquisas científicas e políticas públicas tem enfatizado a importância desta etapa educativa. Deste modo, a presente pesquisa se justifica por ser um estudo no âmbito das práticas educativas na educação infantil em articulação com as políticas públicas, propondo assim, reflexões acerca da gestão escolar democrática. Teve como objetivo investigar os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática presentes nas seis instituições públicas de educação infantil de Santa Maria/RS pesquisadas, tendo como referência a Lei Municipal 4740/03 no contexto das políticas públicas vigentes e a sua repercussão na qualidade da educação infantil. O aporte teórico está baseado em Àries (1986), Bujes (2001), Kuhlmann Jr (1998) sobre a história da infância e das instituições que atendem às crianças pequenas, e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) acerca da pedagogia da participação, bem como nos estudos realizados por Campos e outros (2006), Moss (2002) e Côrrea (2003) a respeito da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) (2006) e sobre a qualidade da educação infantil. Ainda nas produções de Lück (2006), Ferreira (2001), Libâneo (2006) e nas bases legais vigentes acerca da gestão escolar democrática. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo por opção epistemológica devido à natureza do estudo. Para coleta e produção dos dados utilizamos questionários com perguntas direcionadas, aplicados diretamente com a direção e professores das instituições públicas municipais de educação infantil pesquisadas. Com este estudo evidenciamos que os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática, bem como a Lei Municipal 4740/03 necessitam ser aprofundados nas instituições pesquisadas. Concebemos que a gestão escolar democrática perpassa todo o cotidiano da instituição de educação infantil e deste modo possui interlocuções com a qualidade do atendimento as crianças que se vinculam as intencionalidades educativas e repercutem nas práticas pedagógicas.

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

ABSTRACT

Master Thesis on Education
Program of Post-graduation on Education
Federal Santa Maria University (Brazil)

THE DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT IN DIALOGUE WITH THE QUALITY OF CHILDHOOD EDUCATION

AUTHOR: Vanessa da Silva Mediatix Flôres
ADVISOR: Cleonice Maria Tomazzetti
Santa Maria, July 10, 2014.

In recent decades, childhood education is constituted as a field of knowledge in construction. And studies, scientific research and public policy has emphasized the importance of this stage of education. This research is justified by being a study in the context of educational practices in childhood education and interaction with public policies, we propose reflections about on democratic school management. The objective was to understand the principles and mechanisms of democratic school management in the daily routine of municipal institutions Childhood Education Santa Maria / RS, and, as reference, the current public policies and the impact on the quality of childhood education. The theoretical framework is based on Ariès (1986), Bujes (2001), Kuhlmann Jr (1998) on the history of childhood and of the institutions that attend young children and Oliveira-Formosinho and Formosinho (2013), about the pedagogy of participation and as in the studies by Campos and others (2006), Moss (2002) and Corrêa (2003) regarding the National Policy on Childhood Education (PNEI) (2006) and the quality of early childhood education. Still in production of Lück (2006), Ferreira (2001), Libâneo (2006) and the statutory bases on the democratic school management. The methodological approach is qualitative by nature epistemological option due to the nature of the study. To collect and production the data we used questionnaires to principals and teachers of municipal institutions of child education surveyed. With this study we showed that the principles and mechanisms of democratic school management, as well as the Municipal Law 4740/03 need to be deepened in the institutions surveyed. Conceive of democratic school management permeates the everyday of the institution of early childhood education and thus has dialogues with the quality of care children that link educational intentions and reverberate in pedagogical practices.

Keywords: Childhood Education. Quality. Democratic School Management. Public Policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atendimento da Educação Infantil.....	43
Quadro 2 – Atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino.	45
Quadro 3 – Dados Demográficos.....	90
Quadro 4 – Fase atual de consolidação do mecanismo PPP.	98
Quadro 5 – Fase atual de consolidação do mecanismo Conselho Escolar.	100
Quadro 6 – Fase atual de consolidação do mecanismo Plano de Aplicação de Recursos.	102
Quadro 7 – Fase atual de consolidação do mecanismo Eleição de Diretores.	103
Quadro 8 – Fase atual de consolidação do mecanismo Regimento Escolar.	104
Quadro 9 – Fase atual de consolidação do mecanismo Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.	106
Quadro 10 – Síntese das respostas questão 7 (Tópico II).	107
Quadro 11 – Síntese das respostas questão 4 (Tópico III).	114
Quadro 12 – Correspondência instituição/participantes.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação dos atuais gestores escolares das EMEI.....48

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias de Análise.	93
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CMESM	Conselho Municipal de Educação de Santa Maria
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
IQEI	Indicadores da Qualidade na Educação infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OM	Organizações Multilaterais
PBIEI	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODAE	Programa de Desenvolvimento da Autonomia Escolar
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RJ	Rio de Janeiro
RME	Rede Municipal de Ensino
RS	Rio Grande do Sul
SINAFOR	Sistema Nacional de Formação
SME	Sistema Municipal de Ensino
SMED	Secretaria de Município de Educação
TCE	Tribunal de Contas do Estado
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	147
APÊNDICE B – Questionário Gestores e Professores	149

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO I	36
DESENHO DA PESQUISA	36
1.1 Pesquisa em Educação: definição epistemológica.....	36
1.2 Contextualização do campo de pesquisa	42
1.3 O caminho percorrido pela Educação Infantil em Santa Maria/RS.....	45
CAPÍTULO II	49
A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERLOCUÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS	49
2.1 Educação Infantil: breve histórico primeiras reflexões	49
2.2 A Educação Infantil no Brasil: reflexões acerca da legislação.....	52
2.3 Criança, Infância e Educação Infantil	56
CAPÍTULO III	61
A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES URGENTES E NECESSÁRIAS	61
CAPÍTULO IV	75
A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	75
4.1 Novos caminhos para a escola	75
4.2 Princípios de gestão escolar democrática	80
4.3 Mecanismos para concretização da Gestão Escolar Democrática.....	84
CAPÍTULO V	89
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA E SEUS RESULTADOS .	89
5.1 Categoria: Gestão Democrática – princípios e mecanismos	94
5.1.1 Mecanismo: Projeto Político Pedagógico	98
5.1.2 Mecanismo: Conselho Escolar	100
5.1.3 Mecanismo: Plano de Aplicação de Recursos	102
5.1.4 Mecanismo: Eleição de Diretores.....	103
5.1.5 Mecanismo: Regimento Escolar.....	104
5.1.6 Mecanismo Avaliação através dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.....	106

5.2 Categoria: Políticas Públicas para a Educação Infantil.....	111
5.3 Categoria: A especificidade da Educação infantil	117
5.4 Seis instituições, muitas questões: o que a pesquisa anuncia?	121
5.4.1 Escola Alfa	122
5.4.2 Escola Beta.....	123
5.4.3 Escola Delta.....	125
5.4.4 Escola Ômega	126
5.4.5 Escola Sigma.....	127
5.4.6 Escola Gama	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
APÊNDICES.....	145

INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno social que faz parte da vida dos seres humanos e, desta forma, atravessa de modo significativo a todos. Enquanto área de conhecimento, a sua amplitude abarca uma gama de conceitos diversos de acordo com a epistemologia que os determinam e que estão em constante movimento, devido às pesquisas científicas e às práticas sociais.

Já a educação infantil se configura como um campo de conhecimento em construção, no qual os estudos sobre a infância, as crianças e as especificidades da atuação dos diversos atores que compõem o cotidiano da escola revelam as potencialidades desta especificidade enquanto etapa educativa.

Nas últimas décadas muitas reflexões, políticas públicas e pesquisas científicas tiveram como foco a educação infantil, o que demonstra uma crescente preocupação com esta etapa educativa. Porém, se observa que ainda são necessárias melhorias concretas para a qualidade do atendimento das crianças pequenas no Brasil. Ainda há muito que buscar para que, na educação infantil, as crianças tenham seus direitos garantidos e suas especificidades respeitadas.

Hoje, na educação infantil, o debate centra-se na autonomia de cada creche e pré-escola para elaborar e desenvolver seu projeto pedagógico e na necessidade de que esse projeto se comprometa com padrões de qualidade. Não se trata de aceitar qualquer modelo, mas de garantir qualidade no modelo educacional proposto (OLIVEIRA, 2011, p. 47).

É possível vislumbrar o quanto as pesquisas sobre a educação infantil têm possibilitado ampliar o olhar para esta etapa educativa revelando a sua relevância e especificidades. Constitui-se, assim, um universo de possibilidades para a criança, pois esta vivencia, cria e (re)cria, constrói conceitos e conhecimentos através das interações e das brincadeiras conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009).

Estas reflexões são ainda inquietantes, e têm sido o foco dos estudos que venho desenvolvendo desde 2006 a partir de discussões realizadas no Curso de Especialização em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no qual realizei o estudo intitulado **“As concepções de Educação Infantil**

e as implicações na Gestão Educacional” e de minha¹ trajetória profissional, principalmente a partir da inserção na RME através de concurso público para o cargo de professor de educação infantil realizado em 2008 em Santa Maria/RS.

Considero fundamental expor aqui a minha trajetória profissional na esfera Municipal visto que impulsionaram o meu interesse por esta temática. Esta caminhada está dividida em três momentos, que perpassam por funções distintas assumidas ao longo de cinco anos de trabalho na RME, os quais acredito serem fundamentais, pois justificam a escolha pela temática deste estudo. Estes momentos estão assim configurados: atuação como Professora de educação infantil, Diretora de escola de educação infantil e, atualmente, Supervisora Pedagógica do eixo de educação infantil da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria (SMED).

A partir da aprovação e nomeação neste concurso, no qual foram nomeados aproximadamente mais cento e cinquenta (150) professores de educação infantil, me deparei com a realidade da educação infantil municipal e a relevância da gestão escolar para a docência e a qualidade desta etapa educativa.

Considero fundamental trazer alguns elementos concretos da problemática vivenciada e que indica meu modo de pensar; e o caminho percorrido até encontrar as crianças e exercer a docência que passou por situações e obstáculos.

O primeiro foi a nomeação, cujo processo foi um tanto conturbado. Mesmo havendo vaga na escola de minha preferência, justificada devido a sua proximidade geográfica da minha residência e da instituição particular em que já atuava, foi preciso muita argumentação para ser lotada nesta vaga que estava sendo ocupada por uma professora com regime suplementar de trabalho², gerando certa resistência por parte da direção da escola em lotar professor na vaga. Após muito ir e vir consegui a lotação na turma de Maternal II, no turno da tarde, que estava constituída por 20 crianças da faixa etária de 3 a 4 anos.

¹ Na introdução usarei o pronome na primeira pessoa do singular.

² Conforme Lei Municipal 4696, de 22 de setembro de 2003, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, artigo. 24 “o professor que estiver exercendo suas funções no Sistema Municipal de Ensino, sempre que as necessidades de serviço o exigir poderá ser convocado para cumprir regime suplementar de trabalho de mais dez (10) horas, mais vinte (20) horas ou vinte e cinco (25) horas semanais”.

Outro empecilho vivenciado foi a decisão da direção da instituição de remanejar a estagiária³, que auxiliava anteriormente na, turma para uma outra sala. Como resultado, a turma de Maternal II permaneceu todo o ano letivo contando, apenas, com a docente, sem a presença de estagiária para auxiliar. Isso dificultou o trabalho, já que, em especial nas turmas de 0 a 3 anos, é essencial à presença de um segundo adulto para auxiliar o professor para evitar que, em muitos momentos, as crianças permaneçam em longos períodos à espera de auxílio para o atendimento de algumas de suas necessidades. As crianças que acordavam, após o soninho, eu as colocava sentadas no tapete com a caixa de livros ou brinquedos, enquanto guardava os colchões, arrumava os cabelos ou amarrava os calçados dos demais. Este momento era seguido por levar todas as crianças para o refeitório para a realização do lanche e posteriormente fazer a escovação, sendo que o tempo de espera pelos demais aumentava muito. Rapidamente compreendi que a decisão tomada pela direção serviu como uma espécie de “punição” por ter insistido em trabalhar naquela escola, mesmo tendo este direito, já que a vaga existia, a turma do Maternal II que atuava era a única que não possuía estagiária.

A partir do meu ingresso na escola e posterior lotação de mais cinco (05) colegas, muitos questionamentos surgem em relação a esta, pois algumas posturas naturalizadas e nos causavam estranhamento, como a falta de reuniões pedagógicas e com as famílias; a postura assistencialista cristalizada na instituição que criou um abismo entre esta e as famílias; o autoritarismo da equipe diretiva que nos impunha suas ideias; a ausência de diálogo.

Estes fatos são ilustrativos dos desafios enfrentados e têm como pano de fundo a gestão escolar, mas também demonstram a relevância das reflexões acerca desta temática, pois estão dimensionadas na realidade escolar e o fazer docente se encontra envolto nestes processos.

Neste contexto de trabalho, iniciamos, eu e algumas colegas, uma empreitada em prol de mudanças e reivindicações na escola, mas estas eram constantemente negadas e até mesmo impedidas de serem realizadas; neste momento percebemos

³ A Lei Federal 11.788, de 25 de setembro de 2008, dispõe sobre o estágio de estudantes. Define no artigo 1º “estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos os que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos”.

a força da gestão escolar autoritária e centralizadora. No entanto, insistimos na busca por transformar a escola e conseguimos alguns pequenos avanços como o estabelecimento de reuniões pedagógicas e reuniões de pais para entrega de pareceres das crianças.

O ano de 2012 foi marcado por eleição de diretores nas instituições da RME, para as quais resolvi me candidatar sendo eleita para o triênio 2013/2015. Esse foi o primeiro sinal de que a comunidade escolar estava buscando a construção de um modo diferente de educação infantil, pois a proposta de gestão antecipava essa mudança de concepção de educação infantil.

Com o propósito de construir outro cenário para a instituição com novos protagonistas, iniciamos o trabalho na escola. Partindo da realidade em que a instituição se encontrava, marcadamente assistencialista, identificamos que a comunidade não reconhecia o trabalho da educação infantil como importante, uma vez que aquele se configurava apenas como um local para “deixar” os filhos enquanto trabalhavam; os pais não participavam, os professores se encontravam desmotivados e desvalorizados; em suma, a situação da instituição era bastante desafiadora. Com o propósito de construir a educação infantil da instituição com foco na qualidade traçamos juntamente com as professoras um caminho.

O Plano de Gestão da escola referente ao triênio 2013/2015, surge a partir do diagnóstico da realidade escolar no qual foi verificada a urgência de (re)pensar o trabalho que estava sendo realizado na escola começando por transformar a concepção de educação infantil presente visando, principalmente, promover a superação de práticas de cunho assistencialista.

Deste modo, elencamos como objetivos para o triênio, construir com a comunidade escolar propostas e projetos que valorizassem esta etapa educacional através do fortalecimento de vínculos entre a escola e as famílias, e investir na mudança de concepção de educação infantil. Aproximar os pais da escola é um processo longo, principalmente na educação infantil em que ainda há um conhecimento restrito da comunidade escolar acerca de sua relevância. O trabalho com as famílias e os professores foi se construindo através de diálogo constante e de algumas propostas de trabalho que procuraram envolver a todos.

Deste modo, objetivos foram sendo traçados e buscavam qualificar a educação infantil com ações concretas para desenvolver práticas pedagógicas e de

gestão escolar que nos fizeram refletir sobre a necessidade de mudança de concepção de educação infantil.

Neste sentido, buscamos pautar a gestão escolar com uma postura que valorizasse o diálogo e a participação. O trabalho da gestão escolar foi sistematizado no Plano de Ação a partir de cinco (05) eixos: *Melhoria na infraestrutura da escola; Fortalecimento do Conselho Escolar; Formação Continuada em Serviço; Interação com as famílias, comunidade escolar e local, e Mudança de concepção e práticas de educação infantil.*

Algumas propostas foram desenvolvidas em curto prazo, outras que necessitam de maiores desdobramentos permearão todo o triênio. Como já exposto, a escola foi marcada por posturas autoritárias, por uma gestão centralizadora, na qual as decisões não eram compartilhadas com a comunidade escolar, o que criou um abismo entre a escola e as famílias, transformando esta realidade um grande desafio.

Após alguns meses como gestora da escola, recebi o convite para integrar a equipe da SMED, e muitas dúvidas surgiram neste momento, pois estava iniciando um trabalho na escola com uma proposta baseada no que, naquele momento, considerava ser gestão escolar democrática, tema foco a ser aprofundado neste estudo.

Primeiro, fiquei muito surpresa com tal convite, pois havia participado de poucas formações e/ou reuniões com a SMED. Na verdade, antes de ser eleita diretora, apenas havia estado na SMED para resolver as questões referentes à lotação pós concurso público. Após a eleição, passei a frequentar a SMED para cumprir com as atribuições da função, especialmente nas ações que envolvem os aspectos burocráticos referentes à escola.

Diante de tal fato, voltei à escola e reuni os professores e funcionários da instituição para expor a situação; semelhante ao que aconteceu comigo, todos ficaram surpresos. Debates muito, algumas colegas relataram que estávamos no início de um trabalho e havia o receio de que este pudesse não se efetivar. Ao final da reunião chegamos ao consenso de que esta seria uma oportunidade de atuação profissional importante.

Conversei também com os representantes do Conselho Escolar, e os membros relataram preocupação semelhante a dos professores e funcionários; porém discutimos que o papel do diretor é importante, mas que a gestão da escola

era realizada por todos e tínhamos a confiança de que o trabalho iniciado iria continuar. Juntamente com o Conselho Escolar, realizamos uma reunião com os pais para compartilhar os fatos e ouvi-los. A reunião foi presidida pelo pai de uma criança, na época, presidente do Conselho Escolar. Nesta reunião, os pais juntamente com o Conselho Escolar, professores e funcionários definiram que a supervisora da escola ficaria na função de diretora até a realização de novas eleições e indicaram para a supervisão a professora da pré-escola.

Em tempo, foi constituída comissão eleitoral e foram realizadas novas eleições que mantiveram a antiga supervisora, antes indicada em reunião como diretora da instituição até a conclusão do triênio em 2015.

Deste modo, passei a integrar a equipe da SMED no segundo semestre de 2013, no eixo da educação infantil, o qual anteriormente contava com apenas uma colega que já atuava sozinha neste a certo tempo. Concomitantemente, estava concluindo o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil na UFSM, iniciado enquanto atuava como docente em 2011, em cujo objeto elegi a temática da gestão. Este curso apresenta uma característica importante: faz parte dos cursos⁴ oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Éramos neste, quarenta (40) professoras de diversos municípios da região central do Rio Grande do Sul (RS). E, durante os estudos e as discussões nas disciplinas do curso, mesmo sem ter uma disciplina específica sobre a gestão escolar, esta temática constantemente estava presente. Inúmeros exemplos foram citados pelas acadêmicas que traziam à tona situações de autoritarismo, centralidade de decisões, imposições de planejamentos e situações que atravessavam a docência. Isso reafirmou em mim a necessidade de investigar a qualidade da educação infantil a partir da gestão escolar na perspectiva democrática.

Também neste momento estava concluindo as disciplinas do Mestrado e vivendo a fase de (re)elaboração do projeto para qualificação. Todos estes movimentos profissionais ocorreram durante a construção deste trabalho e por isso constituem-se em parte do mesmo.

Iniciei o trabalho na SMED sabendo dos desafios e responsabilidades que esta função exige e junto com minha colega de eixo, organizamos um cronograma

⁴ Através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) Educação que integra o Sistema Nacional de Formação (SINAFOR) como parte de um conjunto de ações que visam qualificar a Educação Infantil.

de visitas a todas as escolas públicas municipais e conveniadas de educação infantil. Estas foram importantes para conhecer a realidade das instituições, especialmente a infraestrutura e ter contato com as equipes, pois eram poucas as conhecidas por mim.

Posteriormente às visitas, iniciamos a elaboração do plano de gestão para a educação infantil municipal, definindo propostas a curto, médio e longo prazo. Para subsidiar a elaboração deste solicitamos a todas as instituições de educação infantil o seu perfil, o qual proporcionou ter uma “fotografia” das escolas.

Neste sentido, ampliamos o conhecimento da realidade da educação infantil na RME partindo para construir o plano de gestão para esta etapa educativa. A conclusão deste se deu após muitos debates com os colegas da SMED e em reuniões mensais de supervisores das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que possuem turmas de educação infantil e Escolas de Educação Infantil Conveniadas. Finalizamos a elaboração do plano de gestão e, imediatamente iniciamos o desenvolvimento das propostas do mesmo. Vale ressaltar que todos os eixos da SMED⁵ elaboram seus planos de gestão discutindo-os em reunião geral da Secretaria, compondo, assim, o plano de gestão da SMED.

Na Educação Infantil, a fim de aprofundar o diagnóstico da RME e por compreender a importância dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI) (BRASIL, 2009), como instrumento de autoavaliação das instituições, propusemos às supervisoras das escolas que fossem analisadas cada uma das sete (07) dimensões deste documento nas reuniões mensais, ao longo do segundo semestre. A dinâmica estabelecida foi a seguinte: previamente a cada reunião, as supervisoras discutiriam com as professoras a dimensão definida para aquele mês, analisando e realizando a autoavaliação da escola, e na reunião de supervisores, cada um apresentava uma síntese da discussão ocorrida na escola; e então, trabalhávamos uma referência teórica sobre a temática da dimensão estudada.

Desta forma, estudamos todas as dimensões dos IQEI (2009) atingindo nosso objetivo conforme o planejado, mas isso também nos fez perceber que algumas instituições compreenderam melhor a proposta e a desenvolveram com mais

⁵ O setor pedagógico da SMED está subdividido nos seguintes eixos de trabalho: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Escolas do Campo e Educação Ambiental.

seriedade e maturidade profissional que outras, o que se transformou em um novo desafio ao trabalho. Também verificamos dificuldade em relação à participação de algumas supervisoras nos momentos destinados a reuniões, e algumas resistências e omissões nas discussões.

Paralelo a este trabalho, iniciamos uma aproximação com as escolas através da nossa participação em momentos de formação continuada nas instituições, desenvolvendo temáticas pertinentes à necessidade de cada realidade ou buscando profissionais da área para o desenvolvimento de algumas temáticas específicas. As escolas entravam em contato com a SMED e solicitavam o desenvolvimento de trabalho sobre a temática que o grupo da escola elencou como prioritária. Desta forma, realizamos formações sobre temáticas diversas como: Metodologia de Projetos na Educação Infantil, Avaliação na Educação Infantil, A Indissociabilidade entre Cuidar e Educar, Musicalização, Planejamento, Rotinas e etc. Foram realizados doze (12) encontros formativos nas escolas com as professores, funcionários e equipes diretivas.

Há também que salientar que as discussões promovidas durante esta etapa levaram à realização da I Semana Municipal de Educação Infantil, instituída, posteriormente, pela Lei Municipal nº 5798, de 30 de setembro de 2013.

Neste sentido, a I Semana Municipal de Educação Infantil pretendeu trazer para a pauta em nível municipal, os debates e as ações desta etapa educativa, ampliadas ainda mais através da I Jornada Municipal de Educação Infantil, ocorrida em novembro de 2013. Com tais ações, buscou-se atingir todos os profissionais da educação interessados em discutir as temáticas referentes à Educação Infantil. Nesta curta caminhada de atuação na SMED, posso ressaltar que as dificuldades enfrentadas no cotidiano são constantes.

Por isso entendo necessário aprofundar as discussões, e busco neste trabalho investigar como ocorre a gestão escolar na educação infantil, analisando a presença de princípios democráticos nas instituições públicas municipais de educação infantil de Santa Maria/RS em suas relações com a qualidade da educação infantil a partir da interlocução com as políticas públicas vigentes.

O contexto globalizado atual no qual vivemos traz desafios para a educação que perpassam a escola, e torna-se necessário discutir sobre a educação infantil realizada nas escolas, especialmente na esfera pública municipal. Para tanto, é

primordial refletir sobre a gestão escolar, visto que esta evidencia concepções educacionais e intencionalidades que tem reflexo no fazer cotidiano da instituição.

Segundo Campos et al. (2012), as decisões que perpassam o âmbito da gestão escolar podem influenciar o trabalho pedagógico que é desenvolvido junto às crianças.

Nesta perspectiva, resgatar e ampliar as discussões sobre a complexidade da educação significa refletir sobre sua função social. Partindo desse pressuposto, a gestão escolar encontra-se no centro destes questionamentos e debates. Por isso, compreender e analisar os princípios de gestão escolar democrática, o entrelaçamento desses com as políticas públicas e a qualidade da educação infantil se constitui em tarefa fundamental, devido à amplitude de interpretações que se delineiam acerca de sua natureza e se traduzem em atuações distintas.

Sobre este tema, Lück (2006) afirma que a gestão escolar, compreendida e desenvolvida segundo os princípios democráticos, consolida-se como condição essencial para que a comunidade escolar participe efetivamente do processo de tomada de decisões na escola fazendo a ruptura com paradigmas tradicionais, e articule ações que busquem transformar o cotidiano escolar.

Atualmente, os gestores escolares defendem a gestão escolar democrática como o caminho para a superação das fragilidades da educação, superando a visão restrita da administração, e sinalizam positivamente quanto a sua efetivação nas práticas cotidianas das instituições, a partir do tripé pedagógico-administrativo-financeiro.

No entanto, ao olharmos com atenção para a realidade municipal atual, muitas interrogações emergem: Como os mecanismos de gestão escolar democrática são entendidos e vivenciados pelos gestores e professores no cotidiano das instituições? Há uma correlação entre a gestão escolar exercida na instituição e a qualidade da educação infantil? Como os gestores e professores de EMEI compreendem a gestão escolar democrática e como esta se concretiza no contexto escolar?

Tais questionamentos sugerem a existência de ambiguidades que necessitam ser investigadas, pois podem se configurar em aspectos relevantes para este trabalho. Estes pontos, a nosso ver, compõem a tessitura deste trabalho, por isso, questionamos:

Quais princípios e mecanismos de gestão escolar democrática estão presentes no cotidiano de instituições públicas municipais de educação infantil de Santa Maria/RS e qual a repercussão na qualidade da educação infantil?

Portanto, justifica-se a elaboração desta proposta de pesquisa que apresenta como objetivo geral: *Investigar os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática presentes nas seis instituições públicas de educação infantil de Santa Maria/RS pesquisadas, tendo como referência a Lei Municipal 4740/03 no contexto das políticas públicas vigentes e a repercussão na qualidade da educação infantil.*

Com o intuito de esclarecer e aprofundar o objetivo geral, buscamos também:

- a) Analisar as relações entre as políticas públicas da qualidade na educação infantil e a gestão escolar democrática em seis instituições públicas municipais de educação infantil de Santa Maria/RS pesquisadas;
- b) Investigar os princípios de gestão escolar democrática que norteiam a atuação dos diretores e professores e a repercussão na qualidade das instituições através correlação com as dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil consolidadas nas instituições pesquisadas;
- c) Compreender como a gestão escolar democrática se concretiza no cotidiano das instituições, tendo como referência a Lei Municipal 4740/03.

Estes objetivos, bem como as reflexões que foram ocorrendo durante os estudos ao longo do processo de construção teórica, resultaram nesta dissertação que buscou essencialmente compreender a gestão escolar democrática e a sua interlocução com a qualidade da educação infantil.

Assim, o primeiro capítulo deste trabalho está voltado para a definição metodológica do estudo que se constitui em uma pesquisa qualitativa. Este capítulo também contempla a contextualização da realidade da educação infantil pública do município de Santa Maria/RS, no qual foi realizada a pesquisa.

No segundo capítulo, buscamos aprofundar os estudos sobre as infâncias, crianças e a educação infantil através da perspectiva histórica visando evidenciar

aspectos relevantes sobre atendimento às crianças pequenas e as especificidades deste, bem como a mudança paradigmática que está ocorrendo a partir dos estudos, publicações científicas e políticas públicas voltados à pequena infância. Embasam as discussões deste capítulo, principalmente, os estudos de Ariès (1986), Kuhlmann Jr (1998), Campos (2010), Oliveira-Formosinho; Formosinho (2013) entre outros.

Abordamos reflexões sobre a qualidade na educação infantil, no terceiro capítulo através dos estudos desenvolvidos por Libâneo (2006) e Rosemberg (2002) na área das políticas educacionais brasileiras devido à influência destas nas práticas das instituições públicas, evidenciando as relações entre as políticas educacionais brasileiras e o sistema econômico vigente na atualidade. Salientamos ainda neste capítulo, os estudos de Barbosa (2006), Campos (2011) e Oliveira (2010) sobre as especificidades da educação infantil, além da abordagem da PNEI (2006).

Tendo como foco central deste estudo investigar os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática presentes nas instituições de educação infantil participantes da pesquisa, no quarto capítulo refletimos sobre a gestão escolar, ressaltando os pressupostos democráticos. Demonstrando, desta maneira, a importância da mudança paradigmática que vêm ocorrendo no campo investigativo da gestão, a partir do final do século XX no Brasil, subsidiada pelas produções de Ferreira (2001) e Lück (2006). Refletimos também sobre a legislação que embasa a atuação dos gestores escolares nas esferas federal e municipal.

O quinto capítulo traz a apresentação e discussão dos resultados encontrados através da pesquisa, estes são evidenciados a partir das categorias de análise construídas com base no aprofundamento teórico do estudo. No qual, além de contemplar a perspectiva teórica da discussão dos resultados, pretendeu-se apontar os desdobramentos referentes às especificidades da gestão escolar na educação infantil.

Deste modo, ao final do estudo as considerações finais vêm apresentar algumas das considerações possíveis de se abordar, apontando perspectivas sobre a importância de estudos sobre esta temática e da concretização da gestão escolar democrática na educação infantil.

CAPÍTULO I

DESENHO DA PESQUISA

Neste capítulo se descreve os caminhos metodológicos elencados para o desenvolvimento da pesquisa, bem como o contexto da educação infantil pública municipal de Santa Maria/RS onde ocorreu o estudo.

1.1 Pesquisar em Educação: definição epistemológica

A pesquisa em ciências humanas, em especial, na educação que é o foco deste trabalho, evidencia a construção de conhecimento feita pelo pesquisador ao longo do processo. A busca pelo delineamento da proposta de pesquisa proporcionou a reflexão dos caminhos metodológicos trilhados. Desta forma, reflexões primordiais e necessárias da pesquisa em ciências humanas foram sendo consolidadas.

A pesquisa em ciências humanas exige uma postura clara em relação à epistemologia, deste modo acreditamos ser necessário romper com a hegemonia de paradigmas predominantes nas ciências que tem como base a racionalidade, a rigidez metódica, onde não interessam as causas dos fenômenos, estes tem por princípio a neutralidade do pesquisador, privilegia a estatística em busca da objetividade científica e gera a generalização dos resultados.

A educação ao longo de anos utilizou tal fundamentação para realizar pesquisas, porém acreditamos que estes não conseguem abranger a amplitude das questões educacionais, já que o ser humano, centro do processo educacional não pode ser reduzido em partes invariáveis que compõem o todo. Neste sentido, a pesquisa em ciências humanas exige um intenso processo de reflexão do pesquisador, também é necessário ultrapassar perspectivas meramente descritivas da realidade, que, particulariza e mantém o status quo.

A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem as suas ações, para

o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais (SANTOS, 2009, p. 38).

A partir do que foi exposto emerge a importância da definição metodológica, pois essa expressa a intencionalidade do pesquisador e demonstra a relevância da pesquisa para a sociedade. Deste modo, não basta apenas buscar elencar tópicos de pesquisa, é necessário saber efetivamente quais as contribuições da pesquisa, os seus impactos na sociedade, pois o conhecimento produzido será capaz de ecoar e gerar transformações tendo, deste modo uma significação social.

A tarefa de pesquisar em educação pressupõe a presença do pesquisador como um sujeito envolvido na construção de sua própria investigação. Neste sentido, pesquisar se constitui na criação de possibilidades para a construção de conhecimento. A pesquisa está vinculada a interesses como também está circunstanciada socialmente, porque ela se configura num contexto da realidade social. Portanto, neste estudo optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que as palavras dos participantes possibilitam a reflexão através da qual se busca compreender as práticas.

Minayo (2007) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos, partindo desta e da definição epistemológica esta será utilizada no presente estudo que tem como objetivo central ***Investigar os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática presentes nas seis instituições públicas municipais de educação infantil de Santa Maria/RS tendo como referência a Lei Municipal 4740/03 no contexto das políticas públicas vigentes e a repercussão na qualidade da educação infantil.***

A fim de apreender a complexidade dos objetivos do estudo na presente investigação, realizou-se uma pesquisa de campo utilizando como instrumento para a coleta e produção de dados um questionário composto de questões abertas e fechadas com os diretores e um professor de cada uma das seis escolas públicas municipais de Santa Maria/RS, bem como análise documental constituída, principalmente, pela Lei Municipal 4740/03 que possui interface com a educação infantil e as políticas públicas municipais vigentes e pelo Projeto Político Pedagógico das unidades escolares pesquisadas.

O Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM) através da Resolução nº 29 de 12 de setembro de 2009, estabeleceu normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar das instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino (SME), fazendo um esforço para as instituições se adequarem à Resolução e definindo claramente os princípios que norteiam sua atuação no que tange à gestão escolar. Destacamos abaixo o artigo no qual este aspecto é tratado especificamente:

Art. 3º – O Projeto Político Pedagógico é o documento norteador das ações pedagógicas das Instituições Escolares, tendo por base referenciais teóricos que delimitam as opções epistemológicas, socioantropológicas, filosóficas, políticas e pedagógicas, respeitando:

I – os marcos regulatórios e princípios emanados para a educação nacional em seus níveis e modalidades de ensino;

II – as características específicas da comunidade escolar a que se destina e seu entorno sociocultural;

III – os referenciais que sustentam epistemologicamente a proposta da Instituição Escolar;

IV – nas Instituições privadas de Educação Infantil, o Plano Municipal de Educação, as Diretrizes da Mantenedora e as normas do Sistema Municipal de Ensino.

Parágrafo único – A Instituição Escolar deverá promover a participação dos professores, funcionários, pais ou responsáveis e alunos no processo de elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico, com ampla finalidade de consolidar os princípios e práticas de gestão democrático-participativa no Sistema Municipal de Ensino.

A legislação municipal acima citada (re)afirma a importância da compreensão e efetivação da gestão escolar democrática e orienta a construção dos documentos norteadores das instituições. Tendo isso em vista e também o referencial teórico deste trabalho, o Projeto Político Pedagógico das instituições pesquisadas será analisado através de consulta aos mesmos junto a SMED.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa desenvolvemos alguns procedimentos necessários para sua concretização. Primeiramente, buscamos dados na SMED, por meio de solicitação em reunião com a Superintendência de Recursos Humanos e a Superintendência Pedagógica. Estes materiais foram disponibilizados para levantamento dos dados pertinentes através de acesso aos relatórios dos setores para pesquisa no local, dados complementares como os

decretos de fundação das instituições foram solicitados e necessitaram de pesquisa no arquivo passivo da Prefeitura realizada pelos agentes administrativos da SMED e recebidos pela pesquisadora, posteriormente.

Todos estes dados compõem a primeira fase deste estudo e a partir dos quais identificamos os pontos iniciais do trabalho como: o tempo de atuação dos gestores escolares das EMEI e mudança ou não dos gestores escolares das EMEI durante a transição da educação infantil como um todo do âmbito de Secretaria Municipal do Bem Estar Social para a Secretaria Municipal de Educação, bem como após a implementação da Lei Municipal 4740/03 que instituiu a gestão escolar democrática nas escolas pertencentes a RME em Santa Maria/RS.

Estes dados iniciais serviram de base para a organização do diagnóstico geral acerca da situação da gestão escolar das EMEI do município, e subsidiaram a escolha das EMEI que participaram da pesquisa para aprofundarmos a problemática investigada.

Para a segunda fase, utilizamos como critério de seleção para participação na pesquisa:

- a) EMEI que possui menor alternância na função de diretor, ou seja, maior tempo de atuação do mesmo diretor na escola, acima de dez anos na função;
- b) EMEI que possui diretores com tempo de atuação na função de cinco a dez anos de efetivo exercício;
- c) EMEI que possui diretores no período inicial de atuação na função, até cinco anos.

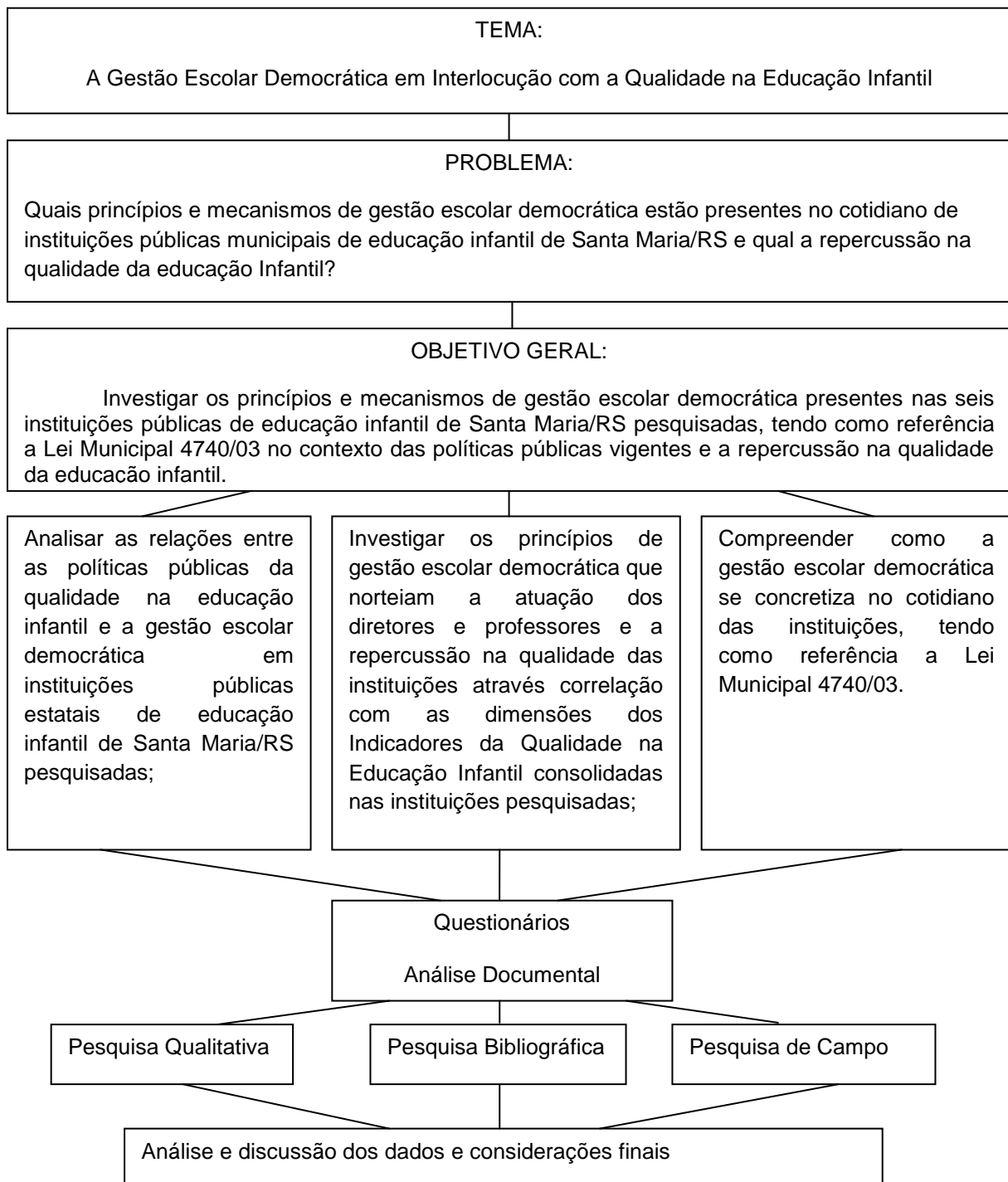
Foram elencadas duas instituições para participar da pesquisa que atende a cada critério referido acima, totalizando seis instituições pesquisadas; em cada uma delas, foram coletados os dados através de questionários com a diretora e uma professora. A professora foi selecionada pela diretora, com base no critério de tempo de atuação no magistério público dentre os docentes da escola.

A construção do questionário (Apêndice B) deu-se com base nos estudos teóricos e nas categorias de análise elaboradas a partir da imersão na fase empírica da pesquisa, as quais detalharemos posteriormente. Seguida de sua aplicação nas

instituições definidas, procedemos a uma visita às escolas em cuja oportunidade conversamos sobre a pesquisa, e após a manifestação favorável das mesmas, agendamos um horário para a aplicação do questionário.

Para a análise dos dados obtidos foram elaboradas categorias, estabelecidas a partir do referencial teórico deste estudo e do contexto pesquisado. Estas estão assim constituídas: *Gestão Escolar Democrática - princípios e mecanismos; Políticas Públicas para a Educação Infantil e A Especificidade da Educação Infantil.*

A partir desta proposição, a pesquisa assumiu o seguinte desenho metodológico expresso no esquema abaixo:



1.2 Contextualização do campo de pesquisa

Inicialmente, definimos o município de Santa Maria/RS para o desenvolvimento deste estudo, devido a sua representatividade na região central do RS, em diversos setores. Interessa-nos especificamente explicitar a sua potência no

que se refere à formação de professores e as produções científicas sobre a área da educação que são desenvolvidas no município por abarcar diversas Instituições de Ensino Superior (IES) que são referência para os demais municípios, especialmente a tradição da UFSM em formar professores que atuam nos municípios de toda a região e estado.

Neste sentido, o presente estudo pretende apresentar a atual situação das EMEI pesquisadas, no que tange os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática presentes nestes contextos trazendo ao debate as políticas públicas e a qualidade da educação infantil.

De modo a evidenciar a realidade da educação infantil municipal realizamos uma busca por dados que nos auxiliam na compreender o contexto da pesquisa. Os dados abaixo constam do relatório Radiografia da Educação Infantil elaborado pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE) – RS, tendo como base Censo Demográfico (2010) e o Censo Escolar (2011).

Ordem	Município	População			Matriculas Existentes			Taxas de Atendimento (matriculas/população)			Vagas não criadas (Exigências do PNE para 2011)		Vagas a serem criadas na Pré-escola até 2016 - (EC 59/2009)
		de 0 a 3 anos	de 4 a 5 anos	de 0 a 5 anos	Creche	Pré-Escola	Ed. Infantil	Creche (meta = 50%)	Pré-Escola (Meta = 80%)	Ed. Infantil	Creche (=50%)	Pré-Escola (= 80%)	
316	CAICARA	187	119	306		103	103	0,00%	86,55%	33,66%	94		16
317	ERVAL SECO	396	221	617	62	144	206	15,66%	65,16%	33,39%	136	33	77
318	CERRO GRANDE	105	66	171	8	49	57	7,62%	74,24%	33,33%	45	4	17
319	JAGUARAO	1.231	755	1.986	159	503	662	12,92%	66,62%	33,33%	457	101	252
320	NOVO XINGU	71	25	96		32	32	0,00%	128,00%	33,33%	36		
321	PORTO LUCENA	147	97	244		81	81	0,00%	83,51%	33,20%	74		16
322	CERRO LARGO	568	339	907	85	216	301	14,96%	63,72%	33,19%	199	56	123
323	LAVRAS DO SUL	377	219	596	53	143	196	14,06%	65,30%	32,89%	136	33	76
324	SAO LOURENCO DO SUL	1.827	984	2.811	373	550	923	20,42%	55,89%	32,84%	541	238	434
325	SAO LEOPOLDO	11.433	6.098	17.531	2.369	3.387	5.756	20,72%	55,54%	32,83%	3.348	1.492	2.711
326	SANTA MARIA	12.049	6.466	18.515	1.996	4.070	6.066	16,57%	62,94%	32,76%	4.029	1.103	2.396
327	JOIA	403	239	642	66	144	210	16,38%	60,25%	32,71%	136	48	95
328	CACAPAVA DO SUL	1.438	818	2.256	217	520	737	15,09%	63,57%	32,67%	502	135	298
329	VACARIA	3.402	1.901	5.303	605	1.117	1.722	17,78%	58,76%	32,47%	1.096	404	784
330	CAIBATE	180	135	315	19	83	102	10,56%	61,48%	32,38%	71	25	52

Quadro 1 – Atendimento da Educação Infantil.

Fonte/TCE-RS

Salientamos que neste levantamento de dados realizado pelo TCE – RS, as matrículas referentes crianças que frequentam atualmente Escolas Privadas de Educação Infantil do Município não estão contabilizadas. Isto porque, quarenta (40) Escolas Privadas de Educação Infantil, mesmo estando autorizadas pelo CMESM, não possuem cadastro no Censo Escolar.

Conforme os dados apresentados pelo TCE – RS, as matrículas na educação infantil em Santa Maria/RS estão aquém das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) vigente no período, decênio 2001 – 2011, que estipulava o atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos (creche) e 80% das crianças de 4 e 5 anos (pré-escola).

Há que salientar a Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual alterou o artigo 208, inciso I da Constituição Federal (CF) promulgada em 1988 e estabeleceu a garantia da “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, universalizando desta forma a matrícula das crianças a partir dos 4 anos.

Em consonância com esta, a Lei Federal 12.796 de 05 de abril de 2013, altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996 e define no artigo 4º, inciso I – “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade” e coloca no artigo 6º “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade”. Deste modo, a educação infantil passa a ser obrigatória a partir dos 4 anos.

Atualmente, o atendimento do município de Santa Maria/RS às crianças na educação infantil está sendo realizado em EMEI, EMEF e através do convênio com instituições confessionais e/ou filantrópicas, em duas modalidades: compra de vagas e disponibilização de quadro funcional.

Há no município vinte (20) EMEI; destas, dezenove (19) estão localizadas na zona urbana e uma (1) na zona rural; vinte e nove (29) EMEF com turmas de educação infantil; três (3) escolas confessionais e/ou filantrópicas convênidas para as quais são disponibilizados os recursos humanos; e há a compra de vagas em três (03) instituições confessionais e/ou filantrópicas.

Os dados abaixo apresentam o número de crianças atendidas na faixa etária de 0 a 5 anos e onze meses pelo município, tendo como fonte o Censo Escolar (2013).

	EMEI	CONVENIADAS	EMEF	TOTAL
Creche 0 a 3 anos – atendimento em turno integral	866	305	65	1.236
Creche 0 a 3 anos – atendimento em turno parcial	519	-	17	536
Pré-escola 4 e 5 anos – atendimento em turno integral	124	233	94	451
Pré-escola 4 e 5 anos – atendimento em turno parcial	1.433	51	888	2.372
				TOTAL DE ATENDIMENTOS 4.595

Quadro 2 – Atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino.

Fonte SMED (2013).

Os números acima destacam a atual situação do atendimento às crianças no município e demonstram a necessidade de expansão de vagas para esta etapa educativa a fim de atender a legislação vigente.

Ao verificarmos as instituições que atendem as crianças da educação infantil, se percebe que a maior parte das matrículas está em EMEI. Devido a isso e aos objetivos deste estudo, recorreremos à perspectiva histórica para compreender como e quando estas instituições se constituíram no município.

1.3 O caminho percorrido pela Educação Infantil em Santa Maria/RS

Segundo os estudos realizados por Tussi (2011), uma das primeiras instituições de educação infantil do município foi fundada no final da década de

setenta, esta surge a partir de programas de convivência e prestação de serviços a crianças em situação de vulnerabilidade social, com forte vínculo a órgãos públicos assistenciais do município e a departamentos da UFSM que desenvolviam projetos de extensão, posteriormente institucionalizada.

A pesquisa de Tomazzetti (1997) ao analisar as práticas pedagógicas na educação infantil de instituições municipais de Santa Maria/RS observou que este atendimento embora sob responsabilidade do município estava fragmentado entre duas Secretarias de Governo. As instituições que atendiam crianças da creche pertenciam a Secretaria Municipal do Bem Estar Social e as turmas de pré-escola eram atendidas nas EMEF pertencentes a Secretaria Municipal de Educação.

Nas décadas de oitenta e noventa houve em Santa Maria/RS a expansão da criação de instituições para o atendimento às crianças da etapa creche no município, foram criadas dezesseis (16) instituições, estas pertencendo a então denominada Secretaria Municipal do Bem Estar Social. Cabe ressaltar que esta expansão no município ocorre em um momento histórico no Brasil marcado pela luta das mulheres pelo direito à educação dos seus filhos pequenos, que concorreram para a implementação de políticas públicas vigentes até hoje e são o marco para a educação infantil nacional, a CF (1988) e a LDB (1996).

Estes marcos legais colocam as instituições atendimento as crianças, compreendendo a faixa etária de 0 a 6 anos no Brasil no âmbito da educação. No entanto, em Santa Maria/RS as instituições que atendiam a creche permaneceram sob a égide e os marcos regulatórios da Secretaria Municipal de Bem Estar Social por um período relativamente longo, o que nos mostra que as instituições de educação infantil no município surgem e se mantêm, por pelo menos três décadas, com forte caráter assistencialista⁶.

Em 1999, passam a ser responsabilidade da SMED a partir da Resolução CMESM nº 2 de 30 de junho de 1999, que “fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino”, seguida do Decreto Executivo nº 016, de 28 de janeiro de 2000, que “altera a designação dos estabelecimentos de ensino integrantes do Sistema Municipal de Ensino”.

⁶ Conforme estudo desenvolvido por Cleonice Maria Tomazzetti (1997), na dissertação intitulada As práticas pedagógicas em educação infantil: do assistencialismo a emancipação como construção da cidadania.

Percebe-se por estes dados que as instituições destinadas ao atendimento as crianças da etapa creche no município permaneceram no âmbito unicamente da assistência social, mesmo transcorridos anos da promulgação da CF (1988) e da LDB (1996). Outro fator importante que verificamos ao recorrer aos dados históricos das instituições é que algumas destas foram instaladas em antigos postos de saúde, o que explica a precariedade dos seus espaços físicos, além de reafirmar este caráter assistencialista pela via médico-higienista. Ou seja, estes espaços não foram construídos com o propósito de ser instituição para o atendimento das crianças.

A transição das instituições de educação infantil do âmbito da assistência para a educação ocorre a partir de marcos legais em nível nacional e municipal. Porém, é preciso refletir sobre a transição efetiva que implica também a transição de concepções assistencialistas para concepções educacionais na educação infantil no município, e como esta vem se concretizando no cotidiano das instituições.

A integração das instituições de educação infantil no SME, apesar das ressalvas feitas acima, se constitui como fundamental para o desenvolvimento das mesmas, já que estas instituições começam a ser contempladas por políticas públicas destinadas a educação, como pela Lei Municipal 4740, de 24 de dezembro de 2003, que “institui a Gestão Escolar Democrática”.

Salientamos na legislação citada, em especial, a definição de eleição para o exercício do cargo de diretor. Diferente do que acontecia até então no município, onde os diretores eram indicados ao cargo, a partir da Lei Municipal 4740/03 fica instituído no artigo 7º “a autonomia da gestão administrativa dos estabelecimentos de ensino que será assegurada”, no inciso I, “pela eleição do Diretor e Vice-diretor”. Este é um ponto fundamental em relação os objetivos propostos neste estudo.

No entanto, as primeiras eleições após a implementação da referida lei, ocorreram somente em 2006, vale ressaltar que no artigo 58 fica definido que “o período de administração do Diretor e Vice-diretor será de três anos, a contar do primeiro dia do mês de janeiro do ano subsequente da data da posse.” Ocorreram nas escolas municipais, até o momento, três processos eleitorais, sendo o último realizado em novembro de 2012.

O gráfico abaixo mostra o tempo de atuação dos atuais gestores escolares das EMEI.

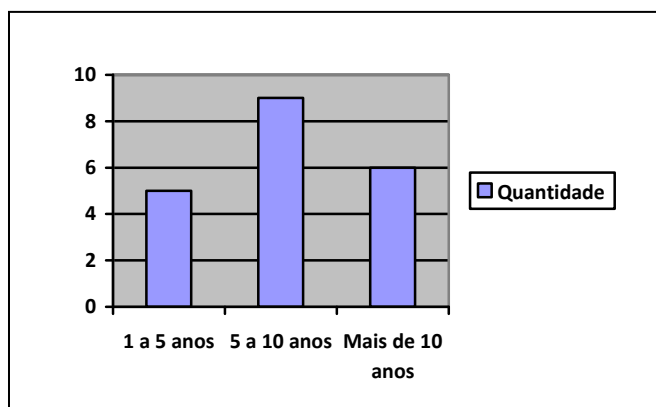


Gráfico 1 – Tempo de atuação dos atuais gestores escolares das EMEI.

Fonte: SMED (2013).

Através deste gráfico, percebe-se que quinze (15) dos atuais gestores escolares das EMEI está atuando na função há mais de cinco anos, mesmo havendo na RME o processo eleitoral para provimento do cargo com mandato de três anos. Paro (2003) indica três possibilidades para o provimento do cargo de diretor escolar: nomeação, concurso público e eleição. Esta última é definida como a mais adequada, porém ressalta que esta não pode ser compreendida como única solução para a gestão escolar, mas como possibilidade democrática à medida que é um processo aberto à participação. O gráfico acima demonstra ainda que, por ser o processo eleitoral relativamente recente nas EMEI, instituído pela Lei Municipal 4740/03, discussões sobre o mesmo precisam ser fomentadas a fim de aprofundar o conhecimento acerca da relevância deste mecanismo de gestão escolar democrática e que na prática nas instituições o cargo é exercido por poucos, o que torna-se conflitante com os princípios democráticos.

Outro marco legal municipal importante foi a Resolução do CMESM nº 30, de 21 de novembro de 2011, que “define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS” que aprofundaremos posteriormente.

Através destes apontamentos verificamos que o contexto de Santa Maria/RS não se difere do que ocorreu no Brasil no que se refere ao surgimento das instituições de educação infantil, pois surgem da perspectiva assistencialista e, através das políticas públicas mais recentes passam ao âmbito da educação.

CAPÍTULO II

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERLOCUÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo, a revisão teórica traz considerações sobre a história da educação infantil, bem como as especificidades do atendimento a criança pequena. Através desta percebe-se que a educação infantil surge a partir da perspectiva assistencialista, esta visão vem sendo modificada através de estudos, publicações e políticas que ressaltam a indissociabilidade entre educar e cuidar nesta etapa educativa.

2.1 Educação Infantil: breve histórico primeiras reflexões

Diante do exposto se torna indispensável compreender a educação infantil através da perspectiva histórica a fim de apreender os diversos aspectos que interagiram e interagem para constituição deste campo. Através da história da educação infantil, percebe-se que sua trajetória foi determinada por mudanças sociais e econômicas. Neste sentido, os sujeitos se constituem a partir das diferentes formas de intervenção educativa a que se submetem.

A partir dos estudos realizados por Ariès (1986) constata-se que na Idade Média e início da Idade Moderna, a criança era vista como um adulto em miniatura, tendo a sua infância negada. A ausência do sentimento de infância na Idade Média está presente de forma contundente através da arte. A criança era considerada companheira natural do adulto, já recebendo aos sete anos de idade, a carteira de identidade “jurídica” de adulto. No momento em que a criança já não parecia precisar dos cuidados maternos era inserida na sociedade dos adultos, partilhando de suas atividades, passando a ser responsável pelos seus atos. Segundo Corazza (1995), a “indistinção” foi a principal característica nas relações adultos-crianças deste período. A partir dos séculos XVI e XVII surge a família nuclear que passa a proteger a criança. De uma simples instituição de “direito privado” destinada a

transmitir o patrimônio e o nome, a família vai assumindo aos poucos uma consciência pedagógica, os pais já não se satisfazem somente em ter filhos, mas em proporcionar a eles uma preparação para a vida. E assim, a família começa a valer-se da escola como uma instituição unida a ela e que a complementa.

A família e a escola retiram a criança da sociedade dos adultos e a legalizam com uma dupla identidade: a da criança-filho e a da criança-aluno(a). A situação tem um lado positivo: cuidados, proteção, atenção, segurança, um ambiente superprotegido, no entanto, a criança tem a privatização e a institucionalização de seu mundo e valores, negando-se a infância à possibilidade de situar-se autonomamente diante da realidade. As crianças eram enviadas desde cedo à escola que influenciada pelos reformadores, católicos ou protestantes, adotou os castigos e os trabalhos pesados para educar.

No final do século XVII, com a valorização do afeto na família, ocorreu uma mudança de atitudes em relação à criança. De acordo com Bujes (2001) o surgimento de instituições de educação infantil esteve relacionado com o surgimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, entre os séculos XVI e XVII, a escola organizou-se em virtude de um conjunto de possibilidades como: a descoberta de novas terras que modificou a sociedade europeia, o desenvolvimento científico, o surgimento de novos mercados, a invenção da imprensa que permitiu o acesso à leitura que a delinearão e também devido ao advento da sociedade industrial, século XVII e XVIII, que trouxe consigo uma nova concepção de educação e de criança está última passou a participar como protagonista deste novo cenário.

As exigências educativas da sociedade industrial que necessitava de mão de obra para o trabalho nas indústrias foi uma das razões para o investimento em campanhas sanitárias a fim de diminuir a mortalidade infantil.

O atendimento às crianças em instituições especializadas tem origem, portanto, com as mudanças sociais e econômicas, causadas pelas revoluções industriais no mundo todo. As mulheres deixaram seus lares por um período, onde eram cumpridoras de seus afazeres, de criação dos filhos e os deveres domésticos, cuidando do marido e família, para entrarem no mercado de trabalho. Atrelado a este fato, sob pressão dos trabalhadores urbanos, que viam nas creches um direito,

seu e de seus filhos, por melhores condições de vida, deu-se início ao atendimento na educação infantil⁷ no Brasil.

O que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma “natureza infantil” que, de certa forma, traçava o destino social das crianças e justificava a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos (BUJES, 2001, p. 15).

Segundo Kuhlmann Jr (1998) as primeiras instituições de educação infantil no Brasil datam de 1899 a partir da fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (RJ) e da inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) que se constituiu como marco, pois é a primeira creche brasileira para filhas de operários que se tem registro.

As creches assim denominadas eram consideradas como *asilos para a primeira infância*, estas foram criadas para atender às crianças filhas de mães trabalhadoras, onde predominava o caráter assistencialista, priorizando o atendimento das crianças social e economicamente desfavorecidas.

Os estudos de Kuhlmann Jr (1998) apontam para a preocupação existente neste período, especialmente, das instituições privadas em diferenciar através de seu caráter pedagógico, utilizado como propaganda para atrair as famílias abastadas, os jardins-de-infância para os ricos das creches destinadas para os pobres. O autor afirma, ainda, que esta concepção refere-se a um tratamento empobrecido as crianças pobres, que vai desde espaços restritos, adultos em número insuficiente, atividades, quase que exclusivamente, voltadas aos cuidados físicos: higiene, alimentação, segurança física e ao regramento moral de caráter atitudinal (valores, moralismo, regras, condutas e comportamento).

O Kindergarten, jardim-de-infância, foi descrito pelo inspetor geral de Instrução pública, Souza Bandeira Filho, no relatório da viagem que havia feito a Europa a fim de obter informações sobre o ensino. Este foi descrito por suas características como instituições procuradas pelas famílias da elite europeia, e que possuíam orientação nas ideias do alemão Froebel.

No Brasil até 1920, as instituições tinham um caráter exclusivamente filantrópico e caracterizado por seu difícil acesso oriundo do período colonial e

⁷ Este termo, conforme a LDB 9394/96, compreende o atendimento as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

imperialista da história do Brasil. A partir desta data, deu início uma nova configuração. Na década de 20, passava-se à defesa da democratização do ensino, educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais.

Na década seguinte, o Estado assumiu o papel de buscar financiamento de órgãos privados, que viriam a colaborar com a proteção da infância. Diversos órgãos foram criados voltados à assistência infantil, (Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Previdência Social e Assistência Social, Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública) e também a iniciativa privada. Nesta década a preocupação passou a ser com a educação física e higiene das crianças como fator de desenvolvimento das mesmas, tendo como principal objetivo o combate à mortalidade infantil. Nesta época teve início a organização de creches, jardins de infância e pré-escolas de maneira desordenada e sempre numa perspectiva emergencial, como se os problemas infantis criados pela sociedade pudessem ser resolvidos por essas instituições.

Em 1940 surgiu o Departamento Nacional da Criança, com objetivo de ordenar atividades dirigidas à infância, maternidade e adolescência, sendo administrado pelo Ministério da Saúde. Na década de 50 havia uma forte tendência médico-higiênista do Departamento Nacional da Criança, desenvolvendo vários programas e campanhas visando o combate à desnutrição, vacinação e diversos estudos e pesquisas de cunho médico foram realizadas.

O Departamento Nacional da Criança teve, posteriormente um enfraquecimento e acabou transferindo algumas de suas responsabilidades para outros setores, prevalecendo ainda o caráter médico-assistencialista, enfocando suas ações em reduzir a mortalidade materna e infantil.

2.2 A Educação Infantil no Brasil: reflexões acerca da legislação

Somente com a promulgação da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual faz referência à educação de crianças pequenas, é que se tem um direcionamento à Educação Infantil, como sendo conveniente à educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. No capítulo VI,

artigo 61, é sugerido que as empresas particulares, as quais têm mulheres com filhos menores de sete anos, ofertem atendimento (educacional) a estas crianças, podendo ser auxiliadas pelo Poder Público. Esta lei recebeu inúmeras críticas, devido sua superficialidade e dificuldade na realização, pois não havia um programa mais específico para estimular as empresas à criação das instituições.

No que tange à legislação brasileira, muitas foram às conquistas da Educação Infantil, principalmente, nas últimas décadas, considerando a criança como sujeito de direitos. A CF (1988) reconheceu a educação de crianças de zero a seis anos, anteriormente tida como assistencial, como direito do cidadão e dever do Estado e incluiu a creche no capítulo da Educação, ressaltando seu caráter educativo, e não mais estritamente assistencial.

Esses direitos foram regulamentados pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei Federal 8.969 de 13 de julho de 1990, explicitando melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento.

A LDB (1996) regulamenta a educação infantil, definindo-a no artigo 21, inciso I como primeira etapa da Educação Básica, e no artigo 29 que esta, tem por 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. Mas os avanços na legislação não foram acompanhados de uma política de financiamento para a educação infantil que permitisse uma expansão do atendimento por instituições públicas com qualidade.

Neste sentido, salientamos a importância da aprovação da Emenda Constitucional nº 53/2006 posteriormente regulamentada pela Lei Federal 11.494/2007 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Deste modo altera a Emenda Constitucional nº 14/1996 e a Lei Federal 9.424/96 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF). A regulamentação do FUNDEF ao priorizar o ensino fundamental deixava a educação infantil à margem destes investimentos.

A Emenda Constitucional nº 53/2006 altera o texto do artigo 212, parágrafo 5º substituindo o termo ensino fundamental por educação básica para o recebimento do salário-educação. Sendo assim, a educação infantil definida pela LDB (1996)

artigo 21, inciso I como primeira etapa da educação básica passa a ser contemplada por estes recursos que geram investimentos necessários para o desenvolvimento desta etapa educativa.

Outra Emenda Constitucional que tem relação direta com a educação infantil é a nº 59/2009 que altera o texto do artigo 208, inciso I tornando “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” Esta foi regulamentada pela Lei Federal 12.796/13 altera o texto do artigo 4º da LDB (1996).

Campos (2010), faz um alerta sobre alguns perigos que a obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos poderá acarretar, dentre eles a cisão entre creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos), e estas últimas ainda correm o sério risco de ter turmas com número excessivo de crianças e, ainda, da pré-escola seguir o modelo de escolarização do ensino fundamental.

Estas colocações da autora apresentam grande relevância para a área, pois a educação infantil tem sua trajetória marcada por lutas em prol de sua valorização em todos os níveis através de práticas que demonstrem as especificidades desta etapa educativa.

Destacamos, a seguir, o marco legal no âmbito municipal para a educação infantil. A Resolução do CMESM nº 2 de 30 de junho de 1999, que “fixa normas para educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria.” Em seu artigo 2º, esclarece que “a autorização de funcionamento e a supervisão das instituições públicas e privadas de educação infantil, que atuam na educação de crianças de zero a seis anos, serão reguladas pelas normas desta Resolução.” A partir disso, fica claro que as instituições tem o compromisso de se adequar às normas descritas nos artigos seguintes que tratam da documentação, espaço físico, formação dos profissionais entre outros.

Cabe destacar também, o artigo 4º da referida Resolução que está em consonância com a LDB (1996) e enfatiza que “a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

Ainda segundo a Resolução, ressaltamos o artigo 13 que determina: “a direção da instituição de educação infantil deve ser exercida por profissional formado em curso de Pedagogia – Educação Infantil ou em nível de pós-graduação em

Administração Escolar.” E o artigo 14 que esclarece: “para atuar na Educação Infantil, o docente deve ter formação em Pedagogia - Educação Infantil (licenciatura plena), admitida, como formação mínima a oferecida em nível médio (modalidade normal).” Salienta no parágrafo único que “as mantenedoras de instituições de educação infantil que apresentem, em seus quadros, profissionais sem formação mínima exigida em lei, devem, independentemente do nível de escolaridade em que essas se encontrem viabilizar a complementação dessa escolaridade, inclusive através da formação em serviço, conforme previsto em lei vigente.”

Há também que ressaltar o artigo 25 da referida Resolução que diz: “as instituições de educação infantil da rede pública, em funcionamento na data de aprovação desta resolução, deverão integrar-se ao Sistema Municipal de Ensino, até 23 de dezembro de 1999” de acordo com o artigo 89 da LDB (1996). Este define oficialmente a transição das instituições de educação infantil do âmbito da assistência social para a educação.

A nosso ver a Resolução do CMESM nº 2/1999 se constitui como fundamental para a educação infantil municipal, à medida que marca a mudança de paradigma no atendimento as crianças pequenas, determinando normas para a atuação das instituições tanto públicas como privadas.

Através dos dados empíricos da pesquisa verificamos, no entanto, que a efetivação das normas estabelecidas neste documento percorreu longo processo, especialmente no que tange ao cumprimento do artigo 14; porém, reiteramos a importância da mesma para construção de um novo paradigma da educação infantil municipal.

A Resolução acima citada foi revogada totalmente pela Resolução do CMESM nº 30/11, que define “Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS”.

Salientamos a importância da Resolução CMESM nº 30/11 na organização do cotidiano das instituições de educação infantil, ao pontuar orientações didático-metodológicas que abordam a proposta de trabalho com a criança pequena. Destacamos o artigo 7º que define “a educação infantil deve priorizar o desenvolvimento integral da criança, por meio do binômio cuidar e educar, considerando a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, estabelecendo as bases da personalidade humana da inteligência, da afetividade e da socialização”.

Há também que ressaltar na Resolução CMESM nº 30/11 o artigo 21, parágrafo 1º o qual determina que “na gestão da instituição de educação infantil a coordenação pedagógica deverá ser exercida por profissionais formados em curso de graduação em Pedagogia e/ou em nível de pós-graduação na área de Gestão Educacional” complementando assim o disposto na Lei Municipal 4740/03.

2.3 Criança, Infância e Educação Infantil

A educação infantil se configura em uma etapa educativa essencial para as crianças, e como vimos através da perspectiva histórica e dos marcos legais expostos neste estudo, a área vem se construindo através de reflexões e estudos e demonstram a sua importância e especificidades. Dentre elas, uma das primeiras questões teóricas enfrentadas pelas professoras e pesquisadores da educação infantil refere-se às suas funções, as dicotomias entre a educação e a assistência, traduzidas como educar e cuidar, inseridas no cenário nacional por Campos (1994)⁸.

Oliveira (2011), afirma que a especificidade do fazer pedagógico na Educação Infantil revela o quão importante são estas duas dimensões, porém muitas instituições priorizam a dimensão do cuidado em detrimento do trabalho educativo, e de certa forma, confundem o papel da instituição com o da família desvalorizando a relação de complementaridade entre elas.

O perigo da dicotomia entre o educar e o cuidar está em suprimir uma destas dimensões em relação à outra, pois de um lado encontram-se as instituições que priorizam apenas o cuidar enfocando ações referentes aos aspectos físicos das crianças, especialmente cuidados com a higiene e alimentação. De outro, com o propósito implícito de valorizar o caráter educacional, estão as instituições que, no intuito de se diferenciarem daquelas cuja proposta educacional é assistencialista Kuhlmann Jr (1998), promovem a escolarização precoce dos educandos desde muito cedo, em cuja proposta as atividades disciplinares partem do modelo da

⁸ Uma das primeiras pesquisas da área de Educação Infantil está publicada com o título A Política do Pré-escolar no Brasil: A Arte do Disfarce, de 1994, realizada por Sonia Kramer e Maria Malta Campos, na coletânea organizada pela então Coordenadoria de Educação Pré-escolar (MEC), apresenta aos pesquisadores brasileiros a discussão que já ocorria fora do Brasil entre as dimensões educativas e de cuidado no atendimento a criança menor de seis anos de idade.

escola fundamental, de experiências com lápis e papel, exclusivamente realizadas nas mesas, a alfabetização e numeração, constituem o eixo do fazer pedagógico destas instituições.

Conforme Bujes (2001), enquanto se mantiver a confusão de papéis que vê na família ou na escola os modelos a serem seguidos pela educação infantil, quem perde é a criança. A forma como se concebe a educação infantil tem conseqüências marcantes nas práticas dos profissionais da educação e na vida dos educandos, o educar e o cuidar fazem parte do processo educacional nesta etapa de desenvolvimento e ocorrem simultaneamente por serem dois processos complementares e indissociáveis.

A educação infantil se constitui em um espaço de descoberta do mundo para as crianças, e a responsabilidade com que é desenvolvida tem fundamental importância e demonstra o comprometimento da instituição. E, enquanto área acadêmica de pesquisas e referencial teórico-metodológico próprio vem produzindo diferentes formas de pensar sobre a educação, a criança e a infância, fruto desse constante processo de investigação, as quais também se traduzem em práticas sociais e educacionais.

Neste sentido, consideramos fundamental para a educação infantil a contribuição dos estudos da sociologia da infância que escuta a voz das crianças. Conforme Abramowicz; Oliveira (2010) sinalizam que estes estudos trouxeram à cena acadêmica da pesquisa uma perspectiva na qual criança é vista como protagonista, agente social da história e dos processos de socialização. Esta passou, progressivamente, a ser vista como sujeito que é capaz de atribuir significados, sentidos as suas vivências, visto que é tida como capaz, dotada de inteligência, e de capacidade de participação. A sociologia da infância traz a criança para dentro da educação e se preocupa com seu universo, valoriza o ser criança e a infância.

A importância dessa mudança de concepção que supera com o ideal de criança passiva que apenas recebe os conhecimentos transmitidos pelo professor, detentor do poder, e traz para o centro da cena a criança ativa, potente é fundamental para repensar as práticas das escolas.

Segundo Sarmiento (2009):

As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta

sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência (p. 20).

Tomando como base essa conceituação de criança e infância que a sociologia da infância traz a partir de diversos estudos e pesquisas, se faz necessário discutir acerca da pedagogia da infância.

Para Oliveira-Formosinho; Formosinho (2013) existe dois modos de fundamentais de fazer pedagogia – o modo da transmissão e o modo da participação. Os autores discutem que esses modos estão ancorados em perspectivas epistemológicas distintas, pois para a pedagogia da transmissão o centro são os conhecimentos que se busca transmitir e para a pedagogia da participação são os atores e o processo de construção de conhecimento propiciado através da participação destes.

O contraste entre esses dois modos principais de fazer pedagogia faz-se analisando: os objetivos que cada um se propõe; a imagem de criança que pressupõe; a imagem de professor que pressupõe; o processo de ensino-aprendizagem adotado; o espaço de aprendizagem criado; o tempo de aprendizagem vivido; as atividades e projetos desenvolvidos; as aprendizagens realizadas e documentadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, p. 189, 2013).

Neste sentido, pensar a pedagogia da participação no cotidiano das instituições significa fazer rupturas com modelos tradicionais. Para a pedagogia da participação, as crianças têm muito a dizer sobre o mundo, suas experiências e pensamentos. Deste modo, constroem conhecimentos, formulam conceitos na interação com seus pares e os adultos, e participam ativamente da vida social e escolar.

Para Oliveira-Formosinho; Formosinho (2013):

A democracia está no centro das crenças, valores e princípios da pedagogia-em-participação. Assim, os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja, simultaneamente, um fim e um meio, isto é esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um cotidiano participativo vivido por todos os atores (p. 192).

Deste modo, a pedagogia da infância orientada por propostas pedagógicas embasados em pedagogias participativas representa um importante avanço na construção de novos modos de fazer educação infantil no cotidiano das instituições. Assim ao resgatar os objetivos deste estudo que tem como foco a qualidade da educação infantil analisada através interlocução com a gestão escolar na perspectiva democrática, encontramos a participação tanto como princípio da gestão escolar democrática como sustentando possibilidades de práticas educativas.

Todavia, a educação infantil centrada na criança ainda está distante das práticas sociais e de práticas educacionais, nas quais as instituições escolares contrariam/ignoram os avanços teóricos tornando a criança refém de concepções e práticas que limitam suas potencialidades.

CAPÍTULO III

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES URGENTES E NECESSÁRIAS

Neste capítulo, discutimos a qualidade na educação infantil e sua interface com as políticas públicas no Brasil, partindo do entendimento de que as transformações econômicas, políticas e culturais que caracterizam o mundo contemporâneo devem ser trazidas à tona quando buscamos entender a educação, pois esta precisa ser compreendida através do olhar mais ampliado sobre a sociedade, já que se encontra envolta por estas mudanças que se traduzem em políticas educacionais e trazem implícitas em seu arcabouço os pressupostos de cidadão que busca formar.

As políticas educacionais não são neutras, elas trazem propósitos, intencionalidades que tem reflexo nas práticas pedagógicas das instituições escolares, dos professores e na formação dos sujeitos que a ela estão submetidos. Neste sentido, os profissionais da educação necessitam refletir sobre as políticas educacionais e compreender as intencionalidades implícitas, e buscar dialogar, avaliar e propor mudanças acerca destas são proposições sempre pertinentes. Deste modo, os professores necessitam se apoderar de seu papel em prol da promoção, formulação e (re)formulação coletiva das políticas educacionais e das práticas pedagógicas.

De acordo com Libâneo (2006), as reformas educacionais dos últimos 20 anos coincidem com a recomposição do sistema capitalista que impulsiona a reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal. Isto traz para a educação efeitos concretos traduzidos em políticas educacionais de ajuste e estabilização através de programas vinculados fortemente ao desenvolvimento econômico que para o neoliberalismo é a mola propulsora da sociedade, sem considerar suas implicações sociais e humanas.

Essa reestruturação do sistema de produção, aliado aos avanços tecnológicos, o delineamento do papel do Estado, a organização do trabalho, a difusão de informações em tempo real e massificador, configuram o que se chama de globalização. Todo esse conjunto de fatores atuais afeta a escola e passam a

exigir desta a formação de um perfil de trabalhador, o qual deve ser compatível com as necessidades do mercado. Portanto, a função da escola nessa lógica estaria sendo estabelecida pelos ideais do capitalismo e pelas praças financeiras hegemônicas. A escola não pode ficar alheia a essa discussão; esse é um alerta fundamental, e as instituições precisam formar sujeitos capazes de refletir sobre a realidade.

Nesse contexto, surge com fundamental importância para a efetivação das reformas neoliberais as instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

Os documentos que propõem tais reformas, sustentam-se na ideia do mercado como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global competitiva. Alguns deles tentam convencer, ainda, de que o livre mercado é capaz de resolver todas as mazelas sociais. Pura ilusão! O mercado não têm esse poder invisível. Na verdade, ele opera por exclusão, ao mesmo tempo em que busca o lucro a qualquer preço (LIBÂNEO, 2006, p. 55).

As políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas vêm ao encontro desta ótica em nome da inserção no mundo globalizado através do discurso corrente de modernização do país. Neste sentido, buscam apoio financeiro destas instituições e se submetem as suas exigências/diretrizes sem questionar as intencionalidades de tais propósitos. Já que a submissão às determinações das instituições financeiras é condição explícita para a realização dos empréstimos e/ou renegociação das dívidas. Salientamos ainda, que todas estas exigências das instituições financeiras, em especial o BM, tem como fim principal a consolidação do neoliberalismo.

Através da consolidação desta política econômica os países pertencentes ao G7⁹ vão ampliando sua hegemônia e conseqüentemente centralizando a riqueza em detrimento aos países pobres ou desenvolvimento que utilizam os financiamentos do BM e FMI que é controlado pelo grupo dos sete países mais ricos. Neste sentido, o abismo entre estes cada vez se amplia mais. A forma de organização do capital neste sistema não promove a igualdade de condições entre os países, pelo contrário, para a manutenção sistema neoliberal é necessário que haja essa disparidade entre os países e no interior de cada um.

⁹ Conforme Libâneo (2006) Estados Unidos, Canadá, Japão, Alemanha, Inglaterra, França e Itália compõem o grupo dos sete países mais ricos ou poderosos do mundo e desempenham papel ativo na criação e sustentação desta sociedade política global.

Há também que ressaltar quando falamos no sistema neoliberal uma outra característica deste que é a transferência de responsabilidade do Estado para os indivíduos, ou seja há uma ideologia incutida nas pessoas de que a competitividade e o individualismo são fundamentais para ter sucesso. As pessoas passam a acreditar que depende única e exclusivamente de si o sucesso e que este é medido através da acumulação de bens e produtos que acabam sendo impostos as suas vidas através de meios de comunicação de massa e das redes sociais que globalizam também os desejos dos seres humanos e passam a impor padrões de consumo. Quando não conseguem alcançá-los acabam por se sentirem culpadas pelo fracasso, sem ao menos questionar a necessidade de ter realmente estes. A ideologia criada pelo neoliberalismo faz com as pessoas não questionem os padrões de consumo, nem mesmo as condições reais e a igualdade de oportunidades para todos, já que para consolidar o sistema é necessário se manter tais condições desiguais e criar falsas necessidades para que a população busque consumir a qualquer custo e deste modo aumentar os lucros das grandes empresas vinculadas aos países ricos.

Desta forma, o Estado aliado às diretrizes do BM e FMI, das quais não pode fugir pois é condição para receber os financiamentos, estabelece políticas públicas emergenciais para a pobreza, e estas possuem caráter compensatório e mantém essa faixa da população, que nos países pobres ou em desenvolvimento são a maioria, sob o domínio do sistema neoliberal e cria a falsa impressão de que estas políticas, sejam elas educacionais ou sociais possibilitam a população uma nova condição de vida. Porém, isso não passa de uma ilusão, pois não cria condições concretas de emancipação dos indivíduos.

O individualismo e a competitividade impostos pela cultura neoliberal concorrem para desmobilizar as pessoas e os cidadãos não se sentem capazes de se mobilizar em prol de igualdade para todos. Isso é fundamental para o neoliberalismo, pois nesta lógica quanto mais individualista e competitiva a sociedade for, menos capacidade e condições de lutar contra a perversidade desse sistema ela terá, pois sua expressividade será ínfima.

Além da ideologia individualista e competitiva do sistema neoliberal ser incutida nos indivíduos e causar o que citamos acima, outra característica importante é que o Estado descentraliza suas ações, passando a sua responsabilidade aos demais entes federados, Organização da Sociedade Civil e Organizações Não

Governamentais. Outro ponto, importante no que se refere as políticas, é que ao contrário do que se buscava anteriormente através do Estado de Bem Estar Social, onde se propunha a garantia de políticas públicas para todos os cidadãos, o sistema econômico atual, retira do Estado esta obrigação e este passa a implementar políticas públicas para parte da população, isto não transforma a realidade dos países e mantém a dependência dos países em pobres ou em desenvolvimento.

Estas reflexões iniciais são relevantes, pois atravessam a educação infantil tendo reflexos na qualidade desta etapa educativa. Rosenberg (2002) sinaliza que as políticas para a educação Infantil têm sido fortemente influenciadas pelos modelos ditos “não formais” propostos pelas Organizações Multilaterais (OM) que têm como característica o baixo investimento público que compromete a qualidade do atendimento.

A autora afirma que nas décadas de 70 e 80 essas influências provem da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Nesse primeiro período, parece ter ocorrido sobretudo circulação de ideias da Unesco e do Unicef entre os formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas educacionais brasileiras e pouco financiamento direto de projetos para implementar programas de Educação Infantil (ROSEMBERG, 2002, p. 31).

Neste sentido, as propostas da UNESCO e do UNICEF para a Educação Infantil dos países subdesenvolvidos buscavam combater a pobreza, melhorar o desempenho das crianças no ensino fundamental, estabelecido como prioridade e a expansão da Educação infantil com investimentos mínimos, que deram origem a programas “alternativos” com utilização de recursos vindos da comunidade. Deste modo, a formação para atuar com as crianças não era fator considerado importante, bem como a infraestrutura, os materiais pedagógicos e brinquedos.

Restaria, ainda, completar o quadro insistindo sobre o fato de que tais programas possivelmente retardaram o processos de construção nacional de um modelo de educação infantil democrático, de qualidade, centrado na criança, isto é, em suas necessidades e cultura. Muita energia foi gasta entre os pesquisadores, administradores e militantes da área para corrigir os equívocos (ROSEMBERG, 2002, p. 39).

A efervescência das discussões provocadas pelos movimentos sociais e das mulheres no final da década de 80 aliadas aos estudos sobre a área e a baixa atuação das OM neste período, foram fundamentais para que a educação infantil

fosse reconhecida pela CF (1988) como direito o que representou uma mudança de concepção: passa-se a propor a superação do modelo “não-formal” de baixo custo e busca-se a expansão da educação infantil tendo como foco a qualidade.

No entanto, a partir de meados da década de 90, a educação infantil passa também, a sofrer influência das políticas do BM e da política econômica vigente e o avanço da área é secundarizado. Retoma-se novamente o ensino fundamental como meta principal e os investimentos na educação infantil são escassos.

A crítica que interponho aos programas “não-formais” não decorre de sua “informalidade”, nem do baixo custo em si, mas do fato de que são programas incompletos, implantados como soluções de emergência, porém extensivas, o que redundava, geralmente, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas, necessitam de e têm direito a programas completos e estáveis como medidas de correção de injustiças que vêm sofrendo histórica e sistematicamente (ROSEMBERG, 2002, p. 57).

Uma das consequências desta medida é a secundarização e o adiamento do debate sobre a qualidade da educação infantil oferecida nas instituições escolares, já que a principal preocupação centrava-se na expansão e nos cuidados físicos ligados à higiene e alimentação das crianças, prioritariamente.

A expansão do atendimento em creches e pré-escolas¹⁰ no Brasil que ocorreu nas últimas duas décadas e o modo como as instituições se constituíram no âmbito dos municípios comprometeram a qualidade das mesmas. Em parte, pelo vínculo destas com assistência social e a formação dos profissionais que atuavam com as crianças.

Segundo Campos; Füllgraf; Wiggers (2006) as discussões da qualidade da educação infantil se iniciam a partir das produções teóricas desenvolvidas, especialmente por pesquisadores de IES que voltaram seus olhares para o atendimento da educação infantil.

A partir da CF (1988) e da LDB (1996) a educação infantil passa a ser de responsabilidade dos municípios e os órgãos federais atuam na orientação deste atendimento, tendo papel essencial na formulação e publicação de documentos e diretrizes para a educação infantil.

¹⁰ De acordo com a LDB (1996) a educação infantil é composta por creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

O documento *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995) é a nosso ver o primeiro indício da preocupação com a qualidade desta etapa educativa, salientamos que em 2009 ocorreu a 2ª edição deste documento. Palhares; Martinez (2005) destacam que o caminho que estava sendo construído neste momento histórico apontava para a articulação de diversos setores comprometidos com a educação infantil e a publicação foi precedida de inúmeros debates e assessorias. Deste modo, tem significativa relevância para a busca pela qualidade da educação infantil.

Atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente (BRASIL, 2009, p. 7).

Consideramos importante explicitar que neste documento, um dos critérios elencados para a política da creche que respeita os direitos fundamentais das crianças esta assim descrito: “a política de creche prevê a gestão democrática dos equipamentos e a participação das famílias e da comunidade.” Articulando, deste modo a gestão democrática e qualidade como interlocuções necessárias nas instituições de educação infantil.

Pensar em qualidade na educação infantil e nas políticas públicas da qualidade significa ter clareza quanto a este conceito e o arcabouço teórico que o mesmo traz. Portanto, na educação, enquanto área de conhecimento, a qualidade traz consigo as bases epistemológicas nas quais está ancorada, e necessita ser refletida e buscada com suporte teórico, de outro modo corremos o risco de nos distanciarmos cada vez mais da qualidade do atendimento que objetivamos, mascarada por ações pontuais e desconexas.

O conceito de qualidade não é neutro nem isento de valores. É resultado de um modo específico de ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos. Trabalhar com o conceito de qualidade é uma opção e não uma necessidade (MOSS, 2002 p. 17).

Diante disso, compreendemos que a qualidade não pode ser vista como única e universal, pois está intrinsecamente ligada aos valores e contextos aos quais se vincula. Deste modo, a qualidade na educação infantil precisa ser discutida de modo amplo, definida como elemento do processo participativo e democrático envolvendo toda a comunidade escolar. Ser compreendida ainda como processo dinâmico e

contínuo que está em constante movimento, e não possui caráter estanque ou de mera aferição técnica e quantitativa de dados.

Com base nisto, refletir sobre a qualidade da educação infantil é de suma importância para o cotidiano das instituições, visto que esta etapa educativa é um campo de conhecimento em construção, como já dissemos, e que começa a ser reconhecido como tal há pouco tempo no Brasil e no município da pesquisa.

Corrêa (2003), corrobora com as ideias defendidas por Moss e analisa a qualidade na educação infantil tendo como fundamento principal os direitos das crianças. Neste sentido, aponta três aspectos a serem considerados em se tratando da qualidade na pré-escola: o atendimento de 4 a 6 anos¹¹ a todos as crianças, a razão adulto/criança e o cuidado como integrante do trabalho na pré-escola. A autora sinaliza ainda que há muito a se buscar para que ganhos qualitativos ocorram na educação infantil e que estes precindem de construção coletiva em prol desta etapa educativa; e conclui valorizando as iniciativas de profissionais comprometidos que buscam qualificar seu fazer, mas alerta que é necessário o fortalecimento coletivo para a busca de investimentos e para que mudanças signifivativas ocorram em todo o país.

Campos, Füllgraff; Wiggers (2006) ao analisarem as publicações de periódicos e de trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) cuja temática versa sobre a situação da educação infantil no Brasil pós-LDB (1996), pontuam e agrupam em quatro eixos os trabalhos analisados: profissionais de educação infantil e sua formação, propostas pedagógicas e currículo para a educação infantil, condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições e relações com as famílias. As autoras sinalizam a partir das pesquisas nos quatro temas, que as creches aparecem em condições mais precárias que a pré-escola, e também colocam a necessidade de maiores avanços em todos temas.

O quadro geral que emerge desses estudos aponta assim, para uma situação dinâmica, com importantes mudanças introduzidas na última década, mas ainda contraditória, apresentando desafios que parecem se desdobrar à medida que uma nova consciência sobre a importância da

¹¹ Este texto traz a pré-escola de 4 a 6 anos, por ser a faixa etária compreendida na época da publicação, esta etapa foi alterada, pela lei 11.274/06 que institui o ensino fundamental de 9 anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos, sendo 31 de março a data de corte. Atualmente a pré-escola compreende a faixa etária de 4 e 5 anos de idade.

educação se dissemina na sociedade (CAMPOS; FÜLLGRAFF; WIGGERS, 2006, p. 121).

Deste modo, a busca pela qualidade na educação infantil está cada vez mais presente, e as políticas públicas tem um importante papel para esta construção e nas mudanças que estão sendo realizadas; porém há muito que se buscar para que todos os desafios sejam vencidos e as conquistas sejam alcançadas para que todas as crianças tenham seus direitos respeitados. Por isso, é fundamental que pesquisas e publicações sobre esta etapa educativa sejam realizadas e promovam reflexões que ampliem a visão da sociedade sobre a educação infantil.

De acordo com Zabalza (1998) podem ser estabelecidos dez aspectos-chave para a garantia da qualidade, os quais o autor elenca como:

1. Organização dos espaços;
2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades;
3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais;
4. Utilização de uma linguagem enriquecida;
5. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;
6. Rotinas estáveis;
7. Materiais diversificados e polivalentes;
8. Atenção individualizada a cada criança;
9. Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças;
10. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).

Os dez pontos elencados como determinantes da educação infantil de qualidade, listados pelo autor, representam a valorização do aspecto formativo desta etapa da educação básica, e destacam, ainda, que a qualidade está relacionada ao próprio funcionamento da escola e dos sujeitos que fazem parte dela professores e famílias.

Ao retormarmos as discussões sobre as políticas para a educação infantil, citamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que foram amplamente difundidos no Brasil (1998) e serviram de base para esta etapa por mais de uma década, mesmo não tendo caráter mandatório. Em oposição à Resolução da CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, que possuem este caráter, e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), legitimadas e em conformidade com a Lei Federal 9131/95 e o parecer CEB/CNE 22/98, os RCNEI sofreram severas críticas, já que ao serem lançados romperam com a trajetória que contemplava amplos debates. Outra crítica recebida pelo RCNEI se refere à discrepância deste em relação à realidade brasileira e ao modelo curricular baseado em conteúdos escolares e disciplinares, que em muito se

assemelha ao do ensino fundamental, por isso, muitos pontos suscitaram acalourados debates e produziram um descrédito acadêmico desta orientação, mas isto não impediu que os RCNEI fossem aprovados, publicados, distribuídos para todo o Brasil, e se disseminassem como “forma predominante de organização curricular” na Educação Infantil¹². No entanto, as críticas explicam o porquê de sua revisão e, ao mesmo tempo, contém uma fonte de explicação para seu “sucesso”:

As questões sobre as condições do ambiente, a razão adulto/criança, a adequação de espaço físico, a formação de vínculos do educador e a rotatividade do profissional da creche ocasionada em grande parte por sua baixa remuneração e a própria formação do professor não foram abordadas. Sem tocar em tais pontos, temos o RCNEI como um desvio (PALHARES; MARTINEZ, p. 12, 2005).

As autoras ainda chamam a atenção de que, atrelado a isso, há o perigo de responsabilização implícita dos profissionais no caso das expectativas em relação aos referenciais não se concretizarem, transferindo a responsabilidade estatal para as instituições.

A Resolução CEB nº 1/99 traz no artigo 3º, inciso I, que as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

a) *Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;*

b) *Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;*

c) *Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.*

Ainda no mesmo artigo, o inciso VII diz que “o ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos das crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento”. Essas são apenas algumas das diferenças que podemos apontar brevemente entre a Resolução CEB nº1/99 DCNEI e os RCNEI.

¹² Ainda hoje, 15 anos após sua publicação, e tendo 4 anos da publicação do texto das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), há sistemas, escolas e docentes que os utilizam como principal referência para sua gestão pedagógica.

A PNEI pelo direito das crianças de zero a seis anos também é fundamental quando nos referimos a qualidade da educação infantil, tem como principais objetivos a expansão da oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos, o fortalecimento da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis, e a promoção da melhoria da qualidade em instituições de educação infantil (BRASIL, 2006).

Em seu arcabouço, traz também Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) (2006) e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (PBIEI) (2006) como documentos essenciais para a efetivação dos objetivos desta Política. Assim como os IQEI (2009), e as atuais DCNEI (2009), que se entrelaçam e compõem o arcabouço teórico e legal da política atual para as crianças pequenas no Brasil.

Dos PNQEI (2006) destacamos o debate sobre a qualidade e a afirmação do conceito de qualidade como socialmente construído, portanto, relacionado do contexto, baseando-se nos direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades, e as diferentes perspectivas envolvidas na definição dos critérios de qualidade.

Já os PBIEI (2006) discutem a precariedade dos ambientes destinados à educação infantil no país, e a importância que o espaço tem para a qualidade da educação infantil.

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre a espaço, visando construir o ambiente físico destinado à educação infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006, p. 8).

Posterior aos documentos citados acima, mas em interlocução com estes, os IQEI (2009) são definidos como instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições através de um processo participativo.

Vale ressaltar que a construção destes documentos ocorreu tendo como base amplo debate e participação, e é resultado de um trabalho colaborativo. Os IQEI (2009) definem sete dimensões para a avaliação da qualidade e orienta que estas dimensões sejam analisadas por toda a comunidade escolar em grupos de discussão; e cada dimensão traz indicadores que são avaliados por meio de questões que suscitam a reflexão coletiva.

Como forma de sistematizar as discussões dos grupos, o documento sugere que se atribua uma cor¹³ para cada questão e para o indicador. Após as discussões em grupo deve ocorrer a plenária, na qual cada grupo apresenta as suas discussões sistematizadas em um quadro síntese. Na plenária são rediscutidas e definidas as prioridades para a elaboração do plano de ação para a superação das fragilidades identificadas. Os IQEI (2009), além de fazer o diagnóstico da realidade da instituição, orientam para a construção coletiva do plano de ação e para a busca da melhoria da qualidade da mesma.

Consideramos que os IQEI (2009) são fundamentais à medida que vão ao encontro dos princípios democráticos, valorizando e promovendo a participação da comunidade escolar e a autonomia da instituição na definição de seu destino. Ou seja, não são especialistas externos que avaliam a instituição, mas a sua própria comunidade tem a possibilidade de tomar para si este processo.

Em conformidade com os PNQEI (2006), o documento define sete dimensões para a análise avaliativa da instituição, as quais são:

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 - Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

O conjunto das dimensões traduz as discussões, pesquisas e publicações sobre a qualidade na educação infantil, abrangendo aspectos essenciais para a garantia dos direitos fundamentais da criança, objetivo da PNEI (2006) que tem a criança como centro do processo.

Há ainda que salientar quando nos referimos à qualidade na educação infantil, as atuais DCNEI, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5 de dezembro de 2009, que corroboram com os fundamentos da PNEI (2006).

Art.4º - as propostas pedagógicas da educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

¹³ Segundo o documento, a cor verde deve ser utilizada quando a ação, situação, prática ou atitude está consolidada na instituição; a cor vermelha sinaliza que a ação, situação, prática ou atitude não existe na instituição; e a cor amarela sugere que a ação, situação, prática ou atitude existe, mas não está consolidada.

Esta reafirma os fundamentos e princípios que estavam propostos desde a Resolução CEB nº 1/99 ampliando a discussão e consolida a criança como centro do processo. Acreditamos que este é um ponto essencial, pois a gestão escolar democrática incorporada na prática das instituições escolares propicia a concretização das DCNEI (2009).

CAMPOS et al. (2011), afirmam:

As diferentes trajetórias da creche e da pré-escola levaram a concepções de qualidade mais focalizadas nos direitos das crianças. Principalmente no caso da creche, os movimentos sociais que lutaram pelos direitos da mulher acabaram por reconhecer que os ganhos de qualidade só seriam obtidos na medida em que o atendimento tivesse como foco principal as necessidades de desenvolvimento da criança pequena. Essa preocupação levou a diversas iniciativas de difusão de concepções de educação infantil que procuravam distanciar-se tanto do modelo assistencial e custodial, como do modelo escolar (p. 25).

Neste sentido, compreendemos que a qualidade na educação infantil possui especificidades e abrange aspectos do cotidiano que precisam ser refletidos por todos os atores envolvidos neste processo educativo e perpassam a gestão escolar.

Por muito tempo, aspectos administrativos inquestionáveis eram devido à sua histórica naturalização. As escolas funcionavam em horário que administração central havia definido, as turmas eram agrupadas de determinada forma porque, havia sido a estratégia de agrupamento desde a inauguração entre outros. Hoje, a evidência da articulação entre a dimensão pedagógica e a gestão vem definindo que os princípios que embasam a gestão precisam ser os mesmos da proposta pedagógica (BARBOSA, 2009, p. 87).

Salientamos que a importância de se pensar a educação infantil através da indissociabilidade entre o educar e cuidar orientada para a qualidade desta etapa contempla reflexões sobre rotinas, espaços, tempo, interações, múltiplas experiências e linguagens, brincadeiras e o planejamento. Acreditamos que essas dimensões da prática pedagógica cotidiana estão entrelaçadas com a gestão escolar.

Barbosa (2006), define a rotina como um produto cultural que organiza a cotidianidade. Quando falamos em qualidade na educação infantil, se faz necessário pensar essa organização do cotidiano da escola a partir da criança. Deste modo, pensada a rotina, supera a lógica institucionalizada baseada no modelo da pedagogia escolar que “engessa” o cotidiano tornando-se uma “camisa de força” para a atuação do professor e limitando a multiplicidade de experiências infantis.

Nesse sentido, é preciso pensar no cotidiano da educação infantil espaços e tempos que permitam à criança a vivência plena da infância através da expressão de suas múltiplas linguagens.

Para tanto, os espaços precisam ser compreendidos e organizados de modo a desafiar as crianças na construção de conhecimentos. O espaço é assim entendido como um interlocutor da prática pedagógica, ampliando as possibilidades de interações das crianças, rompendo com perspectivas de espaços estanques, organizados a partir da visão adultocêntrica.

A organização dos espaços na educação infantil deve considerar o protagonismo das crianças que podem e devem propor, recriar e explorar o ambiente modificando o que foi planejado (BRASIL, 2006, p. 9).

Outro ponto importante é a compreensão de que o conceito de tempo no cotidiano das instituições de educação infantil esta para além da cronologia, ou seja, o tempo não pode ser definido rigidamente, mas considerar a qualidade das interações que as crianças estabelecem entre si, com os adultos e com o espaço. Portanto, o professor e a escola que buscam a qualidade nesta etapa precisam estar atentos a estes aspectos, porém muitas vezes observa-se no interior das instituições dificuldades em equilibrar as escolhas das crianças em relação ao tempo.

Nesse viés, pensar o cotidiano da educação infantil nos remete a organização do currículo, e as DCNEI (2009) definem no artigo 9º que *as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]*.

Oliveira (2010) salienta que a partir do proposto nas DCNEI (2009) a preocupação do professor deve estar centrada na garantia de oportunidades de interação das crianças com seus pares em função das especificidades que estas constroem nestes momentos, que são diferentes do conhecimento que constroem na interação com os adultos e/ou crianças mais velhas. Todas essas oportunidades de interações são fundamentais para as descobertas e elaborações infantis.

Além de reconhecer o valor das interações das crianças com outras crianças e com parceiros adultos, e a importância de se olhar para as práticas culturais em que as crianças se envolvem, as DCNEI ainda destacam a brincadeira como atividade privilegiada na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

O brincar é próprio da cultura infantil através deste a criança compreende o mundo e a si mesma de outras perspectivas. Desta forma, o brincar e a brincadeira são concebidos como direitos das crianças que oportunizam a essas possibilidades de autonomia e protagonismo, exercendo direito de escolhas e tomada de decisões. Pelo brincar as crianças estruturam o pensamento, desenvolvem o corpo, aprendem a conviver e a se relacionar com o outro.

Todos estes aspectos do cotidiano da educação infantil precisam estar contemplados no planejamento do professor e da escola. Este demonstra sua intencionalidade ao propor situações de aprendizagens significativas, e sendo assim também se relaciona com condições para a qualidade desta etapa. Quanto ao planejamento, Ostetto (2000), analisa várias formas de estruturá-lo ressaltando que:

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. [...] Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. [...] Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente (p. 1).

Diante do exposto, compreendemos que estas reflexões precisam estar presentes no cotidiano das instituições de educação infantil a fim de consolidar um trabalho de qualidade no atendimento às crianças pequenas e perpassam a gestão escolar.

CAPÍTULO IV

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Neste capítulo, discutimos a gestão escolar na perspectiva democrática e sua relevância no cotidiano das instituições. O modo como a gestão escolar é concebida e vivenciada relacionada às políticas públicas é fundamental para o delineamento das propostas político pedagógicas das instituições. Por isso, apresentamos as definições conceituais pertinentes à gestão escolar democrática, estabelecendo conexões com o campo teórico da educação infantil, e com a problemática da qualidade de atendimento relacionada a esta etapa educativa.

4.1 Novos caminhos para a escola

Repensar a educação e a escola é urgente para que estas propiciem possibilidades concretas de mudança e tenham a qualidade que merecem as crianças desde a mais tenra idade. Pois concordamos com Hoyuelos (2010) que

existem enormes potencialidades que los niños y niñas poseen desde el nacimiento. Pero es necesario ofertar un medio, um tipo de educación coherente, que permita que todas essas capacidades encuentren una forma de desarrollo y de expresión (p. 16).

Neste sentido, no presente estudo refletimos sobre a qualidade da educação infantil das instituições municipais Santa Maria/RS, tendo como ponto de referência os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática por compreender a sua importância no contexto escolar.

O conceito de gestão da educação evoluiu muito ao longo do tempo, porém Lück (2006) sinaliza que isso não significa que há atualmente superioridade qualitativa da gestão. Na prática, há uma distância de retórica sobre gestão escolar democrática e sua efetivação. Podemos dizer que é assim também em relação à qualidade do atendimento, pois conforme Sarmiento (2012) já afirmava, quanto mais leis, discursos e proteção para determinado setor da população, maior a crise e a vulnerabilidade instaladas.

A gestão escolar democrática foi instituída no Brasil pela CF (1988), artigo 206, segundo a qual o ensino público será ministrado com base nos seguintes princípios: inciso VI – “a gestão democrática do ensino, na forma da lei”. A LDB (1996) regulamenta este princípio através do artigo 14 “os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios”, inciso I “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, inciso II “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” Deste modo, a LDB (1996) transfere aos sistemas de ensino a incumbência de normatizar a gestão escolar democrática, neste sentido o município pesquisado instituiu a gestão escolar democrática através da Lei Municipal 4740/03.

A gestão educacional começou a ter maior notoriedade no Brasil a partir do final do século XX, já que este conceito surge como superador do enfoque limitado da administração, traduzindo-se como mudança conceitual e atitudinal, pois se constitui como alteração de paradigma, já que a gestão pressupõe ação ampla e contínua envolvendo múltiplas dimensões que ultrapassam a visão restrita da administração, a qual privilegia a execução de planejamentos impostos. Lück (2006), enfatiza que a educação ainda carrega as marcas do modelo da administração que durante décadas predominou no interior das instituições educacionais.

As relações entre administração e educação originam-se nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho que têm refletido diretamente na escola devido às relações intrínsecas das instituições de ensino com o contexto social.

Com o advento do capitalismo, a organização do trabalho começa a ser estudada de forma sistemática a partir das ideias de Taylor e Ford que foram adotadas para a racionalização de trabalho. Diferentemente do que ocorria até então na sociedade rural, onde o trabalho girava em torno do saber e do saber fazer que garantia autoridade na produção de mercadorias aos indivíduos.

A mudança de paradigma no mundo do trabalho no sistema capitalista, que concentra vários trabalhadores no mesmo ambiente, sobre as ordens de uma pessoa; que fornece matéria-prima e instrumentos de trabalho em detrimento de um arranjo social fundamentado no núcleo familiar – onde produção e consumo coincidiam - tem como resultado o aumento da produtividade.

Conforme Libâneo (2006), nas estruturas industrializadas a produção em massa requer a padronização dos produtos e, por consequência, dos processos produtivos, dos mercados, das moedas, etc. Outra característica da sociedade industrial é a especialização das operações produtivas, ou seja, subdividir e sequenciar as etapas do processo produtivo visto que, realizando uma única tarefa, o indivíduo aprimora seu trabalho e, conseqüentemente, há o aumento na produtividade. No mundo industrial, milhões de homens começam e terminam sua jornada de trabalho simultaneamente, segundo uma lógica temporal definida e sincronizada.

Segundo Ferreira (2001), a educação incorporou os princípios do taylorismo/fordismo para atender às demandas da organização do trabalho e se caracterizou por ser como uma escola fragmentada que corrobora com a dicotomia entre pensamento e ação, onde o planejamento das ações é feito por um pequeno grupo para que sua realização seja executada pelo grande grupo. Dessa forma concebida a educação, os currículos foram organizados rigidamente e os conteúdos, assim organizados, são repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada, onde prevalece a memorização e a uniformização das respostas. A educação é, assim, disciplinar, padronizada e sequencial devido ao tipo de sociedade e indivíduo que se quer formar.

A transição da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial também tem se refletido na educação. A globalização, num primeiro momento, ocorreu a partir da perspectiva econômica. Partindo disso, e impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico, os mercados deixaram de ser compartimentos estanques em meio ao vasto mercado mundial de capitais, dominado por algumas praças financeiras; as economias tornaram-se dependentes do capital, sendo traçado um novo mapa econômico mundial. Os avanços tecnológicos concorreram para romper com as fronteiras e muitas informações passaram a atingir com imensa rapidez, em tempo real, a maioria da população.

Essas informações emergentes que circulam livremente modificaram as relações internacionais, as relações interpessoais, bem como a compreensão de mundo dos indivíduos. O domínio dessas informações confere as grandes potências que o detém, o poder cultural e político, principalmente entre as populações que não estão preparadas para interpretar criticamente estas informações. Após a conquista

do setor econômico, a globalização vai gradualmente invadindo outras áreas, como os sistemas educativos como expomos anteriormente.

Neste contexto, a educação tem como papel essencial: formar os indivíduos para a compreensão de si, do outro, através do conhecimento do mundo. Nesse sentido, a educação manifesta o caráter crítico, possibilitando a compreensão verdadeira dos acontecimentos. Por isso, a educação reveste-se de fundamental importância e responsabilidade para com a construção da sociedade a fim de fazer contraponto aos aspectos tecnicistas e econômicos da globalização. Isso evidencia a necessidade de analisar o contexto educacional no qual estamos inseridos.

Por consequência a educação não serve a preparar pessoas e grupos humanos “para”. Ao contrário, a educação deve ser dedicada a acompanhar, ao longo de toda a vida, pessoas que se recriam ao reaprenderem sempre, e que devem estar inseridas em comunidades do saber. Participantes o tempo todo em comunidades aprendentes como uma finalidade em si mesma, por conduzirem desde “dentro delas” a grande experiência da aventura humana: aprender a saber (BRANDÃO, 2002, p. 294).

Lück (2006), corrobora com esta visão e afirma ainda que a educação na sociedade do conhecimento implica em um posicionamento das pessoas como sujeitos ativos, conscientes e responsáveis pela dinamização dos processos sociais e das instituições de que participam. Todavia, há que se ressaltar que nenhuma ação isolada será por si só, suficientemente adequada para promover avanços consistentes e duradouros na educação. Em virtude disso, emerge a importância da gestão escolar democrática para a determinação desse novo destino, compreendida como ação objetiva e concreta, que tem por base a mobilização das pessoas de forma articulada e coletiva, atuando efetivamente na escola com a finalidade da participação e do compromisso coletivo para a transformação da realidade.

Os profissionais que atuam na educação não podem negar a importância de levar os indivíduos a construir consciência crítica da realidade, que é indispensável, pois sem ela os indivíduos são facilmente manipulados e privados de exercer a cidadania, especialmente na atualidade, onde os desafios trazidos pela globalização para a escola e os educadores são carregados de imensa complexidade.

Dessa forma, o processo reflexivo sobre a representação paradigmática da gestão escolar democrática se constitui em condição para que os educadores construam e reconstruam saberes inerente a docência. Para que os educadores sintam-se capazes de atuar como sujeitos críticos, com postura crítica diante da

realidade, buscando a intervenção nesta de acordo com sua visão de mundo. Nesta perspectiva, o repensar sobre o processo educacional a luz das concepções de gestão escolar democrática se faz urgente. Segundo Freire (1996) visando o comprometimento com formação dos indivíduos para a vida e não para o mero acúmulo de informações e aptidões ditadas pelo mercado.

A reflexão sobre diversos aspectos e problemas da vida na sociedade globalizada torna-se essencial para o delineamento dos objetivos educacionais traçados com responsabilidade. No entanto, não será pelo treinamento em determinadas habilidades específicas e muito menos através de objetivos desligados da realidade que o homem se tornará apto a enfrentar o desafio da sua própria vida e do mundo em que vive. Conforme Freire (1996), enquanto a prática bancária for enfatizada no interior do ato educativo, em detrimento à educação problematizadora de caráter reflexivo, os educandos permaneceram anestesiados e seu poder criador inibido.

Neste sentido, a ação educativa se configura por ser emancipatória e não restritiva, interagindo e se construindo diariamente. A instituição de ensino concretiza-se como ambiente, onde se promove um intenso intercâmbio de conhecimento. É por este motivo que ela torna-se o local mais propício para a formação de sujeitos ativos e críticos que compreendam o papel que desempenham no mundo. Conforme Demo (1993) nesta discussão, quando se fala de qualidade educativa da população, busca-se lançar o desafio da formação do sujeito histórico capaz de desenhar o roteiro de seu destino e de nele participar ativamente.

Deste modo, o desenvolvimento da consciência crítica que permita ao homem transformar a realidade que se insere faz-se cada vez mais necessário, pois será através da leitura da realidade e da interpretação do mundo que o homem poderá intervir na sociedade efetivamente.

A partir da complexidade do campo de conhecimentos e relações que estão atreladas à educação, esta não pode ser vista isolada das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade em que vivemos, que permeiam o ato educativo e sobre as quais se deve refletir.

Neste sentido, a promoção da gestão escolar democrática segundo os princípios da participação, da autonomia e da descentralização que tem como característica a construção cotidiana mediante a ação coletiva e a ampliação do

processo decisório, se torna premente e constitui-se em oposição à gestão autoritária que decorre do excesso de burocratização e centralização do poder.

Para Lück (2006), esta mudança da administração para a gestão educacional representa uma transição paradigmática e traz novos significados às ações e posturas dos gestores escolares, e desconsiderar estes processos reduzindo as discussões à questão da nomenclatura significa negligenciar os avanços referentes às concepções de gestão escolar.

É inconcebível que as instituições educacionais sejam, ainda hoje, orientadas através do enfoque da administração que considera os indivíduos como componentes de uma máquina manejada e controlada de fora para dentro, de maneira vertical. O rompimento com os princípios administrativos não significa a negação destes, mas a sua superação e ampliação.

A percepção da incompletude deste modelo gerou um amplo processo de transformação do ensino. A descentralização do sistema de ensino e a democratização da gestão escolar promovem o afastamento das tradições corporativas e clientelistas.

4.2 Princípios de gestão escolar democrática

Quando nos referimos ao conceito de gestão escolar democrática salientamos a importância da compreensão dos princípios que o constituem. Neste sentido, a partir dos autores referenciados, bem como da legislação municipal que instituiu a gestão escolar democrática em Santa Maria/RS que compõe a análise documental deste estudo, evidenciamos a participação, a autonomia e a descentralização como princípios orientadores para a concretização da gestão escolar democrática, e estes serviram de base para a pesquisa. Vale ressaltar que princípios são compreendidos pela pesquisadora como *razão fundamental, base, teoria, preceito* que alicerça a gestão escolar democrática. No entanto, esclarecemos que este estudo não tem a pretensão de normatizar estes princípios como os únicos no que se refere à gestão escolar democrática, mas como princípios orientadores.

A participação é desta forma um dos princípios fundamentais para a construção da gestão escolar democrática, para a qual Lück (2006), identifica

diferentes formas de participação no contexto educacional, sendo elas: a participação como presença, a participação como expressão verbal e discussão, a participação como representação política, a participação como tomada de decisão e a participação como engajamento.

A participação tem sido exercida sob inúmeras formas e nuances no contexto escolar, desde a participação como manifestação de vontades individualistas, algumas vezes camufladas, até a expressão efetiva de compromisso social e organizacional, traduzindo em atuações concretas e objetivas, voltadas para a realização conjunta de objetivos (LÜCK, 2006, p. 35).

Consideramos importante para este estudo abordar, ainda que de modo sucinto, cada uma das formas de participação identificadas pela autora. A **participação como presença** se caracteriza pela atuação passiva, ou seja, as pessoas fazem parte, mas não participam ativamente; a participação limita-se a presença física. Não há entre os participantes uma ação consciente em prol da construção e concretização de objetivos pertinentes à realidade que fazem parte. A **participação como expressão verbal e discussão de ideias** é identificada através abertura as pessoas de possibilidade para expressar suas opiniões. Porém muitas vezes estas não são consideradas, pois são conduzidas de forma a corroborar as decisões tomadas previamente, causando a falsa impressão de participação. Outra forma de participação elencada pela autora é a **participação como representação** é considerada mais significativa, onde a totalidade do grupo social estabelece representantes que possuem a responsabilidade de buscar efetivar os anseios de determinado grupo, isto é basicamente o que ocorre com as instâncias colegiadas. Porém, nesta forma de participação, muitas vezes os demais indivíduos compreendem que sua participação é apenas deste modo e se omitem de apoiar a acompanhar o trabalho dos representantes que elegeram. Há também, a **participação como tomada de decisão** que se caracteriza pela discussão de questões secundárias e operacionais, ou seja, as decisões de grupo estão no contexto de situações superficiais que não transformam a realidade escolar e, portanto essa forma de participação não se configura como relevante para a gestão escolar democrática. A última forma de participação citada pela autora é a **participação como engajamento** que é compreendida como envolvimento efetivo de todos os atores da comunidade educativa na discussão de questões de relevância para a transformação da educação, na definição dos objetivos da

instituição e na ação efetiva para a concretização de tais objetivos em prol da educação de qualidade para todos. Nas palavras de Lück,

o engajamento representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões com base em análises e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Em suma, participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados. Portanto, é muito mais que adesão é empreendedorismo comprometido (2006, p. 47).

A participação é um princípio essencial para a promoção da gestão escolar democrática e precisa ser abrangente de modo a considerar a importância de todos os segmentos da comunidade escolar.

A participação popular e a gestão democrática fazem parte da tradição das chamadas “pedagogias participativas”. Elas incidem positivamente na aprendizagem. Pode-se dizer que a participação e a autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico. A participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas, formar para a participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país (GADOTTI, 2014).

Aliada à participação está a autonomia como um dos princípios da gestão escolar democrática. A autonomia legitima a escola o papel de delinear suas propostas de modo a atender a realidade na qual se insere deste modo a instituição tem a possibilidade efetiva de traçar objetivos e buscar formas de organização que atendam a estes.

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios de tomada de decisões, sua realização, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Portanto, um modelo de gestão democrático-participativo tem autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho (LIBÂNEO, 2013, p. 89).

O exercício da autonomia essencial na gestão escolar democrática precisa ser realizado com responsabilidade, já que a escola pública, pertencente a um sistema de ensino, não pode ser vista como um órgão isolado e dar as costas às diretrizes deste, bem como o sistema não pode restringir a autonomia da instituição de modo que esta seja impossibilitada de ser exercida na prática. Portanto, existe

uma linha tênue neste entrelaçamento que precisa estar bem articulada e compreendida para que a autonomia se efetive.

No cotidiano das instituições escolares a vivência da autonomia esta atrelada a todas as instâncias. Desta maneira a autonomia financeira, administrativa e pedagógica são pressupostos da gestão escolar democrática. A autonomia financeira se configura na gestão de verbas repassadas para as escolas que são gerenciadas pela instituição com base nos objetivos definidos por esta. A autonomia administrativa consiste na elaboração e execução dos aspectos organizacionais da instituição. E a autonomia pedagógica é que garante as instituições escolares o estabelecimento de sua identidade, da sua função social, ou seja, que proporciona a estas a construção (re)construção do projeto político pedagógico que define as intencionalidades através das concepções presentes e determina o tipo de formação que se propõe aos indivíduos.

Autonomia é característica de um processo social de realização cotidiana, que se expressa mediante iniciativas coletivas, orientadas para a resolução dos problemas afetos à escola e sua capacidade de oferecer educação de qualidade para seus alunos. Portanto, não é uma entidade delegada e sim um processo construído no dia-a-dia, a partir do entendimento e decisão dos participantes de escola sobre o seu modo de ser e fazer (LÜCK, 2006, p. 95).

Outro princípio basilar da gestão escolar democrática é a descentralização, a qual se configura como condição para o desenvolvimento da gestão escolar nesta perspectiva. Este princípio emerge a partir da abertura política de países, como o Brasil que tiveram sua história marcada por regimes autoritários de governo que se caracterizam pela centralização do poder. Lück (2006) destaca a descentralização para os sistemas de ensino a partir de três pontos importantes: natureza operacional, caráter social e caráter político.

Conforme a autora, a descentralização soluciona os problemas dos grandes sistemas que tem dificuldades em gerir diretamente condições operacionais do ensino. O caráter social se manifesta através do reconhecimento da cultura própria da escola que demanda decisões locais. E o caráter político ao promover um ambiente de formação democrática.

A descentralização é, portanto, considerada tendo como pano de fundo, e fundamentalmente, a perspectiva da democratização da sociedade, como também a melhor gestão de processos sociais e recursos, visando a obtenção de melhores resultados educacionais (LÜCK, 2006, p. 46).

Nas instituições escolares, a descentralização das decisões e das proposições com a comunidade escolar é primordial para que a gestão escolar democrática se concretize.

4.3 Mecanismos para a concretização da Gestão Escolar Democrática

A partir da definição dos princípios orientadores para a concretização da gestão escolar democrática, são identificados os mecanismos capazes de concretizar tais princípios. Vale ressaltar que neste estudo, mecanismos são compreendidos como as formas ou instrumentos utilizados para materializar os princípios de gestão escolar democrática, anteriormente citados. Os principais mecanismos presentes na gestão escolar democrática são o Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar, Eleição de Diretores, Regimento Escolar, Plano de Aplicação de Recursos e Avaliação através de indicadores, no caso específico deste estudo o documento do MEC, IQEI (2009).

O Projeto Político Pedagógico construído através da participação da comunidade escolar é um dos mecanismos fundamentais para a educação, sendo definido como preceito de gestão democrática na CF (1988) e na LDB (1996), bem como no âmbito municipal através da Resolução do CMESM nº 29/11, como já exposto neste trabalho.

Segundo Veiga (2003):

A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população (p. 279).

Desta forma, compreendido e consolidado o Projeto Político Pedagógico se configura em um importante mecanismo em prol da educação na perspectiva democrática. Aliado a este, os Conselhos Escolares que são representativos de toda

a comunidade escolar, são a instância que junto com a Direção da escola têm a incumbência de fazer a gestão da instituição.

A Lei Municipal 4740/03 coloca no artigo 23 que “ficam instituídos, nas escolas públicas e outras mantidas pelo Município os Conselhos Escolares, constituídos pela direção da escola e representantes dos segmentos da comunidade escolar” e mais abaixo no artigo 24 define que “os Conselhos escolares terão funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora”. Portanto, os Conselhos Escolares têm papel fundamental na escola.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004) enfatiza que no Brasil se construiu uma democracia representativa, onde os representantes são eleitos através de voto, mas que esta conquista precisa ser ampliada em prol da democracia participativa que aprofunda o sentido de democracia.

Nesta perspectiva, os Conselhos Escolares se configuram em um mecanismo essencial, pois são espaços democráticos de participação da comunidade escolar, no qual se delineiam os objetivos da instituição, bem como se propõem estratégias e ações para alcançá-las. O Conselho Escolar têm a incumbência de (re)construir os objetivos expressos no Projeto Político Pedagógico da escola e (re)avaliá-los constantemente.

Se considerarmos a contribuição fundamental da escola pública para a construção de uma cidadania participativa e a tomarmos como uma construção permanente e colaborativa, veremos que os Conselhos Escolares são, primordialmente, o sustentáculo de projetos políticos pedagógicos que permitem a definição dos rumos e das prioridades das escolas numa perspectiva emancipadora, que realmente considera os interesses e necessidades da maioria da sociedade (BRASIL, 2004, p. 33).

Deste modo, os Conselhos Escolares são concebidos como importante mecanismo para a concretização de uma educação emancipatória, que transforma a realidade tendo como foco os cidadãos e o direito à educação de qualidade para todos.

Os Conselhos Escolares deliberam sobre todas as questões pertinentes a escola, sendo assim têm papel importante na definição do Plano de Aplicação de Recursos. Este mecanismo da gestão escolar democrática permite a escola decidir sobre a aplicação das verbas que recebe através de diversos programas, no âmbito municipal ressaltamos o Programa de Desenvolvimento da Autonomia Escolar

(PRODAE) instituído pela Lei Municipal 4740/03. Consideramos que decidir sobre os recursos financeiros implica em fazer escolhas e estas podem aproximar-se ou distanciar-se de uma educação de qualidade, a destinação dos recursos financeiros precisa ser coerente com o projeto da escola e definida de forma coletiva.

Outro mecanismo importante para a consolidação da gestão escolar na perspectiva democrática é a eleição de diretores, já exposta neste estudo, salientamos, novamente Paro (2003), que enfatiza que este mecanismo isolado não democratiza a escola, porém é um importante mecanismo em prol democratização de escola.

O Regimento Escolar também se constitui em um mecanismo de gestão escolar democrática, segundo a Resolução do CMESM nº29/11, artigo 9º:

O Regimento Escolar deve ser construído com a participação dos segmentos da comunidade escolar, observadas as seguintes peculiaridades:

II - as Instituições públicas terão o processo de discussão, elaboração ou alteração do Regimento Escolar coordenados pelos Conselhos Escolares em consonância com os princípios emanados do Sistema Municipal de Ensino, das Diretrizes da Secretaria de Município da Educação e da legislação educacional vigente.

A legislação citada, novamente enfatiza a importância da discussão coletiva e da participação do Conselho Escolar na elaboração do Regimento Escolar, este mecanismo é essencial, pois no Regimento esta expressa toda a organização da escola e as atribuições e todos os setores.

Há também, o mecanismo dos IQEI (2009) que como dissemos, são fundamentais para avaliação da escola e a busca constante de qualidade nesta etapa educativa através das dimensões propostas neste documento.

No âmbito municipal, a gestão escolar democrática foi instituída pela Lei Municipal 4740/03, esta tem apenas uma década e por esse motivo precisa de reflexões. Deste modo, as instituições de educação infantil nos últimos anos tiveram seu cotidiano marcado significativamente por políticas públicas de grande relevância. A Lei Municipal 4740/03 normatiza a atuação das instituições escolares e rompe com tradições clientelistas até então presentes no contexto escolar.

Neste sentido, a referida legislação, se traduz como uma política pública importante para as instituições escolares. No artigo 1º define que “a gestão escolar democrática garantirá: inciso I, autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;” complementado pelo inciso V,

“garantia da descentralização do processo educacional.” Estes princípios da legislação municipal são fundamentais para a gestão escolar democrática, os artigos subsequentes desta normatizam o modo como a autonomia será realizada em cada uma das dimensões: administrativa, financeira e pedagógica.

Assim, o artigo 4º define “a autonomia pedagógica será assegurada pela implantação por parte de cada escola de seu projeto político pedagógico, elaborado com a participação da comunidade escolar, em consonância com as políticas públicas vigentes e as normas do sistema municipal de ensino”. Deste modo, valoriza a comunidade escolar e convoca esta a definir seu trabalho, proporcionando a participação de todos e a valorização das peculiaridades locais.

Outro ponto importante está expresso no artigo 7º a “autonomia da gestão administrativa dos estabelecimentos de ensino será assegurada: salientamos o inciso I, pela eleição do Diretor e Vice-diretor; inciso II, pela escolha de representantes dos segmentos da comunidade escolar para o Conselho Escolar; inciso III, pela garantia de participação dos segmentos da comunidade escolar nas deliberações do Conselho Escolar.” Destacamos a relevância destes aspectos previstos na legislação, pois estão fundamentados nos princípios democráticos.

Há também que enfatizar o artigo 11, que trata da “autonomia financeira das escolas da rede pública municipal será assegurada pelo repasse de recursos, os quais serão corrigidos anualmente, objetivando a melhoria da qualidade do ensino.” A autonomia financeira é normatizada no artigo 18 “fica instituído o Programa de Desenvolvimento da Autonomia Escolar (PRODAE), no município de Santa Maria, com objetivo de descentralização financeira.” A importância do PRODAE, reside na possibilidade concreta da comunidade escolar elencar as prioridades da instituição e concretizar estas melhorias.

Acreditamos que a legislação municipal, citada, esta em consonância com os pressupostos democráticos e se configura em um importante instrumento de concretização da gestão escolar democrática. No entanto, ressaltamos que é necessário evidenciar como está sendo concretizada na prática das instituições.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA E SEUS RESULTADOS

A pesquisa foi realizada em seis escolas pertencentes à RME, definidas conforme os critérios descritos no capítulo I, e nas quais as participantes¹⁴ demonstraram interesse pela temática deste estudo, sendo que o questionário foi respondido pelas seis diretoras e seis professoras, totalizando doze (12) participantes. Cabe lembrar que a aplicação do questionário foi agendada previamente e as diretoras e professoras que indicaram o melhor horário para a realização da coleta de dados.

Após essas primeiras considerações em relação à aplicação do instrumento de coleta dos dados, passamos a delinear o perfil dos sujeitos da pesquisa e, para tanto, iniciamos a análise do questionário com questões referentes aos dados demográficos que nos possibilitaram evidenciar as características formativas do grupo participante. De acordo, com o termo de consentimento assinado pelas participantes, estas terão sua identidade preservada, sendo assim, as professoras serão identificadas pelas letras A, B, C, D, E e F e as diretoras pelos números 1, 2, 3, 4, 5 e 6, conforme quadro a seguir:

¹⁴ Utilizaremos a partir deste capítulo o gênero feminino pelo de fato de serem, todas as participantes da pesquisa mulheres.

PROFESSORA	DIRETORA	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO PÚBLICO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR
		Pedagogia	Especialização em Docência na Educação Infantil	3 anos e 6 meses	Não possui
B		Pedagogia	Especialização em Educação Infantil	3 anos	Não possui
C		Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	3 anos	Não possui
D		Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar	3 anos	Não possui
E		Pedagogia	Especialização em Alfabetização com ênfase em educação infantil e Anos Iniciais	5 anos	Não possui
F		Pedagogia	Especialização em Educação Infantil	10 anos	Não possui
	1	Pedagogia	Especialização em Gestão Educacional Mestrado em Educação	29 anos	1 ano e 4 meses (Direção)
	2	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil Especialização em Gestão Escolar	20 anos	10 anos (Direção)
	3	Pedagogia	Especialização em Gestão Educacional Mestrado em Educação	10 anos	5 anos (Direção)
	4	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Mestrado em Educação	5 anos	1 ano e 6 meses (Supervisão Pedagógica) 10 meses (Direção)
	5	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil Especialização em Gestão Escolar	21 anos	19 anos (Direção)
	6	Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar	20 anos	15 anos (Direção)

Quadro 3 – Dados Demográficos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

Através dos dados explicitados no quadro acima, verificamos que todas as participantes da pesquisa possuem como formação inicial o curso de Pedagogia, e consideramos esse um dado importante, pois no município a atuação de um professor devidamente habilitado por turno para cada turma de educação infantil em funcionamento se efetivou de no ano de 2007, conforme dados da SMED. O que demonstra que, mesmo com a transição da educação infantil da competência da Secretaria Municipal do Bem Estar Social para a Secretaria de Município de Educação, a preocupação com a formação dos professores para a atuação com as crianças da educação infantil não se configurou como prioridade durante alguns anos isto, a nosso ver, se constitui em um indício de que esta transição tenha tido um caráter meramente burocrático. A exigência de formação para os professores estava prevista na Resolução do CMESM nº 2/99, artigo 14 e foi posteriormente ratificada pela Resolução do CMESM nº 30/11, artigo 21 que, revoga totalmente a Resolução anteriormente citada, definindo e consolidando as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

Campos, Füllgraff; Wiggers (2006) ao discutirem a qualidade da educação infantil apontam que a formação inicial e em serviço tem se constituído internacionalmente como um dos critérios fundamentais para a avaliação em qualquer nível de ensino. Quando nos referimos à qualidade da educação infantil a formação ganha ainda mais importância, haja vista a trajetória histórica desta etapa, no Brasil que passou a ser reconhecida a partir da CF (1988), como já foi referido neste estudo, esta etapa permaneceu por um longo período no âmbito do bem estar e assistência social e, neste sentido, a preocupação com a formação dos adultos que atuavam diretamente com as crianças foi considerada um aspecto secundário.

No entanto, as autoras, acima citadas, fazem um alerta importante que precisa ser considerado quando refletimos sobre a formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas.

Quanto à formação prévia, mesmo professoras formadas no curso de magistério ou até mesmo de pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo, principalmente com as crianças menores atendidas nas creches (CAMPOS; FÜLLGRAFF; WIGGERS, 2006, p. 106).

Ainda sobre este elemento emerge outro ponto importante referente à formação das participantes da pesquisa é o fato de que todas possuem curso de

pós-graduação, sendo que seis (06) possuem curso específico de Educação Infantil e quatro (04) na área de Gestão Educacional. Consideramos estes dados relevantes porque evidenciam a busca destas por aprofundar conhecimentos pertinentes a sua área de atuação, bem como porque a temática da pesquisa se aproxima das temáticas de interesses das participantes e, deste modo, poderá possibilitar reflexões qualificadas sobre a temática.

Há também que salientar, que entre as seis (06) diretoras que participaram da pesquisa e responderam ao questionário, três (03) delas possuem curso de pós-graduação em nível de Mestrado, sendo que todas realizaram pesquisas na linha de formação de professores. Cabe ressaltar também que segundo os dados da Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa (2013) o município de Santa Maria possui, cerca de 1500 professores e destes, entono 140 possuem formação em nível de Mestrado. Na Lei Municipal 4696/03 que dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério o curso de pós-graduação em nível de Mestrado se configura como o nível mais elevado de qualificação profissional. Verifica-se que o percentual de professores que possuem esta titulação no município ainda é pequeno.

Acredito ser relevante o fato de que as professoras participantes deste estudo não possuem nenhuma experiência de atuação em funções de gestão escolar; em contraponto a isso, duas (02) das diretoras pesquisadas possuem maior tempo de atuação na gestão escolar do que na docência, exercendo, especialmente a função de diretor, por longo tempo na mesma instituição, mesmo havendo a legislação municipal específica que institui eleição direta para o provimento do cargo de diretor. Vale ressaltar que no município pesquisado, todas as funções de direção, são exercidas por profissionais que ingressam na RME para o cargo de professor, no município não há concurso destinado ao provimento do cargo de diretor. Estes dados corroboram os pontos já elencados neste estudo e demonstram que a alternância nas funções pertencentes à gestão escolar não é prática nas escolas do município, já que das doze (12) participantes deste estudo, seis (06) nunca atuaram diretamente na gestão escolar.

Pereira; Drabach e Araújo (2009) apontam os limites e as possibilidades do mecanismo de eleição de diretores instituído a partir da Lei Municipal nº 4740/03, afirmando a importância deste enquanto prática democrática. Salientam, referendando Paro (2003), que em relação à nomeação e o concurso público, esta é

a melhor forma de escolha de gestores escolares. Entretanto, indicam que este por si só não é capaz de democratizar a escola e que a legislação específica referida não estipula critérios para (re)eleição, o que possibilita a permanência dos diretores no cargo. Esse é um dos motivos que leva as autoras a questionar a forma como a eleição de diretores foi estabelecida no município e o modo como este mecanismo é compreendido no interior das instituições escolares. Por isto, este ponto será aprofundado posteriormente.

Para a análise dos resultados das demais questões apresentadas no instrumento, se delimitou categorias que foram construídas ao realizar o aprofundamento teórico deste estudo, e isto possibilitou a compreensão dos princípios e mecanismos de gestão escolar democrática nas EMEI pesquisadas e a repercussão na qualidade da educação infantil. Visualizemos a seguir a figura que explicita essas categorias:

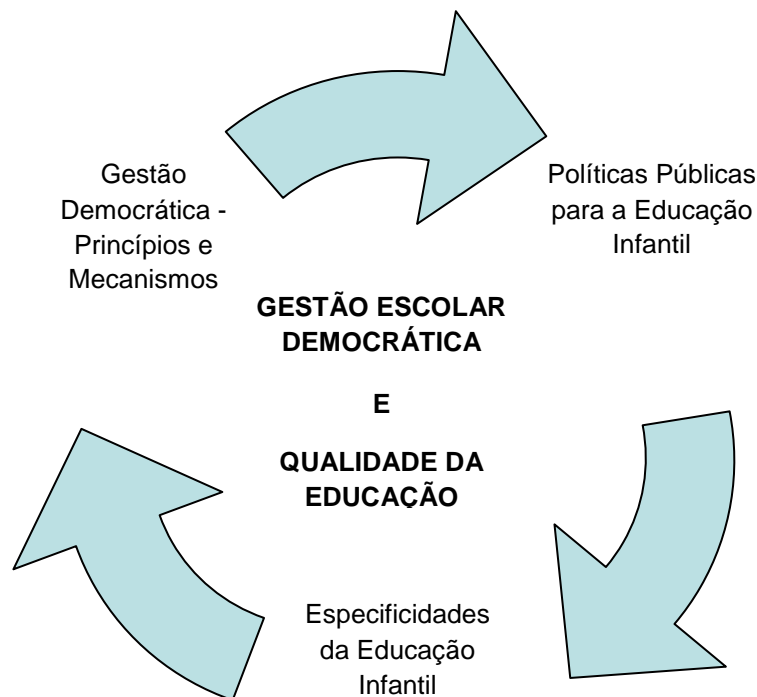


Figura 1 – Categorias de Análise.

5.1 Categoria: Gestão Democrática: princípios e mecanismos

Conforme conceituado neste estudo, a gestão escolar democrática foi estabelecida como preceito constitucional e está definida nas referências deste estudo, bem como na legislação municipal pelos princípios de autonomia, participação e descentralização. Isso implica mudanças no paradigma educacional, do qual emerge a importância da reflexão acerca da educação ser compreendida e vivenciada no cotidiano das instituições escolares de modo democrático envolvendo todos os sujeitos. De acordo com Gadotti (2014):

É preciso deixar claro que a gestão democrática, não está separada de uma concepção de educação. Não têm sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária. Ela deve ser coerente com a concepção democrática e emancipadora da educação. Por que os representantes das escolas privadas rejeitaram, em 1988, na Constituinte, a gestão democrática? Porque, em geral, o ensino privado não trabalha com uma concepção emancipadora de educação. Mas existem também sistemas públicos de educação que não valorizam a gestão democrática porque têm uma visão elitista da educação, porque separam os que sabem dos que não sabem, os que mandam dos que devem obedecer.

A gestão escolar democrática é deste modo concebida no presente estudo e a análise que passamos a realizar está circunscrita por esta compreensão. Com relação à questão *Quais princípios você considera fundamentais para a Gestão Escolar Democrática na Educação Infantil?* Nas respostas das professoras e diretoras identificamos dezenove (19) expressões diferentes como: criatividade, dinamismo, parceria, flexibilidade, abertura, honestidade e respeito referidos como princípio de gestão escolar democrática. Consideramos, com base no referencial teórico deste estudo, que estas expressões não se configuram como princípios de gestão escolar democrática, mas como atitudes, posturas e valores das participantes, no entanto estas não podem ser desconsideradas no cotidiano da atuação na função de diretor, pois são elementos relevantes constitutivos dos princípios de gestão escolar democrática.

Nesta questão específica ressaltamos que as diretoras 1, 2 e 4, bem como a professora D fizeram referência à autonomia, participação e descentralização como princípios fundamentais, porém elencados em meio a outras expressões.

Dentre todas as participantes, na resposta da professora B é possível verificar que esta compreende os princípios de participação e autonomia como significativos.

Outro ponto relevante na resposta da professora B diz respeito à concepção de criança e de infância. As crianças são consideradas por ela importantes na efetivação dos princípios de gestão escolar democrática.

Um espaço onde todos tenham voz: pais, professores, direção e acima de tudo as crianças, pois a educação é feita “para” eles e deve ser pensada “por” eles, que desde pequenos devem ser estimulados a fazer escolhas (Professora B).

A referência feita pela Professora B às crianças, em sua resposta, nos remete as discussões de Oliveira-Formosinho (2007) acerca da necessidade urgente de superação da opressão que a pedagogia da transmissão causa aos indivíduos, em prol da pedagogia da participação.

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo da(s) cultura(s) que os constituem como seres históricos culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos de educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Esta afirmação indica também consonâncias entre a concepção de criança evidenciada pela Professora B e os estudos da sociologia da infância. Segundo Abramowicz; Oliveira (2010), a inflexão da concepção de criança permite pensá-la como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtor de infância, como ator pleno, e não objeto passivo deste processo e de qualquer outro.

Com exceção da Professora B que evidencia, como já citado, o princípio da participação de todos e salienta a participação das crianças que a nosso ver é fundamental, visto que a relação entre a qualidade da educação infantil e a gestão escolar democrática está sustentada por este princípio entre outros. As demais respostas, de modo geral nos conduzem, à reflexão sobre a necessidade de aprofundamento das discussões sobre os princípios de gestão escolar democrática, no âmbito da RME, pois acreditamos que deste modo os sujeitos poderão ampliar e construir conhecimentos sobre esta temática.

Nos causa preocupação ter identificado nos dados coletados na pesquisa, que os princípios de gestão escolar democrática foram explicitados de modo sucinto pela maioria das participantes, pois entendemos que a compreensão destes na sua significação para o campo educacional é fundamental para nortear as instituições

escolares, e que os princípios de autonomia, participação e descentralização constituem, a nosso ver, a função social da escola; por isso deveriam estar presentes não apenas nas respostas, mas essencialmente no cotidiano das escolas.

Com objetivo de aprofundar a análise no que tange à presença dos princípios da gestão escolar democrática nas escolas, solicitamos às participantes que marcassem os princípios que julgam ser efetivamente vivenciados no cotidiano da escola que atuam.

A participação da comunidade escolar na construção e efetivação dos objetivos da instituição foi elencada por três (03) diretoras e quatro (04) professoras. A descentralização compreendida no âmbito da aplicação dos recursos recebidos pela instituição foi marcada por cinco (05) diretoras e três (03) professoras e a autonomia (pedagógica, administrativa e financeira) foi apontada por todas as seis (06) diretoras e por cinco (05) professoras. O grupo pesquisado revelou, de modo geral, que os princípios da gestão escolar democrática, atualmente, não estão sendo efetivamente vivenciados ou discutidos por toda comunidade escolar, já que nenhum dos princípios elencados foi assinalado pela totalidade dos participantes da pesquisa.

As participantes também responderam ao questionamento: *Como os princípios de Gestão Escolar Democrática são concretizados no cotidiano da instituição?*

Dentre o grupo de professoras, as participantes E e F não responderam à questão; a professora F, inclusive, respondeu somente uma das oito (08) questões referentes a esta categoria. As professoras A e C relatam que a concretização dos princípios ocorre através de ações práticas com soluções imediatas, porém não citam quais são estas ações. Já as professoras B e D colocam que os princípios se efetivam através de discussões nas reuniões pedagógicas e com o Conselho Escolar e na tomada de decisões; a professora D, salienta ainda que na instituição todos são esclarecidos sobre a aplicação dos recursos e opinam sobre as prioridades.

No grupo de participantes composto pelas diretoras, as respostas das diretoras 2 e 3 foram vagas, não sendo possível identificar como os princípios se concretizam no cotidiano das instituições que atuam. As diretoras 1 e 4 citam os espaços de debate e a interlocução com a comunidade escolar nas reuniões de pais, como pontos importantes para a concretização dos princípios e ressalta

também as sugestões trazidas por estes. A diretora 1, ainda enfatiza as reuniões com o Conselho Escolar como fundamentais. Já a diretora 6 aponta a construção de projetos e a evolução do trabalho pedagógico como fatores de concretização dos princípios, além de, nas suas palavras, “envolvimento do Conselho Escolar”. Porém esta última colocação em relação ao Conselho Escolar é bastante vaga.

Verificamos através das respostas das professoras B e D, bem como das diretoras 1 e 4 que a concretização dos princípios de gestão escolar democrática no cotidiano das instituições está sendo realizada, principalmente, através da criação de espaços de debate. Retomando a discussão acerca da participação feita por Lück (2006) em que esta distingue as diversas formas de participação, identificamos através da maioria das respostas que a participação encontra-se baseada na forma que a autora chama de **participação como tomada de decisão**.

Não se discute, muitas vezes, por exemplo, qual o papel de todos e de cada um na vida da escola, qual o significado pedagógico e social das soluções apontadas na decisão; que outros encaminhamentos poderiam ser adotados de modo a obter resultados mais significativos. Portanto, sem tais questionamentos, e o compromisso com o encaminhamento de ações transformadoras, pode-se sugerir que a tomada de decisão fica circunscrita e limitada apenas a questões operacionais, ao que fazer, e não ao significado das questões em si, condição fundamental para que as pessoas envolvidas se apropriem das ideias orientadoras das ações e, ao realizarem-na, o façam a partir de compreensão e respeito do que as ações representariam e quais as implicações quanto ao seu impacto sobre os processos sociais e educacionais da escola (LÜCK, 2006, p. 45).

Compreendemos que os princípios de gestão escolar democrática se efetivam no cotidiano das instituições escolares através de alguns mecanismos como: Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar, Plano de Aplicação de Recursos, Eleição de Diretores, Regimento Escolar e a Avaliação através de Indicadores. Verificamos por meio das respostas acima que as participantes fizeram referência aos mecanismos do Conselho Escolar e ao Plano de Aplicação de Recursos, cabe ressaltar, que esta referência foi feita pela professora D e pelas diretoras 1, 5 e 6, sendo que a referência feita pela diretora 6 como já dissemos é bastante vaga.

A consolidação dos mecanismos de gestão escolar democrática nas instituições pesquisadas foi verificada através de questão fechada, na qual solicitamos as participantes que enumerassem em ordem crescente os mecanismos que consideram estar consolidados na instituição que atuam. É importante esclarecer que a expressão *consolidado* demonstra que tal mecanismo está sendo discutido, vivenciado pela comunidade escolar de modo significativo. Deste modo, a

faixa que compreende os números 1 e 2 será identificada neste estudo, com a cor verde¹⁵ e representa que para as participantes o mecanismo que está consolidado; a faixa compreendida entre os números 3 e 4, identificada com a cor amarela, corresponde ao mecanismo que está em uma *fase intermediária quanto à consolidação*, ou seja para as participantes tal mecanismo necessita de maior aprofundamento na instituição que atuam, no que refere a sua discussão e/ou vivencia; e a faixa correspondente aos números 5 e 6, identificada com a cor vermelha, são os mecanismos que encontram-se em *fase inicial de consolidação* na instituição, ao sinalizar deste modo o mecanismo, a participante mostra que este precisa de maior atenção, pois possui pouca discussão e/ou vivencia na instituição. A questão também contava com espaço para comentários.

5.1.1 Mecanismo: Projeto Político Pedagógico

Participantes			
Diretora 1			X
Diretora 2	X		
Diretora 3	X		
Diretora 4			X
Diretora 5	X		
Diretora 6	X		
Professora A			X
Professora B			X
Professora C	X		
Professora D			X
Professora E	X		
Professora F	X		

Quadro 4 – Fase atual de consolidação do mecanismo PPP.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

O quadro acima demonstra que, referente ao Projeto Político Pedagógico das instituições pesquisadas, das doze (12) participantes, (07) sete apontaram que este

¹⁵ A construção dos quadros foi inspirada na metodologia sugerida nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), que define cores para cada indicador e dimensão.

mecanismo encontra-se consolidado na escola. Já (05) cinco participantes da pesquisa consideram que o Projeto Político Pedagógico está em fase inicial de consolidação.

A diretora 5 justifica sua resposta ao argumentar que *O PPP foi construído antes de iniciar as atividades na escola por um grupo de professores de outras EMEI; após foi reestruturado com a participação de toda a comunidade escolar.* Neste sentido, esta considera que o PPP da escola que atua é debatido, vivenciado na escola de modo significativo.

Veiga (2003) sobre este mecanismo ressalta:

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Deste modo o PPP têm como foco o processo de construção coletiva no qual todos se encontram comprometidos e engajados sendo co-responsáveis pela sua efetivação. E neste sentido, a autora afirma que o PPP se configura como uma inovação emancipatória.

Ainda em relação ao PPP nos propusemos realizar a análise documental constituída por este documento de cada uma das seis instituições públicas municipais de educação infantil pesquisadas a fim de identificar os princípios de gestão escolar presentes nos mesmos.

Em consulta aos documentos na SMED, verificamos que das seis instituições participantes da pesquisa, duas delas possuem o PPP autorizado pelo CMESM e as demais estão na fase de (re)elaboração do documento com base no disposto na Resolução CMESM nº 29/11 - a elaboração dos mesmos iniciou em 2012. Desta forma, ao evidenciarmos através do quadro que cinco (05) participantes consideram que o PPP encontra-se em fase inicial de consolidação, estas expressam uma posição de que há pouca discussão e/ou vivência sobre este mecanismo na escola que atuam; por isso, nos questionamos sobre a forma como está sendo realizada essa (re)elaboração nas instituições.

O PPP das duas instituições que constam desta análise explicita que sua gestão escolar está pautada em um modelo participativo que busca o envolvimento

de todos os segmentos. Evidenciam o princípio de descentralização e participação de modo sucinto sem explicitar como estes se concretizam no cotidiano.

5.1.2 Mecanismo: Conselho Escolar

Participantes			
Diretora 1		X	
Diretora 2		X	
Diretora 3		X	
Diretora 4		X	
Diretora 5		X	
Diretora 6			X
Professora A		X	
Professora B		X	
Professora C	X		
Professora D	X		
Professora E		X	
Professora F		X	

Quadro 5 – Fase atual de consolidação do mecanismo Conselho Escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

No que tange ao Conselho Escolar a maioria das respostas aponta que este mecanismo esta em fase intermediária de consolidação e, como já exposto neste estudo, o Conselho Escolar é essencial para a concretização da gestão escolar democrática. Todavia, diante da realidade apresentada nas respostas, emerge a urgência da reflexão acerca da importância deste mecanismo buscando promover o fortalecimento do mesmo. Salientamos o comentário da Professora D: *acredito que na nossa escola o comprometimento do Conselho Escolar é constante e demonstra os anseios da comunidade em si, ainda que possa ser melhorada acontece. É possível inferir a partir deste comentário que a professora citada compreende a importância do papel desempenhado pelo Conselho Escolar, pois este representa os desejos da comunidade, mas mesmo considerando consolidado na escola que atua acredita este possa ser mais efetivo.*

Tendo por base as respostas sistematizadas no quadro acima, as quais mostram que este mecanismo necessita ter suas discussões e/ou vivências aprofundadas na visão de nove (09) das participantes está em fase intermediária de consolidação, e onde uma (01) participante sinaliza que há pouca discussão e/ou vivencia, indica a fase inicial de consolidação, do total de doze (12) participantes da pesquisa. Diante da importância das atribuições do mesmo, afirmada na legislação municipal, salientamos que se torna premente refletir sobre o Conselho Escolar no âmbito das instituições de educação infantil pesquisadas, bem como acreditamos ser importante ampliar a discussão para as demais instituições da RME por estar circunscrito em bases legais que atingem todas as escolas municipais.

A Lei Municipal 4740/03, define:

Artigo 25 - Dentre as atribuições do Conselho Escolar, a serem definidas no regimento de cada Escola, devem obrigatoriamente constar as de:

- I. Elaborar seu próprio regimento;
- II. Criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do projeto político-administrativo-pedagógico e plano de ação da escola;
- III. Participar do processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar, respeitada a legislação vigente;
- IV. Adendar, modificar e aprovar o plano de aplicação financeira, elaborado pela direção da escola sobre programação e aplicação dos recursos necessários à manutenção e conservação da escola;
- V. Divulgar, periódica e sistematicamente, informações referentes ao uso de recursos financeiros, qualidade dos serviços e resultados obtidos;
- VI. Convocar assembleias gerais da comunidade escolar ou dos seus segmentos;
- VII. Aprovar o calendário escolar, no que competir à Escola, observada a legislação vigente;
- VIII. Fiscalizar a gestão administrativo-pedagógica e financeira da Escola.
- IX. Encaminhar, quando for o caso, à autoridade competente, proposta de instauração de sindicância para fins de destituição do Diretor da Escola, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas e registradas formalmente.

Destacamos ainda o que traz o documento do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004):

Os Conselhos Escolares, ao assumirem a função de estimular e desencadear uma contínua realização e avaliação do projeto político pedagógico das escolas, acompanhando e interferindo nas estratégias de ação, contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira (p. 36).

Neste sentido, ressaltamos novamente a importância da consolidação deste mecanismo nas instituições, principalmente visando construir uma educação infantil

de qualidade, na qual toda a comunidade compreenda as especificidades desta etapa educativa.

5.1.3 Mecanismo: Plano de Aplicação de Recursos

Participantes			
Diretora 1		X	
Diretora 2			X
Diretora 3			X
Diretora 4	X		
Diretora 5		X	
Diretora 6		X	
Professora A	-	-	-
Professora B	X		
Professora C			X
Professora D	X		
Professora E			X
Professora F			X

Quadro 6 – Fase atual de consolidação do mecanismo Plano de Aplicação de Recursos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

Observamos através do quadro acima que a maioria das participantes aponta este mecanismo como em fase intermediária ou inicial de consolidação e uma das participantes, Professora A indica: *O PAR não tenho certeza* e deixa este item da questão em branco. Tendo em vista as respostas apresentadas, questionamos a forma como está ocorrendo nas escolas pesquisadas a descentralização financeira, já que o Plano de Aplicação de Recursos é o mecanismo pelo qual são geridas as verbas que a escola recebe.

Especialmente nos chama atenção o comentário acima, que demonstra a dúvida da professora em relação à existência deste mecanismo na instituição que atua. Além disso, podemos depreender que o exercício da função docente enquanto cargo do concurso público na carreira de professores, não têm oferecido subsídios para o exercício do cargo de gestores nas instituições de educação infantil.

5.1.4 Mecanismo: Eleição de Diretores

Participantes			
Diretora 1	X		
Diretora 2	X		
Diretora 3			X
Diretora 4	X		
Diretora 5	X		
Diretora 6	X		
Professora A	X		
Professora B	X		
Professora C		X	
Professora D		X	
Professora E	X		
Professora F			X

Quadro 7 – Fase atual de consolidação do mecanismo Eleição de Diretores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

A eleição de diretores aparece na pesquisa como mecanismo considerado consolidado nas escolas para a maioria das participantes. Destacamos a resposta da Professora B: *Nenhuma destas opções está totalmente consolidada, exceto a eleição de diretores*. Vejamos também o comentário da Professora E:

Considerando Gestão Democrática inicio primeiramente pela eleição de diretores, pois professores, funcionários e comunidade escolar participam desde o início do processo, após todos esses membros citados anteriormente participam de todo o andamento da Escola de educação Infantil.

Estes comentários, juntamente com o retratado no quadro acima, nos mostram que a eleição de diretores é considerada ponto fundamental para concretização da gestão escolar democrática, especialmente o comentário em destaque da professora B, retomamos novamente o alerta feito por Paro (2003) e Pereira; Drabasch e Araújo (2009) enfatizando que, apesar da defesa deste mecanismo como melhor em comparação a outras formas de provimento do cargo, este por si só não democratiza a escola.

Cabe pontuar que a eleição de diretores está normatizada pela Lei Municipal 4740/03, e desta destacamos os artigos 7º, segundo o qual *“A autonomia da gestão administrativa dos estabelecimentos de ensino será assegurada: inciso I pela eleição*

do Diretor e Vice-diretor”, e o artigo 9º propõe que “Os Diretores das escolas públicas municipais serão indicados pela comunidade escolar de cada estabelecimento de ensino mediante votação direta”. No artigo 58 está explicitado que “O período de administração do Diretor e Vice-diretor será de 03 (três) anos, a contar do dia primeiro de janeiro do ano subsequente da data da posse”.

Neste sentido, consideramos que as respostas da maioria das participantes, ao evidenciar este como um mecanismo consolidado na instituição, se deve ao fato desse mecanismo estar normatizado e colocado em prática, pois o processo eleitoral ocorre regularmente na RME a cada três anos, conforme expresso na legislação municipal. Porém, retomando as discussões realizadas no capítulo I, a partir do Gráfico 1, o qual mostra que a função de diretor nas escolas de instituição infantil têm sido exercida por poucos docentes, fica evidente que há pouca alternância na função de diretor no contexto das EMEI. Cabe-nos questionar o modo como a eleição de diretor é compreendida nestas instituições, pois a partir dos dados em análise na realidade pesquisada, podemos depreender que a eleição de diretor tem cumprido mais o papel de legitimar a permanência dos diretores na função do que efetivamente fomentar a democracia neste contexto.

5.1.5 Mecanismo: Regimento Escolar

Participantes			
Diretora 1	X		
Diretora 2		X	
Diretora 3		X	
Diretora 4		X	
Diretora 5			X
Diretora 6		X	
Professora A	X		
Professora B		X	
Professora C		X	
Professora D		X	
Professora E		X	
Professora F		X	

Quadro 8 – Fase atual de consolidação do mecanismo Regimento Escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

Como vemos, este mecanismo se encontra em fase intermediária de consolidação nas instituições, o que nos parece preocupante uma vez que o mesmo se vincula a toda organização da escola. Conforme citado na Resolução do CMESM nº 29/11 o regimento escolar deve ser uma construção coletiva que contemple a participação de toda a comunidade escolar. Salientamos, também na Resolução, acima citada, o artigo 7º “O Regimento Escolar é o documento normativo, fundamentado nas definições expressas do Projeto Político Pedagógico que propõe a organização e o funcionamento da Instituição Escolar com base na legislação educacional vigente”. Neste sentido, sendo o regimento escolar o documento que organiza o funcionamento do cotidiano da instituição, no qual são expressas as atribuições dos setores, calendário escolar, planejamento e metodologia de ensino, regime de matrícula, organização curricular, a avaliação entre outros. Este se constitui em um mecanismo que precisa de reflexão constante, pois é fundamental para a instituição de educação infantil.

As definições presentes no regimento escolar das instituições de educação infantil são reveladoras das intencionalidades pedagógicas da mesma e de como as crianças e as infâncias são concebidas no seu interior, resgatando Barbosa (2006) o cotidiano da instituição precisa ser pensado a partir da criança, o que implica (re)pensar todo o funcionamento da instituição devido as especificidades da educação infantil.

5.1.6 Mecanismo: Avaliação através dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

Participantes			
Diretora 1			X
Diretora 2			X
Diretora 3	X		
Diretora 4			X
Diretora 5			X
Diretora 6			X
Professora A		X	
Professora B			X
Professora C			X
Professora D			X
Professora E			X
Professora F	X		

Quadro 9 – Fase atual de consolidação do mecanismo Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

Conforme, observamos no quadro acima, o mecanismo de avaliação através dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) foi considerado em fase inicial de consolidação para a maioria das participantes. O comentário da Diretora 3: *Avaliamos diariamente a nossa prática escolar* e da Professora F: *Nós somos avaliadas constantemente na nossa prática*. Expressa que estas participantes desconhecem o mecanismo ou não compreenderam a questão. Com relação a este mecanismo, as respostas evidenciam que a proposta de trabalho que fizemos, enquanto Supervisora Pedagógica da SMED, juntamente com a colega de eixo de trabalho, no ano de 2013, e que foi explicitada na introdução deste estudo a respeito da discussão nas escolas dos IQEI (2009), mostrou-se limitada. Isto nos leva a (re)pensar as propostas de trabalho na SMED e como esta necessita estar mais próxima das instituições escolares. Compreendemos que este mecanismo é essencial, já que possibilita a todos na escola realizar um diagnóstico de realidade e a partir disso gera inquietações, bem como por ser um mecanismo fundamentalmente participativo.

Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e definição de um caminho próprio para a aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (MEC/SEB, 2009, p. 14).

Após a análise acima realizada de cada mecanismo de modo particular, consideramos importante ressaltar que o conjunto destes mecanismos se constitui como fundamental para a consolidação dos princípios da gestão escolar democrática, permitindo-nos compreender que reflexões sobre estes necessitam ser aprofundadas no contexto da pesquisa, bem como ser constantemente realizadas.

Conforme exposto no capítulo dedicado à gestão escolar democrática, a Lei Municipal 4740/03 possui relevância para a atuação dos profissionais da educação de Santa Maria e, neste sentido, questionamos as participantes da pesquisa: *Como a Lei Municipal 4740/03 se efetiva na instituição em que trabalha e qual sua principal contribuição para a Gestão Escolar Democrática, em sua opinião?* Para a análise desta questão organizamos o quadro abaixo com base nas respostas das doze (12) participantes o qual mostra uma visão geral sobre as respostas.

Tópicos elencados a partir das respostas	Participantes
Não responderam a questão	Professoras A, E e F;
Respostas vagas ou imprecisas	Professoras B e C; Diretoras 2, 3, 4, 5 e 6
Respostas efetivas	Professora D, Diretora 1

Quadro 10 – Síntese das respostas questão 7 (Tópico II).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

As respostas da maioria das professoras explicita que o conhecimento da Lei 4740/03 precisa ser ampliado, pois verificamos que a maioria das professoras participantes demonstra pouco conhecimento em relação a esta legislação.

Entretanto a Professora D representa uma exceção neste grupo quando esta responde de forma efetiva o questionamento:

Através de escolha por eleição do Conselho Escolar; a efetivação se dá na eleição, ainda que a maioria dos pais participem depois de convidados, quando em minha opinião esta vontade deveria partir deles. Mas a partir do momento que se apropriam de suas responsabilidades podem questionar, ajudar. A

transparência quanto a decisão e o uso dos recursos financeiros. A construção e reformulação constante do PPP.

A professora D acima faz referência a mecanismos importantes presentes no texto legal referido, como o Conselho Escolar e o PPP. Ressaltamos ainda uma reflexão importante feita esta professora sobre a participação dos pais no Conselho Escolar: ao afirmar que o desejo de participar deveria partir dos pais seu posicionamento está em consonância com o ideal democrático estabelecido na CF (1988):

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Deste modo, a democracia deve ser vivenciada por todos os indivíduos no cotidiano, ou seja, precisa estar presente, ser presença fundamentada na cidadania. Neste sentido, entendemos que somente a escola poderá ser capaz de provocar a superação da realidade atual ao se configurar como um espaço no qual a democracia é vivida por todos. Toda sociedade necessita compreender que o “poder emana do povo” e exercer este através da participação.

Acreditamos que a falta de interesse dos pais em participar das instâncias colegiadas nas escolas de educação infantil se dê, principalmente por dois motivos: as marcas históricas deixadas pelo assistencialismo no atendimento às crianças pequenas no Brasil e pelo autoritarismo que caracterizou a gestão escolar ao longo de décadas, ambos causa e consequência da concepção limitada da administração escolar.

O quadro 10, acima apresentado, mostra que entre as diretoras também há necessidade de aprofundar o conhecimento acerca da referida legislação. A maioria das diretoras sinaliza a participação e a autonomia como a principal contribuição da Lei Municipal 4740/03, porém não é possível identificar como estes princípios se concretizam. Isso nos remete ao que Lück (2006), pontua sobre a realidade atual da gestão escolar há um discurso corrente proferido por diretores e professores sobre a temática com palavras chave sendo utilizadas nas escolas, mas não há um

conhecimento aprofundado sobre a mesma. Cabe destacar que na resposta da Diretora 1 foi possível evidenciar alguns aspectos de como esta legislação se efetiva na escola, destacando a participação, nas suas palavras:

Buscamos uma maior participação do Conselho Escolar e APM nas atividades da escola. Primamos pela transparência do que acontece na escola. Os recursos aplicados visam sempre o bem estar e o aprendizado da criança como também boas condições de trabalho para o professor. O resultado é mostrado através do progresso das crianças em todos os sentidos; na maior participação dos pais para que a escola de seu filho seja um ambiente favorável ao seu desenvolvimento integral e para o seu aprendizado. Hoje nossa escola está mais bonita, é acolhedora os professores sentem-se bem em seu trabalho e preocupam-se em oferecer uma educação de qualidade.

A resposta acima evidencia a preocupação em consolidar alguns princípios como a participação e os mecanismos do conselho escolar e a aplicação de recursos presentes que na legislação municipal citada e a relação desta com a qualidade da educação infantil, tendo reflexos no ambiente escolar e na construção de conhecimento das crianças.

Passamos à análise de duas questões onde se propõe ampliar a discussão sobre a temática da gestão escolar democrática no município são elas: *Indique aspectos da Gestão Escolar Democrática que você conhece e/ou desenvolve na rede pública municipal de Santa Maria e Qual seu conhecimento acerca da temática da Gestão Escolar Democrática no município de Santa Maria?*

As respostas acerca dos aspectos, tanto entre as professoras, quanto entre as diretoras apontaram para mecanismos como o conselho escolar e eleição de diretores. O princípio de participação foi citado pela Diretora 1 e o princípio de autonomia pela diretoras 4.

Ainda sobre as questões acima citadas, no que tange ao conhecimento da temática no município, destacamos abaixo as respostas das Professoras B e D:

Em nível de rede, penso que os professores poderiam ter voz mais ativa nas decisões sobre os rumos e caminhos da educação, uma vez que são estes que estão no dia-a-dia frente aos alunos e conhecem melhor sobre a realidade dos nossos alunos (Professora B).

Acredito que a gestão democrática “engatinha” no sentido de ser instrumento modificador e transformador da realidade, se por um lado o gestor deseja a participação, a comunidade escolar em si não entende seu verdadeiro papel de fiscalizador, modificador da escola (Professora D).

Essas respostas representam claramente a compreensão destas professoras sobre a realidade que vivenciam; a Professora B chama atenção para o distanciamento existente na RME, e expressa sua insatisfação em relação às decisões tomadas em nível municipal, sinalizando que os professores não são escutados. A reflexão levantada pela professora a nosso ver se configura pertinente e aponta para um princípio essencial, a participação.

A outra resposta em destaque, da Professora D, nos remete ao que discutimos acerca da participação nas instâncias colegiadas no interior das escolas, é preciso estarmos atentos para a expressão que a professora utiliza para definir o nível em que se encontra a gestão democrática “engatinha” deixando claro que o município inicia esta prática que traz em si uma concepção de educação emancipatória.

A próxima questão foi assim apresentada: *Caracterize o que para você significa Gestão Escolar democrática na educação infantil*. Esta é uma questão relevante, pois a partir das respostas pode-se inferir o que representa para as professoras e diretoras a gestão escolar democrática e sua interlocução na especificidade da educação infantil.

Caracterizar a gestão escolar democrática na educação infantil explicita a concepção de criança e de educação infantil de cada pessoa, pois ao conceber a criança a partir de uma visão adultocêntrica serão ignoradas todas as suas potencialidades e, deste modo, a temática de gestão escolar democrática não apresenta interlocuções com a infância a qual se dirige, pois o papel mais importante dentro deste contexto é o do adulto. Em contraponto a isso, Oliveira-Formosinho; Formosinho (2013) enfatizam a relevância da pedagogia da infância que ao conceber a criança potente, ativa, que estabelece relações com o mundo, dele se apropriar e o interroga construindo conhecimento e cultura, ou seja, a criança como protagonista da infância participando do todo da escola. Portanto interage desempenhando papel ativo e colaborando diretamente na gestão escolar democrática, quando seus desejos são considerados como importantes, suas opiniões ouvidas; quando a infância é respeitada através de propostas pedagógicas que propiciem a construção do conhecimento; dos investimentos realizados, em suma, quando está no centro do processo educativo.

sintam comprometidos com uma iniciativa coletiva, pensada e realizada com intencionalidade educacional e, portanto, voltada para atender as necessidades das crianças, oferecendo experiências significativas que estejam ao seu alcance. As crianças pequenas são também autores desse empreendimento porque reagem às provocações sociais e físicas desse espaço, aceitando, rejeitando, transgredindo e propondo transformações, ao seu modo, no processo organizacional (BARBOSA, 2009, p. 88).

Porém, no conjunto das respostas das professoras e diretoras não identificamos tal posicionamento, apenas a Professora B faz referência às crianças como sujeitos ativos na construção da gestão escolar democrática. Segundo esta professora, caracterizar a gestão escolar democrática na educação infantil Significa criar espaços de convivência democrática, onde todos opinam sobre os caminhos a seguir, onde todos tem voz, inclusive as crianças.

5.2 Categoria: Políticas Públicas para a Educação Infantil

Ao retomar as discussões teóricas que realizamos neste estudo, verificamos que as políticas públicas para as crianças pequenas, no Brasil, até a CF (1988) foram marcadas por um forte caráter assistencialista em que as instituições de educação infantil estiveram vinculadas ao setor e as políticas de Assistência ou Bem Estar Social. Deste modo, a qualidade esteve comprometida em relação às propostas de educação da pequena infância, e fortaleciam as pedagogias assistencialistas e nestes, a concepção de criança e infância e educação infantil desta estavam fortemente marcadas pela inexistência ou a baixa qualificação profissional dos adultos que interagem com as crianças pequenas, espaços inadequados, etc. Em consonância com a CF (1988) a LDB (1996) consolidou esta etapa educativa como pertencente à educação básica, isso representou no âmbito legal a superação do assistencialismo vigente nas políticas até então. O que não significa dizer que esta mudança legal tenha ocorrido imediatamente nas práticas e propostas pedagógicas das instituições de educação infantil.

Referente a esta categoria as participantes responderam à seguinte questão: *Quais orientações das políticas públicas específicas para a Educação Infantil você considera mais significativas nestes últimos tempos, para o seu trabalho como professora desta etapa?*

Ressaltamos a resposta da Professora A, que é enfática: *Sem dúvida nenhuma as Diretrizes, porque deram respaldo e visibilidade aos trabalhos que desenvolvemos.* E a resposta da Diretora 1:

Acredito que a consolidação e o equilíbrio entre o cuidar e o educar. A construção de diretrizes curriculares próprias para a Educação infantil é outra realidade que se está buscando e requer permanente discussão e análise sobre seus efeitos.

As respostas não esclarecem se a referência feita pela professora A e a Diretora 1 são em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CEB nº 5/09 ou as Diretrizes Curriculares Municipais, Resolução CMESM nº 30/11, pelo fato de a Resolução Municipal estar em consonância com as DCNEI (2009), tomaremos para a análise as diretrizes de modo amplo, como foi citado pelas participantes. Verificamos na ênfase dada pela professora A em sua resposta demonstra a importância desta política que traz em seu arcabouço uma nova concepção de educação infantil centrada na criança.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, BRASIL, 2009).

Desta forma, supera a visão dos RCNEI (1998) que como já citamos possuem uma visão de educação infantil centrada em conteúdos escolares semelhantes aos do ensino fundamental, além do desconhecimento da realidade das instituições e que ao por propor um modelo ideal corre o risco de “engessar” as práticas (PALHARES; MARTINEZ, 2005).

Já para a Professora F e para a Diretora 3, tem maior significado nestes últimos tempos a LDB (1996), que no artigo 29 define a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Transcrevemos, a seguir as respostas da Professora F e da Diretora 3, respectivamente, *a LDB que incluiu a educação infantil e a própria passou a ser reconhecida e o marco foi à inclusão na LDB (1996) passou a ser reconhecida como escola.* Realmente a LDB (1996) representou um avanço no sentido de consolidar a CF (1988) que retirou a educação infantil do âmbito da assistência e a incluiu no capítulo destinado à educação. A Diretora 2, aponta de modo indireto para a LDB (1996) ao responder que *a construção do PPP como plano orientador e construído coletivamente* essa é uma referência indireta ao artigo

14, inciso I, “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”.

Dentre todas as respostas, a da Diretora 6 merece atenção, esta coloca: *Eu considero as políticas públicas fora da realidade e com objetivos muito difíceis de serem alcançados*. Essa resposta nos conduz às reflexões: primeiro, a participante desconsidera os avanços legais introduzidos pela CF (1988), seguido pelo ECA (1990) e pela LDB (1996) que marcam no nível legal, a superação do assistencialismo. E que trazem à tona as discussões sobre o protagonismo da criança e a infância, consolidadas através PNEI (2006) e das DCNEI (2009). Segundo, o conhecimento restrito da participante acerca das políticas públicas para a educação infantil levam a uma negação das mesmas. E terceiro, a necessidade de ampliação da participação dos profissionais da educação na (re)elaboração das políticas públicas para sejam condizentes com a realidade. De qualquer modo, a resposta sugere que as políticas públicas estão distantes da sua atuação no cotidiano da instituição, o que a nosso ver é algo preocupante, especialmente no que tange a interlocução com a qualidade da mesma.

Perguntamos também, *o que a política atual da Educação Infantil altera em relação às orientações anteriores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (1996)?*

Esta questão faz referência, principalmente a transição da educação infantil do âmbito da assistência para o da educação, bem como as discussões iniciadas acerca da indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Entre o grupo pesquisado, a professoras D e as Diretoras 1 e 4, trazem em suas respostas tais reflexão.

As Professoras A, B e C, bem como a Diretora 5 responderam ao questionamento citando a alteração da LDB (1996) que foi instituída através da Lei Federal 12.796/13 que torna a educação básica obrigatória a partir dos quatro anos. Salientamos que esta é uma mudança importante, como discutimos neste trabalho, porém é uma alteração na própria LDB (1996).

Com relação à questão: *Em 1999 os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação Infantil (RCNEI) surgem como orientação para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. No ano de 2009, a Resolução nº 5, do Conselho Nacional de Educação, fixa Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), trazendo outro enfoque para esta etapa da educação básica. Comente o*

que essa mudança representou para você. Recorremos novamente à elaboração de um quadro que sintetiza as respostas das participantes.

Tópicos elencados a partir das respostas	Participantes
Não responderam a questão	Professoras C e F
Respostas vagas, imprecisas ou incoerentes	Professoras A, B e E; Diretoras 2, 3, 4, 5 e 6
Respostas efetivas	Professora D e Diretora 1

Quadro 11 – Síntese das respostas questão 4 (Tópico III).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

As respostas na sua maioria demonstram uma compreensão confusa e/ou incoerente em relação à mudança representada pelas DCNEI (2009), segundo Oliveira (2010)

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram elaboradas a partir de ampla escuta aos educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e si mesmas.

Deste modo, as DCNEI (2009) superam as propostas presentes nos RCNEI (1998) – os quais desconsideraram a produção acumulada pelas discussões até então realizadas no contexto da pesquisa e discussão na área - e foram difundidos pelo MEC para as instituições de todo o país como instrumento basilar para a atuação das instituições, mesmo sem ter caráter mandatório como dissemos anteriormente; estes apresentam uma visão de educação infantil segundo o modelo do ensino fundamental através de listagens de conteúdos.

A resposta da Diretora 1, representa uma exceção no grupo pesquisado, demonstrando que esta possui maior aprofundamento em relação a mudança representada pelas DCNEI (2009).

Novamente, como já citei antes, a criança é reconhecida enquanto sujeito que pensa e sente na sua forma própria de ser; é capaz de construir conhecimento e tem suas opiniões. Assim, a educação infantil deve organizar-se para atender esse sujeito em todos os seus aspectos, considerando os aspectos do cuidar e o educar. Assim, precisa organizar o tempo e o espaço próprio da criança para que possa aprender e se desenvolver. A escola é um direito da criança, não apenas um local para que os pais possam fazer o seu trabalho (Diretora 1).

Com relação à questão *A Política Nacional de Educação Infantil (2006) definiu indicadores e parâmetros de qualidade para a educação infantil. Você considera estes importantes para as práticas pedagógicas da instituição em que atua? Por quê?*

Identificamos que a totalidade das participantes coloca os indicadores e parâmetros como importantes para a prática. Entre as professoras, ressaltamos que para as Professoras A e D a importância destes documentos reside no enfoque dado ao planejamento, justificando deste modo que tais documentos promovem a reflexão sobre a prática pedagógica.

Entre o grupo composto pelas Diretoras, é recorrente a ênfase acerca da importância destes documentos. Como forma de exemplificar isso, vejamos a resposta da Diretora 2: *Sim, de extrema importância. Veio para dar um caminho, um norte, onde nos proporciona mais segurança em buscar qualidade no trabalho.* Tal resposta vem ao encontro do que pretende ser o documento.

[...] sublinhamos que a finalidade de definir os parâmetros de qualidade se realiza neste documento de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2006, p. 9).

Todavia, a Professora B faz um alerta ao responder que *devem ser mais trabalhados com os professores por parte das coordenações pedagógicas, o que não vem sendo feito, ao menos na minha instituição de ensino.* Consideramos esta resposta muito significativa, pois os documentos legais precisam estar presentes no cotidiano da escola, especialmente os indicadores e parâmetros que se dirigem especificamente para a qualidade do atendimento às crianças pequenas.

Espera-se que este documento se constitua em mais um passo na direção de transformar em práticas reais, adotadas no cotidiano das instituições, parâmetros de qualidade que garantam o direito das crianças de zero até seis anos à educação infantil de qualidade (BRASIL, 2006, p. 10).

Essa resposta nos faz refletir sobre as demais que enfatizaram a importância dos documentos, porém não deixam claro que estes documentos estejam presentes no cotidiano da escola. Compreendemos que o desconhecimento destes documentos e/ou o conhecimento superficial dos mesmos incide diretamente na qualidade do trabalho pedagógico e esse é um ponto preocupante.

A última questão analisada nesta categoria, esta assim formulada: *Quais entraves podem ser sentidos na efetivação dos aspectos legais da Gestão Escolar Democrática na Educação Infantil?*

Entre as professoras a resposta da Professora B possui relevância em relação à temática. Em suas palavras:

Falta de reuniões pedagógicas, falta de contato direto com da secretaria de educação, uma vez que esta se relaciona com a direção das escolas, e muitas vezes os professores não ficam sabendo e não opinam em assuntos importantes.

A professora B afirma que há uma distância entre a Secretaria de Município de Educação e os docentes, em sua resposta fica evidente que considera importantes estes espaços de discussão coletiva nos quais há a participação dos professores. Como exposto anteriormente, a participação é um dos princípios fundamentais da gestão escolar democrática, e neste sentido consideramos que este princípio também é fundamental para a gestão da RME. Novamente refletimos pessoalmente enquanto exercendo funções na SMED atualmente e, portanto fazendo parte da gestão da RME, sobre a importância de buscar efetivar propostas de trabalho que promovam os espaços coletivos de diálogo permanente entre os professores e a SMED, a fim de promover uma educação emancipatória, mas esta reflexão merece aprofundamento em outra pesquisa na qual seja objeto de estudo.

O aspecto da participação também é evidenciado pela Professora D quando essa faz referência a pouca participação dos pais. Segundo a professora, isso ocorre devido à compreensão ainda vigente entre este segmento de que a educação infantil tem função assistencialista. Entre as Diretoras, a participação dos pais também figura como um dos maiores entraves sentidos que estão relacionados à efetivação dos aspectos legais da gestão escolar democrática, bem como as condições de trabalho, principalmente a garantia das horas-atividade. Como exposto neste estudo no referencial teórico, a participação dos pais se configura em princípio fundamental para a concretização da gestão escolar democrática. O que torna

necessário nas instituições a busca por consolidar os mecanismos que promovam a participação.

5.3 Categoria: A Especificidade da Educação Infantil

Para Barbosa (2006), a educação infantil caracteriza-se como um campo em construção, e as pesquisas, estudos, publicações cada vez maiores sobre temáticas neste campo demonstram a importância do mesmo, bem como demonstram que atuar na educação infantil se difere do fazer pedagógico de outras etapas da educação básica. Deste modo, atuar com crianças pequenas significa compreender que educar e cuidar são indissociáveis, bem como conceber a criança como ser potente que constrói conhecimentos e participa ativamente deste processo.

Como forma de aprofundar as discussões sobre as especificidades da educação infantil, as participantes responderam ao questionamento: *Quais aspectos você considera fundamentais para a prática pedagógica na Educação Infantil?*

Tendo como base o grupo de professoras da pesquisa de modo geral os aspectos citados foram: conhecimento teórico (Professora A), liberdade para planejar (Professora B), condições de trabalho (Professora C e D), práticas dos professores para além do cuidar (Professora E).

O conhecimento teórico acerca da educação infantil citado pela Professora A é relevante na medida em que se articula com a prática, o que Freire (1996) define como práxis esta relação é essencial e precisa ser vivenciada no cotidiano. O conhecimento teórico por si só desvinculado da prática reflexiva não transforma a realidade que para o autor configura-se como eixo da ação docente.

O aspecto apontado pela Professora B versa sobre a importância da autonomia pedagógica, ao colocar a expressão “liberdade” como fundamental; a nosso ver a professora traz à tona ainda que de modo implícito, a reflexão sobre negação a autonomia pedagógica que, principalmente, os RCNEI (1998) promoveram no país.

As professoras C e D trazem as condições de trabalho como aspecto fundamental, referindo-se especificamente a insuficiência de recursos financeiros para aquisição de materiais e ao tempo destinado para o planejamento. Tendo como

base as discussões de Kulhman Jr. (1998), verifica-se a partir da perspectiva histórica da educação infantil, que a preocupação com as condições de trabalho dos professores foi negligenciada por um longo período, até mesmo porque a função de professor na educação infantil somente se efetivou no Brasil a partir da promulgação da CF (1988) e da LDB (1996). Por isso, as condições de trabalho dos professores que atuam com crianças pequenas está vinculada à concepção de educação infantil. A colocação das professoras e das diretoras em relação à importância do planejamento e da aquisição de materiais, a nosso ver demonstra que estas compreendem e valorizam a docência na educação infantil. No contexto do Município, a Lei Municipal 4696/03 diz:

Art. 22 - Os membros do Magistério que exercerem atividades de regência de classe no Ensino Fundamental, na Educação Profissional, na Educação Infantil, Especial e de Jovens e adultos deverão ter garantido, no mínimo, 20% do seu tempo para horas-atividade.

§ 1º - As horas-atividade são reservadas para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como para atendimento de reuniões pedagógicas.

Entretanto, o Município não consegue garantir o direito ao cumprimento do tempo destinado as horas-atividades previstas no plano de carreira a todos os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil atualmente, este somente é garantido à totalidade dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Consideramos importante garantir as horas-atividades para os professores de educação infantil, pois conforme Corsino (2009) “planejar na educação infantil é firmar um compromisso com as crianças” (p. 121), o que exige tempo para que o professor possa refletir sobre as situações de aprendizagem propostas e o modo como as crianças interagiram a partir destas, promovendo assim a ação-reflexão-ação que Freire (1996) define como fundamental no exercício da docência.

Para a Professora E, o aspecto fundamental da prática pedagógica na educação infantil consiste na superação de práticas que enfatizam somente o cuidar, mas, conforme Oliveira (2011) na educação infantil o educar e o cuidar são indissociáveis, configurando a especificidade da docência nesta etapa.

Consideramos todos os aspectos elencados pelas professoras importantes, porém alguns aspectos igualmente relevantes e já explicitados neste estudo não

foram citados como: as múltiplas linguagens e experiências, interações, espaço, tempo, rotinas, brincadeiras e formação continuada.

Ainda com relação às respostas das professoras a resposta da Professora F, nos causa bastante preocupação ao, manifestar: *Principalmente gostar do que faz porque o resto flui naturalmente*. Essa resposta, a nosso ver traz implicitamente uma concepção de docência na educação infantil que desconsidera os avanços deste campo e considera a educação infantil numa perspectiva restrita ao caráter assistencialista em que as práticas docentes são naturalizadas e guiadas pelas práticas baseadas na maternidade, exigindo baixo nível de qualificação e formação profissional. Com relação a isso Sayão (2010), afirma que:

A consciência que a área possui de empreender ações e políticas que visem a qualificação, formação e melhoria dos níveis de escolarização dos/as profissionais fica, muitas vezes, prejudicada pela visão comum de que para “cuidar de crianças”, assim como o faziam as escravas, não é preciso formação. Basta gostar de crianças, ter jeito e vocação, desconhecendo-se que tais critérios também são construções socioculturais que trazem consequências sérias para a profissão (p. 77).

Já para o grupo de diretoras a cooperação família e escola e o conhecimento da área é recorrente como aspecto fundamental. As diretoras enfatizam a importância da colaboração da família na escola como fundamental para a prática pedagógica na educação infantil, percebe-se que a ênfase deste grupo reside no sentido de apoio das famílias, e não em participação efetiva destas.

No que se refere à questão fechada desta categoria que consta no instrumento, foi solicitado às participantes que enumerassem em ordem crescente de dificuldades, os principais desafios da educação infantil. Salientamos que algumas participantes elencaram somente algumas das alternativas, por considerar que as demais não se configuram em desafios.

Considerando a totalidade do grupo pesquisado, os principais desafios elencados por estas são a observação e adequação aos aspectos legais e trabalho conjunto com as famílias. Tais respostas denotam que nas instituições pesquisadas existem entraves à consolidação da gestão escolar democrática, pois um dos pontos básicos desta é a participação das famílias na (re)elaboração dos objetivos da instituição. Bem como, os aspectos legais em relação à educação das crianças pequenas precisam estar consolidados para que se possa ter qualidade no atendimento as crianças.

A questão referente à consolidação dos IQEI (2009) nas instituições em que foi solicitado as participantes que enumerassem em ordem crescente, somente aqueles consolidados na instituição. Foi respondida desta forma, apenas por quatro (04) professoras e uma (01) diretora, estas enumeraram de 1 a 7 as alternativas. As demais participantes interpretaram a mesma como sendo uma questão para marcar somente os indicadores consolidados, e o fizeram marcando todas as alternativas como consolidadas. Desta maneira geral, verificamos que as participantes consideram todos os IQEI (2009) consolidados nas instituições que atuam.

Entretanto, estas respostas contradizem o que as mesmas responderam¹⁶ na questão anterior referente aos mecanismos da gestão escolar democrática, onde a avaliação através dos IQEI (2009) se apresentou em fase inicial de consolidação para a maioria das participantes.

A última questão de análise deste estudo foi a seguinte: *Existe trabalho conjunto entre família e escola? Como acontece?*

As respostas das participantes em relação a este questionamento são positivas. Estas se referem que este trabalho conjunto ocorre principalmente em atividades que envolvem as reuniões de pais e em conversas informais do dia a dia. Percebemos nesta questão outro ponto divergente em relação às questões anteriores, nas quais a maioria das respondentes colocou que os pais não participam das propostas da escola. Porém, pela descrição deste trabalho em conjunto entre família e escola explicitado pelas participantes e já citado, consideramos novamente que esta participação ocorre relacionada a atividades pontuais. A Diretora 2 relata em sua resposta a dificuldade da realização de um trabalho integrado entre família e escola. Para ela, este item é muito preocupante. *Com a rotina tumultuada da família sobra pouco para a escola. Temos desenvolvido momentos diferenciados para acolhimento, contudo não entendemos como participação plena.* Consideramos importante o destaque feito pela Diretora 2, pois sintetiza as demais colocações.

¹⁶ Conforme explicitado no quadro 8, p. 73.

5.4 Seis instituições, muitas questões: o que a pesquisa anuncia?

Consideramos necessário, após a análise das questões, com base nas respostas das participantes a partir dos grupos que representam - professoras ou diretoras - através das quais foram elencados aspectos significativos nas respostas de cada grupo e/ou participantes, realizarmos também a análise de cada um dos contextos institucionais onde as participantes atuam, fazendo um debate entre a professora e a diretora de cada instituição a fim de que possamos ter um desenho de cada contexto.

O quadro abaixo mostra as participantes que correspondem a cada uma das seis instituições pesquisadas¹⁷:

ESCOLA	PROFESSOR	DIRETOR
Escola Alfa	E	5
Escola Beta	D	1
Escola Delta	B	4
Escola Ômega	F	3
Escola Sigma	A	6
Escola Gama	C	2

Quadro 12 – Correspondência instituição/participantes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

Passamos a análise dos contextos institucionais, por escola, reunindo e cruzando as informações, as respostas apresentadas, e buscando as convergências e divergências conforme exposto.

¹⁷ As escolas terão seus nomes preservados e diferenciá-las neste estudo foram utilizados as seguintes identificações: Escola Alfa, Escola Beta, Escola Delta, Escola Ômega, Escola Sigma e Escola Gama.

5.4.1 Escola Alfa

A diretora e a professora da Escola Alfa não identificaram a participação como um princípio de gestão escolar democrática na educação infantil na questão que trata especificamente dos princípios¹⁸. No entanto, podemos verificar nas demais questões que a participação foi citada, porém identificamos que esta participação corresponde a definida por Lück (2006) como expressão verbal e discussão de ideias, anteriormente explicitada neste estudo¹⁹. Vejamos as colocações da professora e da diretora que ilustram esta afirmação. A professora cita que *são sempre os mesmos pais que participam das reuniões* e que a participação dos pais e dos docentes *deve ser somente em relação ao que lhes compete* a diretora diz que a participação ocorre em reuniões, mas apresenta uma contradição ao colocar que o principal entrave para a efetivação da gestão escolar democrática é a falta de *preparo dos pais para opinar*.

Tanto a professora quanto a diretora demonstraram que necessitam aprofundar o conhecimento sobre a Lei Municipal 4740/03. Outro aspecto chama atenção é a ênfase dada pela professora para a eleição de diretor como principal característica da gestão escolar democrática. Ainda, é preciso ressaltar que a professora e a diretora apontam para a falta de horário para planejamento como uma das dificuldades para a prática pedagógica na educação infantil.

No que tange a consolidação dos mecanismos de gestão escolar democrática, verifica-se através dos quadros 4 a 9 que algumas respostas da diretora e a professora são convergentes, as duas consideram o PPP e a Eleição de Diretores como consolidados na escola, quanto ao Conselho Escolar as duas apontam como um mecanismo em nível intermediário de consolidação e a Avaliação através do IQEI (2009) como um mecanismo em fase inicial de consolidação. As divergências nas respostas ocorrem em relação aos mecanismos do Plano de Aplicação de Recursos que para a professora esta em fase inicial de consolidação e para a diretora em fase intermediária e no mecanismo do Regimento Escolar que

¹⁸ Questão 3, tópico II do questionário.

¹⁹ Ver capítulo IV.

segundo a diretora encontra-se em fase inicial e para a professora esta em fase intermediária de consolidação na escola.

No que se refere aos aspectos fundamentais para a prática pedagógica na educação infantil, salientamos resposta da professora que coloca a importância em articular o educar e o cuidar e a resposta da diretora destaca a integração entre família e escola.

5.4.2 Escola Beta

Ao analisarmos o contexto da escola Beta verificamos que tanto a professora como a diretora enfatizam a participação e descentralização como importante para a gestão escolar democrática, relacionando estas principalmente aos mecanismos do Conselho Escolar e ao Plano de Aplicação dos Recursos. No entanto, consideram que esta participação ainda é pequena no contexto da escola, apontam que a participação e descentralização ocorrem essencialmente em relação aos membros do Conselho Escolar e não a toda a comunidade escolar e mesmo com estes é necessário avançar. Neste sentido, compreendem que ainda estão em processo de articulação com as famílias para buscar maior participação, justificam que há pouco tempo a gestão da escola mudou e que anteriormente não se procurava fazer um trabalho integrado com as famílias. A professora, inclusive elenca o trabalho integrado com as famílias como um dos principais desafios da educação infantil.

Em relação a legislação municipal específica que institui a gestão escolar democrática, tanto a professora quanto a diretora apontam aspectos importante desta como a instituição do Conselho Escolar, a descentralização dos recursos financeiros através da aplicação dos recursos e o PPP.

As respostas da professora e da diretora quanto às políticas públicas mostram que para estas as orientações mais significativas das políticas atuais são a integração entre o cuidar e educar. A diretora ainda aponta as diretrizes curriculares e a concepção de criança como sujeito que constrói conhecimento como pontos importantes da atual legislação para a área da educação infantil. Como principais entraves a efetivação da política pública atual ressaltam a visão restrita dos pais em

relação à educação infantil, segundo as participantes, os pais compreendem a educação infantil apenas como espaços destinados ao cuidado das crianças.

Ainda a professora e a diretora consideram que a principal mudança introduzida pelas DCNEI (2009) consiste na visão da criança como sujeito que constrói conhecimento e a organização da escola considerando o cuidar e o educar.

Quanto aos aspectos fundamentais para a prática pedagógica e a consolidação das dimensões dos IQEI (2009) a professora e a diretora enfatizaram a necessidade do cumprimento do tempo destinado ao planejamento e recursos insuficientes para a aquisição de materiais diversificados, bem como o espaço da escola restringir as possibilidades de exploração das crianças, especificados no documento IQEI (2009) através das dimensões: Espaços, materiais e mobiliários e Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais. Para estas os maiores desafios são o trabalho conjunto com as famílias e a comunidade e a observação dos aspectos legais.

Há que ressaltar no que se refere a consolidação dos mecanismos de gestão escolar democrática, especificado através dos quadros 4 a 9 que algumas respostas da diretora e a professora são convergentes, as duas consideram o PPP e a Avaliação através do IQEI (2009) como em fase inicial de consolidação. Como exposto anteriormente estas respostas estão justificadas pelas participantes devido ao fato da mudança de gestão escolar ser recente. Em relação ao Conselho Escolar e a Aplicação de Recursos as participantes da escola Beta, assinalam de modo diferente, pois para a professora estes mecanismos encontram-se consolidados na escola, já para a diretora os mesmos configuram-se como em nível intermediário de consolidação. No entanto a professora em outras questões do instrumento sinaliza que mesmo consolidados os mecanismos acima citados, estes necessitam ainda avançar de modo a serem mais efetivos e atingir toda a comunidade escolar, este entendimento também é expresso pela diretora, o que de modo geral, em nossa opinião não se configura em uma divergência entre elas. O mesmo ocorre quanto a eleição de diretor e o regimento escolar. Para a professora tal mecanismo esta em fase intermediária de consolidação e para a diretora estão consolidados. Como a análise leva em consideração todo o instrumento podemos inferir que há convergências nas respostas das participantes quanto aos mecanismos.

5.4.3 Escola Delta

Na escola Delta, no que se refere a categoria Gestão Democrática – princípios e mecanismos, tanto a professora como a diretora destacam a autonomia e a participação como princípios orientadores da gestão escolar na perspectiva democrática. Destacamos que a professora B traz em suas considerações a importância da participação das crianças, entendendo-as como protagonistas sujeitos ativos nos processos decisórios. Compreendemos este destaque feito pela professora como fundamental, pois este é um dos pontos iniciais a ser considerado para que haja interlocução entre a gestão escolar democrática e a qualidade na educação infantil. Porque articula as concepções de criança, infância e educação infantil com a gestão escolar democrática.

Quanto a Lei Municipal 4740/03, a professora e a diretora relatam que necessitam aprofundar o conhecimento sobre a mesma. Ainda nesta categoria as respostas das participantes se mostram convergentes, pois tanto a professora como a diretora, assinalam como consolidado o mecanismo da eleição para diretores e o plano de aplicação de recursos, sinalizam como em fase intermediária de consolidação o conselho escolar e o regimento escolar e assinalam como em fase inicial de consolidação o PPP e a avaliação institucional através dos IQEI (2009).

Na categoria Políticas Públicas para a Educação Infantil, tanto a diretora quanto a professora reconhecem, ainda que de modo implícito, como significativas as orientações das políticas atuais quanto a importância da integração entre cuidar e educar na prática pedagógica nesta etapa. Outro destaque feito pela professora em relação as políticas atuais diz respeito a questão da *obrigatoriedade de atendimento dos alunos*, fazendo referência a Lei Federal 12.796/13. Consideramos que em relação às Políticas Públicas a professora apresenta respostas vagas. Com relação aos entraves na efetivação dos aspectos legais da gestão escolar democrática, a professora destaca a falta de reuniões pedagógicas e de proximidade maior da SMED com os professores. Essas colocações nos fizeram (re)pensar o trabalho que estamos desenvolvendo atualmente na secretaria. Ainda com relação aos entraves, a diretora se refere à questão do repasse mensal de verbas, que considera insuficiente.

Na categoria relativa a especificidade da Educação Infantil, a professora enumerou como principais desafios a observação e adequação dos aspectos legais e o trabalho conjunto com as famílias, afirmando que *não sente dificuldades nos demais aspectos*. A diretora corrobora com a professora quanto ao desafio do trabalho conjunto com as famílias e acrescentou também como desafio a organização do trabalho pedagógico.

Ambas relataram haver trabalho conjunto entre família e escola, embora deixem claro que nem todas as famílias participam. A diretora destaca que este trabalho conjunto ocorre em reuniões e encontros de trocas de conhecimento. Como aspecto fundamental para a prática pedagógica, a professora afirma a relevância da autonomia pedagógica vinculada ao planejamento. A diretora considera fundamental para a prática pedagógica a articulação entre saberes e fazeres, priorizando a criança no processo pedagógico.

Percebemos através da análise do contexto explicitado nas respostas das participantes que existe uma proposta de trabalho integrado com as famílias apesar de considerarem que este é um desafio constante da escola.

5.4.4 Escola Ômega

No contexto da escola Ômega percebemos que na categoria Gestão Democrática: princípios e mecanismos a análise esta comprometida, já que a professora dentre as (08) questões desta categoria respondeu apenas uma, a saber, a questão fechada. E a diretora apesar de ter respondido todas as questões, tais respostas não trazem subsídios que possibilitem a pesquisadora verificar seu entendimento, já que as respostas são vagas.

Em relação a questão fechada que originou os quadros de 4 a 9, observamos que a professora e a diretora consideram que o PPP e a avaliação através dos IQEI (2009) estão consolidados na escola, cabe lembrar que através do comentário feito por ambas nesta questão evidenciamos, como já exposto que estas participantes desconhecem o documento IQEI (2009) ou não tiveram entendimento da questão. A professora e a diretora consideram que os mecanismos do Conselho Escolar e regimento escolar estão em fase intermediária de consolidação na escola, já para a

eleição de diretores e o plano de aplicação de recursos ambas assinalaram como em fase inicial de consolidação na instituição. Como não são feitas outras referências no instrumento a estes últimos mecanismos citados não encontramos no contexto da escola Ômega, neste estudo, elementos capazes de demonstrar como tais mecanismos são vivenciados no cotidiano da escola que justifique as respostas expressas nesta questão.

Quanto as políticas públicas para a educação infantil a professora e a diretora ressaltam a importância da LDB (1996), pois a educação infantil passou a ser reconhecida com caráter educacional. Ambas apontam como entraves a efetivação dos aspectos legais da gestão na educação infantil a participação dos pais na escola, porém não especificam. Ainda cabe destacar neste contexto que para a professora e a diretora as mudanças introduzidas a partir das DCNEI (2009) explicitadas anteriormente neste estudo, não foram evidenciadas como relevantes.

Em relação as especificidades da educação infantil e aos aspectos fundamentais para a prática pedagógica a diretora destaca a cooperação entre família e escola e a professora traz uma referência preocupante *gostar do que faz o resto flui naturalmente* esta referência feita pela professora foi analisada anteriormente, mas ressaltamos novamente que se vincula a uma concepção restrita de educação infantil. Quanto ao trabalho em conjunto com as famílias a professora diz que existe nos eventos e festividades e a diretora afirma que em partes, mas não especifica.

5.4.5 Escola Sigma

No contexto da escola Sigma é possível observar que tanto a professora quanto a diretora demonstram, através de suas respostas, que necessitam ampliar o conhecimento em relação a legislação municipal que institui a gestão escolar democrática.

Quanto a temática da gestão escolar democrática a professora enfatiza a eleição de diretores como elemento principal, a diretora aponta a participação como importante, porém estas referências são vagas. O que acaba por comprometer a análise, já que as respostas não trazem subsídios que possibilitem a pesquisadora

verificar o entendimento de modo aprofundado. A pesquisadora não conseguiu identificar os princípios orientadores da gestão escolar democrática através das respostas das participantes. A professora afirma que os princípios são concretizados através de ações práticas, porém não cita as ações nem os princípios, a diretora coloca que a concretização acontece através do trabalho pedagógico e do Conselho Escolar, no entanto também deixa vaga a colocação.

Em relação aos os quadros de 4 a 9, observamos que a professora e a diretora consideram a eleição de diretores como mecanismo consolidado na escola. As participantes divergem quanto ao PPP que segundo a diretora esta consolidado na instituição e para a professora este mecanismo esta em fase inicial de consolidação o que nos faz questionar como esta ocorrendo a elaboração do mesmo que conforme a pesquisa mostra que a escola está atualmente realizando. O mecanismo do Conselho Escolar figura na resposta da professora como em fase intermediária de consolidação e para a diretora encontra-se em fase inicial. A diretora aponta o plano de aplicação de recursos como em fase intermediária de consolidação e a professora manifesta não ter certeza quanto a existência deste mecanismo, o que nos chamou atenção, e nos fez questionar o modo como esta ocorrendo as decisões referentes a aplicação dos recursos e se o princípio de descentralização é vivenciado na escola. O regimento escolar esta consolidado para a professora e em fase intermediária de consolidação para a diretora na escola, já para a avaliação através dos IQEI (2009) a professora assinala este como em fase intermediária e a diretora como em fase inicial. Nos chama atenção que no contexto da escola Sigma as respostas da professora e da diretora referente aos mecanismos apresentam muitas divergências, neste sentido entendemos que as respostas sinalizam que o trabalho de gestão escolar poderia ser mais integrado.

Quanto as políticas públicas para a educação infantil a diretora se posiciona afirmando que as políticas públicas estão distante da realidade, discutimos anteriormente sobre as hipóteses que podem ter levado a diretora a fazer tal afirmação. Já a professora ressalta a importância das diretrizes curriculares como mais significativas nos últimos anos. A professora não respondeu a questão referente aos entraves e a para a diretora o principal entrave consiste na falta de garantia por parte da mantenedora da hora destinada ao planejamento. Ainda cabe destacar neste contexto que para a professora as mudanças introduzidas a partir

das DCNEI (2009) foi a reestruturação do trabalho pedagógico, já a diretora afirma que a mudança é apenas de nomenclatura e não de enfoque.

Em relação às especificidades da educação infantil os principais desafios elencados pela professora são considerar a participação e o protagonismo da criança no planejamento das situações de aprendizagem e o trabalho conjunto com as famílias e a comunidade. Já para a diretora o principal objetivo é a observação e adequação aos aspectos legais que a participante considera distantes da realidade, mas não especifica.

No que tange os aspectos fundamentais para a prática pedagógica a professora destaca o conhecimento teórico sobre a educação infantil e a articulação com a prática. A diretora destaca a relação entre família e escola. Quanto ao trabalho em conjunto com as famílias a diretora diz que existe sem especificar, a professora corrobora com esta afirmação e coloca que este trabalho consiste em atividades como diz que existe nos eventos, reuniões e apoiando na limpeza da escola.

5.4.6 Escola Gama

Na escola Gama a diretora cita a autonomia, participação e descentralização como princípios orientadores da gestão escolar democrática, porém não relata como estes se concretizam no cotidiano, apenas salienta que é uma caminhada que a escola vem percorrendo. A professora não deixa claro quais para ela são os princípios orientadores da gestão escolar democrática, tampouco como são vivenciados. Em relação as contribuições da lei municipal 4740/03 e de modo como se efetiva na escola a professora e a diretora citaram que a escola passou a ter maior autonomia administrativa, neste estudo mostramos que a autonomia administrativa se insere nas questões organizacionais das instituições como exemplo os horários, calendário escolar etc.

Com relação a questão fechada que originou os quadros 4 a 9, observa-se que ambas participantes compreendem que o PPP esta consolidado na escola, para a professora o Conselho escolar também se encontra consolidado, já para a diretora este mecanismo esta em fase intermediária de consolidação. Para as participantes o

plano de aplicação de recursos esta em fase inicial de consolidação na escola, mais uma vez questionamos acerca da descentralização das decisões quanto as verbas. A eleição de diretores é compreendida pela diretora como consolidada e para a professora como em fase intermediária, quanto ao regimento escolar ambas concordam que este mecanismo esta em fase intermediária de consolidação, entretanto em questão anterior as participantes afirmaram que a autonomia administrativa da escola estava efetivada e consistia em uma das contribuições da legislação municipal, o que a nosso ver demonstra uma contradição. Os mecanismos de avaliação através do documento IQEI (2009) para as participantes esta em fase inicial de consolidação.

Na categoria relativa as Políticas Públicas para a educação infantil a professora aponta que a principal alteração da política atual, pós LDB (1996) é a questão da obrigatoriedade do ingresso das crianças a partir dos 4 anos na escola, fazendo referência a lei Federal 12.796/13. A diretora não respondeu as questões referentes às alterações da política atual. Quanto aos entraves a diretora cita a participação efetiva dos pais nas instâncias colegiadas da escola, esta ainda salienta a importância dos parâmetros e indicadores para a busca de qualidade no trabalho da escola. A professora corrobora com a afirmação da diretora e acrescenta que os parâmetros e indicadores são importantes, pois demonstram a intencionalidades.

Na categoria referente as especificidades da educação infantil a professora aponta como principais desafios a articulação das concepções teóricas acerca do educar e cuidar no trabalho pedagógico cotidiano e considerar a participação e o protagonismo da criança no planejamento das situações de aprendizagem, para a diretora a organização do trabalho pedagógico e a articulação das experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade são os principais desafios. Como aspectos fundamentais para a prática pedagógica a professora cita principalmente as condições de trabalho e a diretora o conhecimento dos professores acerca da educação infantil.

Em relação ao trabalho conjunto entre família e escola a diretora cita afirma que este é um ponto preocupante, como já exposto anteriormente, a professora afirma também que esta é uma dificuldade no cotidiano da escola.

As respostas às questões apresentadas aos sujeitos participantes da pesquisa nos trazem elementos que aprofundam nosso conhecimento da realidade da educação infantil municipal institucionalizada e balizada por determinações

legais. Todavia, para além de questionarmos as limitações que a extensão da amostra da pesquisa apresenta, podemos sim, considerar que os sujeitos e instituições participantes são indicadores de referência para a temática da gestão escolar democrática na educação infantil no município como um todo, pois os critérios para a seleção destes são representativos da maioria desta totalidade.

Partindo das análises realizadas nesta pesquisa algumas questões importantes sobre a temática do estudo emergem, tanto na análise da amostra tendo por base a totalidade das participantes em relação aos grupos que representavam: professoras ou diretoras como na análise do contexto de cada instituição.

A pesquisa permitiu entendermos que a **participação efetiva dos pais no cotidiano da escola** é um dos principais desafios evidenciados no cotidiano da educação infantil, esta forma de participação é definida por Lück (2006) como engajamento. Outra questão levantada, que a nosso ver esta atrelada a primeira é a importância do **trabalho conjunto entre família e escola** afirmada pelas participantes.

Há que salientar que a pesquisa explicitou **a educação infantil pautada pelo viés assistencialista como concepção dominante dos pais**, perpassando a maioria dos contextos analisados.

Outro ponto importante elucidado por este estudo se refere a necessidade de **aprofundamento do conhecimento da Lei Municipal 4740/03** que institui a gestão escolar democrática. Neste sentido, a pesquisa mostrou também a carência de conhecimentos em relação à PNEI (2006), principalmente o documento IQEI (2009). Elementos que nos colocam diante de novos desafios à medida que estes indicadores passam a ser considerados resultados da pesquisa e figuram como aspectos destacados nas considerações finais do estudo, a seguir desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

Paulo Freire

A democracia no Brasil foi estabelecida pela CF (1988) após intenso movimento de lutas que romperam com o período de ditadura que o país sofreu por anos, por isso essa luta por democracia representou um marco na história do Brasil e da educação que passa a assumir um novo papel, o de fomentar no interior das instituições escolares o ideal democrático. Passados vinte e cinco anos (25) da promulgação da CF (1988) verificamos a importância de fortalecer princípios democráticos no país e que isso é uma tarefa árdua que precisa ser assumida por todos os profissionais de educação, especialmente na educação infantil que como vimos se constitui como campo em construção.

O papel da gestão escolar compreendida e concretizada através da perspectiva democrática se faz fundamental para a sociedade como um todo. Resgatar os princípios que levaram a carta magna do Brasil e definir a gestão escolar democrática como essencial na educação é urgente.

Através desta pesquisa, verificamos que o conhecimento acerca da temática da gestão escolar democrática nas instituições pesquisadas necessita ser aprofundado; na verdade apontamos que existe um discurso corrente sobre a temática, porém não conseguimos identificar como esta se consolida na prática cotidiana da escola através da pesquisa; o que indica a incipiência e a fragilidade da democracia nas entranhas da sociedade, ou seja, no dia-a-dia das pessoas que vão à escola, que fazem a escola e que dizem valorizar a escola.

O conhecimento das participantes acerca dos princípios orientadores de gestão escolar democrática mostraram-se frágeis, bem como os mecanismos que são responsáveis pela concretização dos princípios da gestão escolar democrática, ainda não estão consolidados nas instituições pesquisadas. Verifica-se que estes

são compreendidos e vivenciados mais como aspecto burocrático e não como aspectos importantes no cotidiano das instituições.

Um ponto em relação aos princípios que ainda precisa ser refletido consiste na participação de todos os atores na gestão escolar democrática. A pesquisa revelou que a participação, principalmente dos pais, se restringe a atividades pontuais onde estes são questionados sobre algumas decisões da instituição, porém trata-se, em geral, de decisões periféricas.

Também verificamos que as crianças não são consideradas pela grande maioria das diretoras e professoras na efetivação da gestão escolar democrática, o que é indicador da baixa participação destas, ou de uma participação como presença. Conforme Lück (2006) nesta forma de participação o indivíduo é considerado participante pelo fato de fazer parte do grupo ou organização independente de sua atuação ser cogitada.

Acreditamos que a pesquisa explicita isso: as crianças participam porque são integrantes do ambiente escolar, mas suas especificidades e seu protagonismo não são considerados como elementos centrais das decisões no cotidiano das instituições. E, em consequência, pode-se depreender que são poucas as situações em que elas são desafiadas a escolher, e a exercer a capacidade de discernimento mediante o diálogo e a argumentação.

Ou seja, as crianças existem para a escola como alunos, como sua clientela, mas não como a centralidade do projeto educativo, não como finalidade e objetivo precípua das instituições, o que é bastante preocupante, pois como vimos ao longo deste estudo, as crianças são potentes, ativas e tem condições de participar das decisões que impactam sobre a gestão da instituição em que vivem significativa parcela de seu tempo da infância.

Isso revela que a concepção de criança nas instituições pesquisadas necessita, ainda, ser revisada, atualizada do ponto de vista da contemporaneidade social e educacional, e merece passar por uma mudança de paradigma, ao mesmo tempo em que as especificidades da educação infantil devem ser aprofundadas, estendendo estas especificidades para as propostas pedagógico-curriculares cuja base epistemológica seja constituída de crianças potencialmente inteligentes, dotadas de agência, e com capacidade de participar, e não à espera de participação.

Considerar sim, que são seres de pouca idade, mas capazes de aprender a autonomia exercitando a capacidade de escolha. Mas consideramos que isto está

relacionado à história da educação infantil e à nossa própria história como crianças que fomos um dia, e professoras formadas em modelos curriculares de base eminentemente transmissiva.

Essa constatação referente às especificidades da educação infantil e à formação dos professores para atuar nesta etapa também está sinalizada pela pesquisa, a qual mostra que mesmo todas as participantes possuindo formação inicial e continuada na área há um descompasso histórico com as concepções de criança, infância e pedagogias da infância contemporâneas, e explicitadas neste estudo; parece-nos que a formação inicial não tem sido capaz de questionar e abalar as práticas educativas com as crianças pequenas, assim como os processos de formação continuada tem sido pouco eficazes na diminuição dessa distância entre as pesquisas e a realidade da maioria das instituições diante das especificidades da educação infantil.

Outro ponto importante que a pesquisa indica se refere à base legal da educação infantil na qual também expressa descompasso entre os avanços conceituais presentes nas políticas públicas para esta etapa educativa nos últimos anos e a sua materialização no cotidiano da escola.

Esse é um ponto fundamental, pois se relaciona com a qualidade da educação infantil na qual a pesquisa nos mostra que as instituições possuem um conhecimento restrito acerca dos IQEI (2009). Tal documento se configura a nosso ver em instrumento fundamental, pois as dimensões e indicadores explicitadas no mesmo abordam questões essenciais para educação Infantil e apontam reflexões sobre a qualidade desta etapa educativa na sua totalidade. Além disso, os IQEI (2009) se concretizam como mecanismo democrático que fomentam a discussão coletiva e a participação de todos.

Salientamos também a importância de os profissionais da educação participarem como autores na (re)construção, avaliação e acompanhamento das políticas públicas através de espaços de debates e discussões. Compreendemos que as políticas públicas se entrelaçam no cotidiano das instituições e são fundamentais para a prática pedagógica, mas temos consciência de que as políticas e as Leis, sozinhas, tem potencial limitado de produzir mudanças na realidade.

A gestão escolar democrática no que tange as instituições pesquisadas ainda se encontra em processo inicial de consolidação, pois através da pesquisa foi possível identificar que os mecanismos de gestão estão atrelados a questões

burocráticas no cotidiano das instituições, e não são concebidos como condição de educação emancipatória e de qualidade.

Por fim, acreditamos ser necessário empreender esforços na busca pela consolidação dos princípios e mecanismos da gestão escolar democrática nas instituições públicas municipais de educação infantil em prol da melhoria da qualidade do atendimento as crianças pequenas. Neste sentido, concebemos que a gestão escolar democrática perpassa todo o cotidiano da instituição de educação infantil e deste modo possui interlocuções com a qualidade do atendimento as crianças que se vinculam as intencionalidades educativas e repercutem nas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família.** (trad. Dora Flaksman) 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação.** Santa Maria: UFSM, v. 35, n. 1, jan./abr., 2010.

BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na Escola Cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil.** Ministério da Educação. Brasília. 2009.

BRASIL. Lei 5692, de 11 de Agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ministério da Educação. Brasília. 1971.

_____. **Constituição Federal.** Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Ministério da Educação. Brasília. 1990.

_____. Lei nº 9131, de 24 de Novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Ministério da Educação. Brasília. 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ministério da Educação. Brasília. 1996.

_____. Lei 9424, de 24 de Dezembro de 1996. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.** Ministério da Educação. Brasília. 1996.

_____. **Emenda Constitucional**, nº 14, de 12 de Setembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998, V.I,II e III.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB nº1/. Brasília. 1999.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Brasília. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. **Emenda Constitucional**, nº 53, de 19 de Dezembro de 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006, V. I e II.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB,2006.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006. **Lei do Ensino Fundamental de 9 anos**. Ministério da Educação. Brasília. 2006.

_____. Lei 11.494, de 20 de Junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação**. Ministério da Educação. Brasília. 2007.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008. **Lei do Estágio**. Ministério da Educação. Brasília. 2008.

_____. **Emenda Constitucional**, nº 59, de 11 de Novembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº20/09 e Resolução CNE/CEB nº05/09. Brasília.2009.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Crêches para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Lei 12.796**, de 05 de Abril de 2013. Ministério da Educação. Brasília. 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.) **Educação Infantil: Pra que te Quero?** Porto Alegre: Ed. Artmed, p. 13 a 22, 2001.

CAMPOS, M. M. **A educação infantil como direito**. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59 e a Educação Infantil: Impactos e Perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2010.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS,. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 127, p. 87 – 128, jan./abr. 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf> Acesso em 31 de julho de 2013.

CAMPOS, M. M. et al., A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100003&script=sci_arttext. Acesso em 25 de abril de 2013.

CORAZZA, S. M. **História da Infância Sem Fim**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

CORRÊA. B.C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 119, p. 85–112, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>. Acesso em 17 maio de 2013.

GADOTTI, M. **Gestão Democrática com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional.** In: BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE).** Brasília: MEC/SEB, 2014.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOYUELOS, A. **La Identidad de la Educación Infantil.** In: REVISTA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Educação e Conhecimento: Relação Necessária, Insuficiente e Controversa.** Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências Novos Desafios.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar políticas, estrutura e organização.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, Heloísa et al. **A Escola participativa: O Trabalho do Gestor Escolar.** Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Concepções e Processo Democráticos de Gestão Educacional.** Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **A Gestão Participativa na Escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Orgs) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez. 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento Perspectivas Atuais. 2010, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos.** Belo Horizonte: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. Acesso em: 13 de março de 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO; J. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; J.; KISCHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs) **Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-participação. In: KISHIMOTO, T. M; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância pertencer e participar.** Porto Alegre: Penso, 2013.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil.** 6. ed. Campinas, SP: Papyrus (2000).

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PEREIRA; S. M.; DRABACH N. P.; ARAUJO G. R. Eleição de Diretores: um dos mecanismos de (dês) centralização da gestão? In: **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 1, n. 1, jan./jun., 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Radiografia da educação infantil**. Porto Alegre: Tribunal de Contas do Estado – TCE – RS, 2012. Disponível em: https://www.portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/relatorios/educacao_tce.pdf. Acesso em 11 de junho de 2013.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas Públicas de Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 115, março, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000100002&lng=pt&nrm=iso&userID=-2 Acesso em 10 de abril de 2013.

SARMENTO, M. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In SARMENTO, M.; GOUVEA, M, C, S (Org). **Estudos da Infância Educação e Práticas Sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTA MARIA. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 2, de 30 de Junho de 1999. **Fixa Normas para a Educação Infantil no sistema Municipal de Ensino de Santa Maria**. Santa Maria, 1999.

_____. Decreto Executivo, nº 016, de 28 de Janeiro de 2000. **Altera a Designação dos Estabelecimentos de Ensino Integrantes do sistema Municipal de Ensino de Santa Maria**. Santa Maria, 2000.

_____. Lei Municipal 4696, de 22 de Setembro de 2003. **Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal**. Santa Maria, 2003.

_____. Lei 4740, de 24 de Dezembro de 2003. **Institui a Gestão Escolar Democrática**. Santa Maria, 2003.

_____. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 29, de 12 de Setembro de 2011. **Estabelece normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria - RS**, Santa Maria, 2011.

_____. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 30, de 21 de Novembro de 2011. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria-RS**, Santa Maria, 2011.

_____. Lei Municipal 5798, 30 de setembro de 2013. **Institui a Semana Municipal de Educação Infantil**. Santa Maria, 2013.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TOMAZZETTI, C. M. **As Práticas Pedagógicas em Educação Infantil: do Assistencialismo à Emancipação como Construção da Cidadania**. 1998. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

TUSSI, D. **O Espaço e o Currículo: Conexões e Diálogos sobre as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**. 2011. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma Relação Regulatória ou Emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 14 de abril de 2013.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, Vanessa M. de Silva Flôres, acadêmica do Programa de Pós Graduação e Educação, sob orientação da professora Dra Cleonice Maria Tomazzetti, convido-o a participar da pesquisa que tem como título - A qualidade da educação infantil nas escolas municipais de Santa Maria/RS: um estudo no contexto da gestão escolar democrática.

Esta pesquisa destina-se a elaboração da dissertação, do curso de Mestrado em Educação, e tem como objetivo geral: Investigar as concepções e processos de gestão escolar democrática presentes nas EMEIs de Santa Maria/RS, tendo como referência as políticas públicas vigentes e a repercussão na qualidade da educação infantil.

Os gestores e professores serão convidados a responderem um questionário.

Informa-se que o nome dos participantes será mantido em sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo. Salienta-se ainda que não haverá forma de remuneração ou ressarcimento referente à participação que acontecerá sem nenhum ônus. O participante tem o direito de receber informações em qualquer fase da pesquisa e seu consentimento, evidenciado pela assinatura deste termo, poderá ser retirado a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalização ou represália. Em caso de desconfortos, em relação ao teor das perguntas, os sujeitos da pesquisa poderão se recusar em participara da mesma.

Os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados na integra ou parcialmente em artigos, jornadas, encontros ou seminários da área da educação, ressaltando que a identidade dos participantes e da escola serão preservados.

Após a leitura deste Termo de Consentimento e de sua aceitação em participar da pesquisa, solicita-se sua assinatura. Quaisquer esclarecimentos que se façam necessários poderão ser solicitados pelo telefone.

Eu, _____, afirmo através deste termo, que concordei em participar voluntariamente da referida pesquisa, tendo sido informado de seus objetivos de maneira clara e detalhada. Fui

devidamente informado que será garantida a preservação de minha identidade bem como meu direito de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Santa Maria _____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) participante

Vanessa M. S. Flôres

Pós-Graduanda

Prof^a. Dr^a. Cleonice Maria Tomazzetti

Orientadora

Este formulário foi lido para _____ em:

___/___/_____. por Vanessa M. S. Flôres enquanto eu estava presente.

Assinatura da testemunha: _____

APÊNDICE B – Questionário Gestores e Professores

**I - DADOS DEMOGRÁFICOS**

1.Nome:

2. Idade: Sexo: () Feminino () Masculino

3. Ano que ingressou a carreira:_____

4. Quantos anos de experiência no Magistério Público:

5. Cite sua experiência docente (escolas e turmas/níveis/ano/série de atuação):

6. Formação

Graduação: _____ Conclusão (ano):_____

Graduação: _____ Conclusão (ano):_____

Pós graduação: _____ Conclusão (ano):_____

Pós graduação:_____ Conclusão (ano):_____

Pós graduação: _____ Conclusão (ano):_____

7. Tempo de experiência na Gestão Escolar (função desempenhada):

II – Gestão Democrática: princípios e mecanismos.

1. Indique aspectos da Gestão Escolar Democrática que você conhece e/ou desenvolve na Rede Pública do Município de Santa Maria.

2. Qual o seu conhecimento acerca da temática da Gestão Escolar Democrática no município de Santa Maria? Especifique sua resposta.

3. Quais princípios você considera fundamentais para a Gestão Escolar Democrática na Educação Infantil?

4. Como os princípios da Gestão Escolar Democrática são concretizados no cotidiano da instituição? Comente sua resposta.

5. Enumere em ordem crescente, quais os mecanismos da Gestão Democrática estão consolidados na instituição de Educação Infantil em que atua, considerando que **consolidado significa aqueles que são vivenciados e/ou discutidos de modo significativo pela comunidade escolar.**

- () Projeto Político Pedagógico
- () Conselho Escolar
- () Plano de Aplicação de Recursos
- () Eleição de Diretores
- () Regimento Escolar

() Avaliação através dos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil

Comente:

6. Caracterize o que para você significa a Gestão Escolar Democrática na Educação Infantil?

7. Como a Lei Municipal 4740/03 se efetiva na instituição em que trabalha e qual sua principal contribuição para a Gestão Escolar Democrática, em sua opinião?

8. Considerando a instituição em que atua, dentre os princípios elencados abaixo, marque **somente** aqueles que são efetivamente vivenciados/discutidos pela comunidade escolar no dia a dia. Justifique cada item marcado.

() Participação da Comunidade Escolar na construção e efetivação dos objetivos da instituição.

() Descentralização: PRODAE, PDDE, PAR, PNAP e PNAC

() Autonomia: pedagógica, administrativa e financeira

III – Políticas Públicas para a Educação Infantil

1. Quais orientações das políticas públicas específicas para a Educação Infantil você considera mais significativas nestes últimos tempos, para o seu trabalho como professora desta etapa? Por quê?

2. O que a política atual da Educação Infantil altera em relação às orientações anteriores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)?

3. Quais entraves podem ser sentidos na efetivação dos aspectos legais da Gestão Escolar Democrática na Educação Infantil?

4. Em 1999 os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEIs) surgem como orientação às instituições para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. No ano de 2009, a Resolução nº 5, do Conselho Nacional de Educação, fixa as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), trazendo outro enfoque para esta etapa da educação básica. Comente o que essa mudança representou para você.

5. A Política Nacional de Educação Infantil (2006) definiu indicadores e parâmetros de qualidade para a educação infantil. Você considera estes importantes para as práticas pedagógicas da instituição em que atua. Por quê?

V – A especificidade da Educação Infantil

1. De acordo com o seu entendimento, enumere em nível crescente de dificuldades, aqueles que, para você, são os **principais desafios da educação infantil**.

- () a observação e a adequação aos aspectos legais
- () considerar a participação e o protagonismo da criança no planejamento das situações de aprendizagem
- () a organização do trabalho pedagógico
- () o trabalho conjunto com as famílias e comunidade
- () articular as concepções teóricas acerca do cuidar e educar no trabalho pedagógico cotidiano
- () articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural da humanidade

2. Quais aspectos você considera fundamentais para a prática pedagógica na Educação Infantil?

3. Considerando as dimensões definidas nos Indicadores de Qualidade Educação Infantil, enumere em ordem crescente, **somente**, aquelas que você considera consolidadas na instituição em que atua. Justifique cada item marcado.

() **Planejamento Institucional**

- *Indicadores: Proposta Pedagógica consolidada; Planejamento, Acompanhamento e Avaliação; Registro da Prática Educativa;*

() **Multiplicidade de Experiências e Linguagens**

- *Indicadores: Crianças construindo sua Autonomia; Criança Relacionando-se com Ambiente natural e social; Crianças tendo Experiências Agradáveis e Saudáveis com o próprio Corpo; Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas musicais e corporais; Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita; Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação;*

() Interações

- *Indicadores: Respeito à dignidade das crianças; respeito ao ritmo das crianças; Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças; Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças; Interação entre crianças e crianças;*

() Promoção da saúde

- *Indicadores: Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças; Limpeza, salubridade e conforto; Segurança;*

() Espaços, materiais e mobiliários

- *Indicadores: Espaços e mobiliários que favoreçam as experiências das crianças; Materiais variados e acessíveis às crianças; Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos;*

() Formação e condição de trabalho das professores e demais profissionais

- *Indicadores: Formação inicial dos professores; Formação continuada dos professores; Condições de trabalho;*

() Cooperação e trocas com as famílias e participação na rede de proteção social.

- *Indicadores: Respeito e acolhimento; Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças; Participação da instituição da Rede de proteção das crianças;*

4. Existe trabalho conjunto entre família e escola? Como acontece?

5. Espaço para observações que você considera pertinentes quanto à temática do questionário.
