



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

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE
GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DOS SEUS ATORES**

Moira Poema Closs

**Agudo, RS, Brasil
2013**

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE
GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DOS SEUS ATORES**

por

Moira Poema Closs

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

Agudo, RS, Brasil

2013

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

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

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE GESTÃO ESCOLAR A PARTIR
DOS SEUS ATORES**

elaborada por
Moira Poema Closs

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

Liliana Soares Ferreira, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

João Luis Pereira Ourique, Dr. (UFSM)

Débora Teixeira de Mello, Dr^a.

Agudo, 30 de novembro de 2013.

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a 'cara' da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza as escolas autoritariamente.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus alunos que no auge dos seis anos me ensinam todos os dias sobre o prazer de acreditar na educação e na gestão democrática e participativa. Agradeço aos meus amores, família e namorado, companheiros de sonhos e realizações. Agradeço a minha orientadora, Liliana Soares Ferreira, e a minha coorientadora, Ana Paula Cristino, pelas imensuráveis aprendizagens dessa caminhada, pela paciência e por serem companheiras desta pesquisa. Aos sujeitos dessa pesquisa agradeço pelas contribuições, dedicação de tempo e compromisso com a pesquisa. Sem vocês essa pesquisa não seria possível. Gostaria de agradecer também as minhas colegas de escola que no nosso cotidiano dividem a dor e a delícia de ser professora. E agradeço a Deus porque seu nome está em tudo.

RESUMO

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

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DOS SEUS ATORES

AUTORA: MOIRA POEMA CLOSS
ORIENTADORA: LILIANA SOARES FERREIRA
COORIENTADORA: ANA PAULA DA ROSA CRISTINO ZIMMERMANN
Data e Local da Defesa: Agudo/RS, 30 de novembro de 2013.

A pesquisa apresenta a temática da percepção da pluralidade de aprendizagens, avanços e desafios, ao longo da implementação do projeto pedagógico (PP), em uma Escola de Educação Infantil, do município de Venâncio Aires/RS. O Projeto Pedagógico é o instrumento que tem como princípio norteador a democracia, a participação, sendo um exercício da gestão escolar democrática. Objetivou, em linhas gerais, investigar o processo de implementação do projeto pedagógico sob os olhares dos sujeitos envolvidos, com vistas a um processo democrático. Foram sete os colaboradores, representantes dos segmentos de funcionários, professores, pais e direção. A metodologia constituiu-se em um estudo de caso, com abordagem qualitativa, utilizando-se questionários para a coleta de dados; a análise dos dados foi realizada a partir de categorização, através da análise de conteúdo. Como principais resultados têm-se a falta de envolvimento e participação na construção do projeto pedagógico, enquanto que, na implementação, o envolvimento e a participação ocorrem de maneira mais efetiva. Observou-se que os sujeitos atores refletem acerca do PP e seus caminhos para a implementação, utilizando-se dos princípios de gestão escolar. Também foi identificado que os sujeitos conhecem o PP, assim como suas ações para implementação, e participam desse processo. Daí, a importância de estudos que busquem a análise reflexiva de como está sendo implementado o projeto pedagógico no nível de Educação Infantil, por parte dos sujeitos envolvidos e das carências da educação, dentro do campo de gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Educação Infantil, Projeto Pedagógico.

ABSTRACT

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

IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROJECT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTIONS ON MANAGEMENT SCHOOL OUT OF YOUR ACTORS

AUTORA: MOIRA POEMA CLOSS
ORIENTADORA: LILIANA SOARES FERREIRA
COORIENTADORA: ANA PAULA DA ROSA CRISTINO ZIMMERMANN
Data e Local da Defesa: Agudo/RS, 30 de novembro de 2013.

The research presents the theme of the plurality of learning perception, progress and challenges, along with the implementation of the pedagogical process (PP), in a Kindergarten School, in the county of Venâncio Aires/RS. The pedagogical project is an instrument that has as a principle guide the democracy, the participation, being an exercise of the democratic school management. It aimed, generally speaking, to investigate the implementation process of the pedagogical project under the views of the subjects involved, towards a democratic process. There were five collaborators, representatives of employees, teachers, parents and principal segments. The methodology consisted in a case study, with qualitative approach, using questionnaires to collect the data; the data analysis was held from categorization, through content analysis. As main results there are lack of involvement and participation, while building the pedagogical project, however, during the implementation, the involvement and the participation occur in a more effective way. We could observe that the subjects reflect on the pedagogical process and their ways to the implementation, using the principles of school management. It was also identified that the subjects know the pedagogical process, as their actions to the implementation, and participate in this process. Therefore, the importance of studies that seek the reflective analysis of how is being implemented the pedagogical process in the childhood education level, by the subjects and the failings of education, within the field of school management.

Keywords: School Management, Childhood Education, Pedagogical Project

LISTA DE SIGLAS

APM - Associação de Pais e Mestres

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PP - Projeto Pedagógico

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

RS - Rio Grande do Sul

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A Carta de apresentação	70
APÊNDICE B Termo de Confidencialidade	71
APÊNDICE C Questionário Pais	73
APÊNDICE D Questionário Professores e Funcionários	74

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 APRESENTAÇÃO.....	11
1.1 A construção e implementação do Projeto Pedagógico.....	13
1.2 Projeto Pedagógico: conceituando.....	16
1.3 O Projeto Pedagógico e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.....	18
1.4 Projeto Pedagógico: elaboração e implementação.....	19
CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE SUA HISTÓRIA E SUA IDENTIDADE.....	22
2.1 Educação Infantil: História, Legislação e Avanços.....	22
2.1.1 Aspectos históricos e legais sobre a Educação Infantil.....	24
2.1.2 Aspectos históricos sobre a Educação Infantil em Venâncio Aires/RS.....	25
2.2 A Escola de Educação Infantil.....	29
CAPÍTULO 3 DESENHO METODOLÓGICO.....	32
3.1 Abordagem metodológica.....	32
3.2 Procedimentos Metodológicos.....	35
CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS...40	40
4.1 Contextualização do campo de pesquisa.....	40
4.2 Reflexões acerca dos caminhos para a implementação do Projeto Pedagógico através dos sujeitos atores.....	42
4.3 Os desafios e avanços em torno da construção e implementação do PP em uma Escola de Educação Infantil de Venâncio Aires/RS.....	50
4.4 As ações dos sujeitos envolvidos no processo de construção e implementação, e a relevância de sua participação nesses processos na escola pesquisada.....	54
5. APONTAMENTOS EM ABERTO.....	60
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICES.....	69
APÊNDICE A Carta de apresentação	70
APÊNDICE B Termo de Confidencialidade	71
APÊNDICE C Questionário Pais	73
APÊNDICE D Questionário Professores e Funcionários	74

CAPÍTULO 1 APRESENTAÇÃO

Lembro que eu tinha seis anos quando, com um lápis e uma folha de papel, tracei meu objetivo acadêmico, embora ainda não compreendesse exatamente a fascinação que a docência exercia sobre mim. Eu estava me registrando através de um desenho em um ambiente com classes, quadro e giz e, subjetivamente, carregada de outras tantas experiências e expectativas. Minhas memórias revelam fragmentos que compõem a minha formação, perpassando toda a minha educação básica e de ensino superior e corroboram com a nomeação para professora de Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Venâncio Aires/Rio Grande do Sul.

Durante toda a graduação, investiguei, através de projetos de pesquisa, e depois, mais tarde, na construção do trabalho de conclusão de curso, a relevância da reflexão para análise de variadas percepções acerca de temáticas educacionais. Assim, a retomada dessas memórias despertou o interesse pela temática da percepção da pluralidade de aprendizagens, avanços e desafios, ao longo da implementação do projeto pedagógico¹(PP) em uma instituição de Educação Infantil recentemente inaugurada. Nesse contexto, propõe-se esta pesquisa para contribuir de forma reflexiva acerca da implementação do PP sob as concepções de quem o constrói, implementa e de como esse processo ocorre.

Diante desses aspectos, pretendo, nesta pesquisa, desenvolver, aplicar e avaliar as reflexões acerca da participação democrática, e que estejam estruturadas, a partir daqueles resultados que as pesquisas em gestão escolar vêm apontando. Isto é, buscarei reunir informações que ajudem a ampliar o repertório de conhecimentos referentes à gestão escolar, bem como no que diz respeito, especificamente, ao início da implementação do PP em uma Escola de Educação Infantil.

A comunidade que investiga a gestão escolar em instituições de educação infantil carece ainda de casos acompanhados em médio e longo prazo. Daí, pois, a importância de estudos buscando a análise reflexiva de como está sendo construído

¹ Opta-se pelo uso da expressão Projeto Pedagógico, ao invés de Projeto Político Pedagógico, pela compreensão de que o pedagógico já compreende o político.

o projeto pedagógico dentro do nível de Educação Infantil por parte dos sujeitos envolvidos e das carências da educação, dentro do campo de gestão escolar, em geral.

Esse processo é urgente e vai ao encontro das políticas públicas que definem as incumbências dos sistemas públicos. Entre elas, as que definem que tais sistemas devem definir as normas da gestão democrática do ensino básico, com a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração e implementação do projeto pedagógico da escola, e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Determinou-se, também, que os sistemas de ensino devem assegurar às suas unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, o que expressou modos para viabilização do princípio da gestão democrática da educação básica (BRASIL, 1996).

Para compreender esses aspectos, dentro do contexto a ser pesquisado, cabe primeiramente conceber o que se entende sobre Educação Infantil. Assim,

[...] a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2013a).

Ainda, destaca-se a relação estabelecida entre a Educação Infantil e relevância da proposta pedagógica para articulação dos objetivos aos quais se propõem, ou seja:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Res. CNE/CEB nº 5/2009, art.8º - BRASIL, 2009).

Neste viés, as práticas da Educação Infantil estão atreladas à proposta pedagógica construída democraticamente e com a participação de sua comunidade, respeitado os direitos da criança reconhecidos pela legislação. Para Basto,

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

Portanto, a gestão escolar democrática trabalha como instrumento para garantia da educação enquanto processo de participação e construção coletiva. O Projeto Pedagógico, a Educação Infantil e a gestão escolar estão atreladas conjuntamente para o alcance dos objetivos de uma educação que a sociedade deseja. Assim, através de seu Projeto Pedagógico muito se visualiza sobre questões de educação infantil e gestão escolar, e de como a comunidade percebe esse instrumento e seu potencial frente às transformações desejadas.

Além disso, esse estudo apresenta como questão norteadora: **Como ocorre o processo de implementação do projeto pedagógico, em uma instituição municipal de Educação Infantil, do município de Venâncio Aires/Rio Grande do Sul?**

Tal temática objetiva, em linhas gerais, Investigar o processo de implementação do projeto pedagógico em uma Escola de Educação infantil, sob os olhares dos sujeitos envolvidos, com vistas a um processo democrático. Foram cinco os colaboradores, representantes dos segmentos de funcionários, professores, pais e direção.

Delineiam-se, então, como objetivos específicos do trabalho: Refletir, através dos sujeitos atores do processo de construção do Projeto Pedagógico, quais os caminhos para sua implementação; Investigar quais são os desafios e avanços em torno da construção e implementação do PP em uma Escola de Educação Infantil de Venâncio Aires/RS; Identificar as ações dos sujeitos envolvidos no processo de construção e implementação, e a relevância de sua participação nesses processos na escola pesquisada.

1.1 A construção e implementação do Projeto Pedagógico

O ser humano como ser político, estabelece suas ações de maneira intencional e através de relações sociais. A educação, como construção humana,

fruto das relações sociais intencionais, configura-se um ato político. Saviani afirma que “Com efeito, eu só posso afirmar que a educação é um ato político (contém uma dimensão política) na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política” (1997, p. 101).

A gestão escolar, como processo desse ato político, quando construída como ação participativa e inclusiva, permite uma maior eficiência social e educacional. Para tal, o Projeto Pedagógico evidencia-se como o instrumento que permite a participação de todos os sujeitos de forma democrática. Quando elaborado e executado de forma participativa, tem se mostrado um importante instrumento de inclusão social e de gestão democrática da escola pública.

Para a efetivação do processo de democratização da gestão escolar, o PP não pode ser apenas um documento legal e obrigatório, delegado às instâncias burocráticas. Esse contexto é abordado no campo das Políticas Públicas Educacionais, as quais expõem a necessidade de uma gestão escolar democrática, contemplada através da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996), defendendo o projeto político pedagógico como instrumento da gestão escolar a ser construído coletivamente.

Assim, torna-se inegável a importância do Projeto Pedagógico, quando é assumido, em sua elaboração e também implementação, como princípio norteador e exercício da gestão escolar democrática. Segundo Dourado(2001), a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2001, p.79). Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de participação, nas decisões escolares, de todos os sujeitos que concretizam a escola como instituição social. Gandin (1999) observa uma questão importante em relação à relevância da participação dos sujeitos que concretizam a escola como tal,

[...] quando as pessoas – e as instituições –organizam, para de alguma forma intervir na realidade, utilizam um esquema padrão de pensamento. Nas ações com resultados satisfatórios, há uma constância na sequência dos passos que são vividos (p.29).

Diante disso, evidencia-se que os sujeitos envolvidos na construção do PP conseguem vislumbrar os pressupostos norteadores da instituição de ensino e, então, colaborar em sua implementação. Assim, estudar os conflitos, tensões, desafios, avanços e retrocessos, nas reflexões de quem construirá o projeto pedagógico, contribuirá para observar isso em sua implementação. Essa questão corrobora com o pensamento de Veiga (2004), quando traz que o projeto político pedagógico é, em suma, um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. A escola passa, pois, a ser vista como um projeto coletivo, do grupo de sujeitos envolvidos em sua gestão.

Dentro do processo de construção, com suas reflexões, seus anseios, suas contradições, avanços e retrocessos, a transformação aparece como um fator mister, tanto em âmbito institucional quanto em âmbito pessoal e profissional de quem participa de seu processo. De acordo com Veiga,

Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza o seu processo de trabalho pedagógico, como na gestão que é exercida pelos interessados, que implica o repensar da estrutura de poder da escola (2004, p. 40).

Ainda sobre tais questões, Libâneo (2001) elucida a ideia de que o PP torna-se a oportunidade para a comunidade escolar tomar a escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação de crianças e jovens, organizar suas ações, visando atingir os objetivos a que se propõe.

Portanto, esse percurso de reflexão, de quem toma a escola nas mãos, produz uma pluralidade de conhecimentos acerca do projeto político pedagógico por quem o faz valer-se no cotidiano da escola. O mesmo percurso de reflexão, acerca de como se constitui a implementação do PP, é desejável, pois, é a partir deste estímulo dado, de reflexão e pensamento, voltados ao que se está vivenciando enquanto instituição, é que tornará possível uma ponderação acerca das práticas diárias na comunidade escolar em relação às ações previamente planejadas em grupo. Diante disso, o primeiro passo, nessa direção, é dar oportunidade aos atores desse processo de refletirem e exporem isso, vivenciando tal experiência e proporcionando a análise das contribuições desses elementos no campo da gestão escolar.

1.2 Projeto Pedagógico: conceituando

O Projeto Pedagógico, como instância de participação e construção coletiva, passa a ser cada vez mais entendido como o planejamento e a organização da escola enquanto instituição, e com essa compreensão passa a ganhar maior relevância nos âmbitos da ação educativa. O termo projeto “projectu” (palavra com origem no latim) é particípio passado do verbo “projicere”, que por sua vez significa “lançar para diante”. Plano, intento, desígnio (VEIGA, 2000). Neste mesmo viés, Gadotti (2000) traz o projeto pedagógico tal qual partida para “projetar o futuro”, transformar o que historicamente vem se instituindo. Assim, no projeto pedagógico é que se registrarão os anseios e as ações da comunidade escolar, como plano norteador daquilo que se deseja. Ainda, o projeto pedagógico firma-se como compromisso de responsabilidade por aqueles que o constroem, projetando a formação para a qual a escola se propõe enquanto instituição. O Projeto Pedagógico, construído e articulado sob o viés da democracia e da participação, exige dos sujeitos da comunidade escolar a compreensão do papel social da escola enquanto espaço formador.

Dessa maneira, na ação da construção de um projeto pedagógico coerente e que responda às necessidades de sua comunidade, é que se torna possível a formação de sujeitos críticos e participativos, conscientes de sua responsabilidade social. Para tal, é preciso que o projeto pedagógico possua intencionalidades que orientem os caminhos percorridos pela instituição ao alcance do que se propõe coletivamente.

Para Ferreira,

O Projeto Pedagógico é a forma de organizar o trabalho pedagógico na escola, articulando saberes e espaços-tempos com base nas demandas apresentadas pela comunidade escolar. De certa forma, é um projeto que, embora de caráter burocrático, precisa ser construído a partir das vivências e deve ser motivo para as práticas cotidianas. De um lado há os interesses, as ideias da comunidade, dos estudantes, do sistema de ensino. Por outro, há a estrutura, a organização, o currículo, as ideias e as práticas. Amalgamadas, essas potencialidades redundam em um Projeto Pedagógico em acordo com a realidade onde se insere a escola e com os ideais de quem ocupa o espaço escolar. O PP é, assim, o esboço, de forma coletiva, das competências esperadas do educador e das ações escolares. Daí porque é um processo contínuo, precisa ser renovado, repensado, revisto

constantemente contribuindo para que se defina a identidade da escola (p.3, 2009).

Apesar do Projeto Pedagógico se constituir em uma exigência, a sua construção precisa estar baseada na escola e em suas necessidades, e ser o fundamento do que é realizado nas práticas de sala de aula. Como registrado pela autora, é a identidade da escola que se constitui na construção do projeto, imprimindo ali os traços dos sujeitos e o que se deseja enquanto instituição.

Por isso, apesar das questões burocráticas muito enfatizadas por alguns profissionais da área educacional, o projeto precisa, sim, representar a escola como função identificatória. O projeto contempla o desejo de estar orientando-se para objetivos, e que estes dialoguem com o que se espera da escola dentro da comunidade escolar. O Projeto Pedagógico é, pois, a escola e representa os sujeitos, e assim também possui cunho político. Saviani (1997) dialoga desse pensamento e afirma que "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (p. 93). Veiga (1998) também traz a questão do político e pedagógico estarem indissociáveis, e possuírem uma relação recíproca entre as suas dimensões.

O Projeto Pedagógico é um instrumento que desafia e instiga os sujeitos na coletividade da sua construção e implementação. É um desafio e um poder que emergem da escola; uma autonomia e uma capacidade coletiva de fazer a escola ser lida e compreendida enquanto instituição social, que carrega as impressões de sua sociedade. As limitações e potencialidades, experienciadas na sociedade em seu coletivo, são vivenciadas na escola. Mas esta, por sua vez, possui a força do projeto pedagógico para valer-se como voz dos anseios e desejos de mudança e transformação.

1.3 O Projeto Pedagógico e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96

A temática da gestão democrática e os princípios de autonomia na educação vêm sendo debatidos intensamente por toda a sociedade, e conquistou, principalmente nos últimos anos, um enfoque maior. No campo da legislação,

através da reforma educacional brasileira, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL,1996), as perspectivas de transformação dessas questões começaram a ser visualizadas e, pela primeira vez, apresenta, no artigo 12, a necessidade de a escola elaborar e executar sua proposta.

Assim, em seus artigos e incisos, ela perpassa esse desejo de uma educação voltada à democracia, formadora de sujeitos críticos e participativos:

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

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

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

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica, que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (p.7, 1996).

Neste viés, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, estão inclusos três grandes eixos que se relacionam com a Proposta Pedagógica. Primeiramente, há a questão da flexibilidade, atrelada à autonomia na construção do trabalho pedagógico por parte da escola. Depois, aparece a avaliação, como aspecto de relevância e ponderação dos objetivos almejados. E, por sua vez, o eixo relacionado à liberdade, quando a LDB 9394/96 traz expresso o âmbito do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e da proposta de gestão democrática do ensino pública, sendo esta definida em cada sistema de ensino.

A escola, através da nova legislação, ganha maior autonomia para trabalhar, atendendo às peculiaridades de seu contexto, e ir ao encontro dos desejos da comunidade atendida. Essa conquista reflete a luta de toda a sociedade, por uma formação mais crítica e com capacidade de transformação.

Entretanto, segundo Malheiros (2005), “A efetividade desse processo depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo”. A escola precisa percorrer esse processo, longo e árduo de transformação, de seus sujeitos e de seus contextos, mas para isso é preciso que intente toda essa transformação. A legislação por si só não dará conta dos caminhos que a escola precisa percorrer para que os objetivos sejam alcançados. A maior parte, se não o todo, acontece no espaço da escola, entre seus sujeitos, seus espaços de luta e de conquistas. Sobre isso, Gadotti e Romão (1997, p.36) defendem que:

A autonomia e a participação – pressupostos do projeto político-pedagógico da escola – não se limitam a mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no Conselho-Escola ou Colegiado, e também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir às reuniões. A gestão democrática deve estar impregnada de uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc. A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não suficiente. Precisamos de métodos democráticos que atendam ao efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho (p.80).

Esse pensamento vem ao encontro das discussões acerca dos avanços em termos da legislação vigente, e o que se encontra no cotidiano das instituições. Registra, ainda, a dificuldade encontrada pelas escolas, em sua maioria, em trazer para o seu cotidiano todas as conquistas legais já alcançadas. Esse processo exige tempo para o efetivo exercício de democracia, participação e autonomia que a escola conquistou com a LDB 9394/96.

1.4 Projeto Pedagógico: elaboração e implementação

As questões relativas ao Projeto Pedagógico trazem à tona uma gama de valores intrínsecos no espaço escolar. Discute-se sobre relações de poder, autonomia, decisões e os papéis estabelecidos no contexto. Nesta construção aparecem, intrinsecamente, ou até mesmo exteriorizados, os conflitos existentes no espaço da escola. Debate-se o papel da teoria, presente no projeto pedagógico, e seu valor frente às demandas da sociedade. Questionam-se quem são os sujeitos que detêm o desafio da transformação; de que transformação se fala e se quer; para quem se tem esse desejo, e a quem estamos nos referindo quando se fala nos sujeitos a serem formados naquele espaço físico e de tempo. O desafio é tomado em mãos, e se é assim de desejo, por pais, professores, funcionários e a comunidade escolar. Alves (1992, p.15) afirma que se faz necessário saber se a escola dispõe de alguma autonomia na determinação das finalidades.

Interessará reter se as finalidades são impostas por entidades exteriores ou se são definidas no interior do "território social", e se são definidas por consenso ou por conflito, ou até se é matéria ambígua, imprecisa ou marginal (1992, p. 19).

Assim, discute-se sobre a autonomia desses sujeitos, e a autonomia que se constitui nesse espaço. Quem possui em mãos a força da transformação? E se a possui, como a faz? E quem a tem, com autonomia, com participação e com democracia, está comprometido com a função social a qual a escola está atrelada? Cabe lembrar que são esses sujeitos "quem" constroem esse contexto, uma vez que são eles que acompanham a luta da escola e conhecem o espaço e a comunidade na qual a instituição está localizada. Nesse sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois se trata da participação crítica na construção do projeto de diferentes sujeitos, com diferentes formações, valores e culturas. É aí, pois, que se encontra a riqueza da proposta a qual o Projeto Pedagógico visa alcançar.

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação (MARQUES, 1990, p.21).

Assim, ao construir um Projeto Pedagógico que contemple todos os olhares dos sujeitos atores desse processo, permite-se que os sujeitos tenham a autonomia e a liberdade de expressar o que enxergam na escola, da escola e para a escola. O projeto pedagógico está constituído em uma sociedade maior, além dos espaços da escola.

Se refletirmos sobre a liberdade e a autonomia da escola, devemos pensar correlacionando-a com professores, gestores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto pedagógico, e na relação destes com o contexto social, que vai além da escola, mas está na escola, assim como a escola está para ele. Ainda sobre a questão da liberdade e da autonomia, para Rios (1982) apud Veiga (2002) a escola tem uma autonomia relativa, e a liberdade é algo que se experimenta em situação, numa articulação de limites e possibilidades. A liberdade é uma experiência de educadores se constrói na vivência coletiva, interpessoal. Nas palavras da autora, "somos livres com os outros, não,

apesar dos outros” (p.77).

O que se entende, então, é o movimento que ocorre na construção do projeto, quando a minha autonomia e a minha liberdade vão ao encontro da autonomia e da liberdade do outro. O que juntos se registra no projeto, é o que juntos terá que ser implementado como prática, ou busca e desejo. O próprio movimento do construir é um movimento de conhecimento e de transformação árdua, mas antes de tudo necessário aos processos educativos. Segundo Veiga (1991),

A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto (1991, p. 82).

Portanto, são os sujeitos, comprometidos com o papel da escola, que ajudaram a registrar, democraticamente, e assumem também a implementação posterior desse projeto. Para tanto, desde o princípio de tal construção, esses sujeitos precisam ter clareza em relação à organização curricular para fins emancipatórios, e o quanto isso implica compreender a sociedade em sua heterogeneidade.

CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DA SUA HISTÓRIA E SUA IDENTIDADE

2.1 Educação Infantil: História, Legislação e Avanços

A Educação Infantil em nosso país tem alcançado uma crescente evolução. Essa evolução se deu a partir de uma estruturação de nossa sociedade, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, a ampliação do acesso a escolas de Educação Infantil, entre outros fatores. Acompanhando essa evolução, reside a maior preocupação com a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Esse reconhecimento da relevância das experiências na primeira infância se deu através, principalmente, das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que trouxe para a discussão a Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, e assim direito das crianças e dever do Estado em sua oferta e ampliação de acesso.

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto (BRASIL,p.17, 1998).

Aqui se conhecem os caminhos pelos quais a Educação Infantil passou para transformar-se no que, hoje, entende-se, como etapa da Educação Básica. Era, primeiramente, entendida como um viés assistencialista para suprir carências de famílias de baixa renda. Ou seja, o seu principal enfoque não era a infância e suas necessidades de desenvolvimento enquanto sujeito transformador de uma realidade, mas sim uma supressão de carências mais relacionadas à alimentação, higiene e cuidados básicos de saúde. Pretendia-se também atender a uma visão em

longo prazo: preparar pessoas nutridas e sem doenças. Segundo palavras de DEL PRIORE, (2004):

Como se vê, a pobreza e a falta de escolarização da criança brasileira ao longo de sua história tornam as teses européias absolutamente inadequadas ante as realidades de uma sociedade que, como explica 'ur menina de rua', 'sonhos não enchem barriga! A estratificação sociedade, a velha divisão dos tempos da escravidão entre os que possuem e os que nada tem, só fez agravar a situação de nossos pequenos (2004, p.14).

Hoje, percebe-se a Educação Infantil, em uma concepção de infância e como responsabilidade da sociedade, não somente relacionada às questões básicas e de acesso a direitos e deveres, mas como caminho pedagógico de superação de relações de classe. A Educação Infantil busca superar as questões assistencialistas e ir além, trabalhando com o consenso das necessidades da infância relacionadas a um desenvolvimento integral entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança. Sobre isso, o Referencial Curricular para Educação Infantil – Brasil (1998) atenta que

A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (p.17).

Portanto, toda a transformação vivida pela Educação Infantil, e ainda em alguns contextos acontecendo em fase de transição, passa por uma ação de integrar os cuidados básicos às ações pedagógicas de desenvolvimento. O cuidar atrelado ao brincar, e assim ao desenvolvimento integral da criança, enquanto sujeito cidadão de direitos e deveres, passa a ter objetivos voltados à qualidade educacional ofertada nessa etapa da Educação Básica. Kramer (2013) alerta que:

Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil. Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil. Direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no

entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da educação infantil e reconhecimento de sua condição de professores (p.802).

A Educação Infantil transforma-se em via de acesso à cultura e à educação e, principalmente, à cidadania, enquanto possibilita a formação do cidadão, respeitando a identidade e a singularidade da primeira infância. Ainda, atenta-se à formação dos profissionais que atuam nesta etapa da educação básica. Neste contexto, muito se evoluiu em relação às políticas públicas voltadas à Educação Infantil, preocupando-se com a formação continuada dos profissionais, com as condições de acesso às escolas de Educação Infantil, à manutenção das mesmas e à formação curricular integral das crianças. No entanto, a Educação Infantil transformou-se no que se entende hoje, através de alterações lentas, que ocorreram acompanhando as transformações da sociedade. Ainda hoje, muitos entraves são encontrados para que a legislação seja cumprida, enquanto direito para os cidadãos e dever do Estado. Ao retomar a Educação Infantil em seu contexto histórico, pode-se perceber e compreender muitos aspectos dessa etapa da Educação Básica em relação à sua luta para reconhecimento como tal.

2.1.1 Aspectos históricos e legais sobre a Educação Infantil

Do período colonial até o início do século XX, pouco se fez no Brasil em defesa das crianças que viviam na pobreza. Existia a Casa dos Expostos, também chamada de Roda, onde eram deixadas as crianças não desejadas, onde as condições eram precárias e contribuíam para o alto índice de mortalidade infantil. Segundo AQUINO,

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava (2001, p. 31).

Naquela época, acreditava-se que o grande número de mortes era devido aos nascimentos ilegítimos (frutos da união entre escravos, ou entre escravos e senhores) e à falta de educação moral, física e intelectual das mães. Não se levavam em consideração as condições econômicas e sociais das famílias, nem a ausência de estruturas de saúde pública.

Nesse contexto, surgiram alguns projetos desenvolvidos por grupos privados, preocupados com as condições de vida da criança e com o seu desenvolvimento, em especial, da criança pobre. Os primeiros trabalhos eram de caráter higienista, realizados por médicos e damas beneficentes. O atendimento às crianças de 0 a 6 anos surge no Brasil no final do século XIX, porque antes desse período, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches praticamente não existiam. Historicamente, em nosso país, a Educação Infantil tem sido encarada de formas diversas: com função de assistência social, com função sanitária ou higiênica e, mais recentemente, com função pedagógica.

2.1.2 Aspectos históricos sobre a Educação Infantil em Venâncio Aires/RS.

A realidade da escola pesquisada não foge da realidade nacional. No município de Venâncio Aires, a Educação Infantil surgiu sob a forma assistencialista, sendo que a primeira creche, denominada “Maranatas”, era mantida por uma família evangélica. Nela, trabalhavam pessoas da comunidade que não tinham nenhuma formação. Por volta de 1987, tornou-se uma instituição ligada à Prefeitura Municipal de Venâncio Aires; com isso, as funcionárias passaram a ser contratadas pelo órgão público.

Logo após o concurso, surgiram novas creches, todas vinculadas à Secretaria da Habitação, devido à questão do assistencialismo. O trabalho, desenvolvido neste período pelos profissionais, com crianças de 0 a 3 anos, tinha como objetivo principal cuidar e brincar, enquanto as “professoras”, aquelas que tinham um conhecimento maior, ocupavam-se com o desenvolvimento intelectual e, portanto, atuavam junto às crianças maiores, de 4 a 6 anos, educando-as.

É fundamental registrar que, desde a Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos em Educação Infantil é reconhecida como um direito. Em corroboração, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) estabelecem a Educação Infantil como etapa da Educação

Básica (BRASIL, 1996). Assim, a partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o atendimento das crianças em nível de Educação Infantil passa a ser prioridade para o setor público, especialmente aos governos municipais.

Com o surgimento da LDB 9394/96, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica, e subdivide-se em: creche (para crianças de 0 a 3 anos de idade) e pré-escola (para crianças de 4 a 6 anos). A nova lei coloca a criança como sujeito de direitos e anuncia, pela primeira vez na história das legislações brasileiras, a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos, e dever do Estado. Segundo Mathias; Paula (2009),

Nessa passagem das creches para as Secretarias de Educação dos Municípios está articulada a compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças de 0 a 6 anos (p.14).

Essa nova organização marca definitivamente a ruptura da creche com o assistencialismo. Todas as instituições de Educação Infantil passam a ser chamadas de escola, e o seu trabalho fica sob a orientação da Secretaria da Educação. E ocorre, ainda, a mudança mais importante: essa etapa da educação recebe um novo olhar, cujo principal objetivo é o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos emocionais, físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

Todas essas mudanças também repercutem na concepção do profissional que atua nessas instituições. A Lei nº 9394/96 estabelece, em seu artigo 62º, que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o magistério na Educação Infantil e nas quatro séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Devido a esta exigência, muitos profissionais já buscaram ou estão buscando a sua formação. Com isso, também muda a forma de trabalho, antes totalmente focada no cuidar, e que agora passa a considerar o cuidar e o educar como práticas indissociáveis nessa etapa da educação. Na instituição pesquisada, há a presença de um professor licenciado em cada nível, desde o berçário até a pré-escola. Essa

proposta vem ao encontro da legislação LDB 9394/96, buscando implementar o que ficou estabelecido desde a sua promulgação.

Diante desse contexto que vem se desenhando no cenário nacional, buscou-se ampliar o acesso à Educação, através do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância). O Programa abrange a escola pesquisada, construída pelo município em parceria com o governo federal e o estado.

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

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE, e inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas manutenção e desenvolvimento da educação básica (BRASIL, 2007).

Essa política pública surge com o entendimento do governo ao considerar que a construção de creches e escolas de educação infantil, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação tem, pois,

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda

forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. [...] O PDE é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação (BRASIL, 2007, p.5).

O que se percebe no cenário nacional é uma preocupação, ao menos em termos de políticas públicas, de qualificar a educação básica, com ênfase neste estudo a Educação Infantil, e aumentar significativamente seu acesso. O movimento maior é o de estruturação física das escolas, com construções e aquisição de mobiliário, através de um investimento na qualidade do que hoje é ofertado. Outro movimento que cabe ressaltar é o de reconhecimento da educação enquanto processo transformador através da formação dos sujeitos.

Cabe destacar, ainda, que os estados e municípios que aderiram ao PAR, devem realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local e, a partir desse diagnóstico, desenvolver um conjunto coerente de ações que resulta no PAR. Este instrumento está estruturado em quatro grandes dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. A gestão educacional, então, começa a aparecer como dimensão de alcance da qualidade em educação.

Assim, a gestão educacional, alinhavada às demais dimensões, encontra-se comprometida como instrumento de ação dos municípios e estados, para a efetivação das ações propostas em compromisso com o Governo Federal. A educação básica, e aqui se lê, com ênfase, a Educação Infantil, começa a construir uma nova etapa enquanto nível de ensino. Passa a fazer parte de um alcance maior voltado à qualidade, e principalmente, a Práticas Pedagógicas submetidas a avaliações qualitativas. As Escolas de Educação Infantil passam a ter um novo desafio, com o qual ainda não haviam tido oportunidade de se deparar, dentro dos cenários de políticas públicas voltadas à área, mas que possibilita um novo horizonte para esse nível de ensino que ficou à margem durante um grande período, e hoje é visto como precursor do cenário de transformações almejadas em curto e longo prazo.

2.2 A Escola de Educação Infantil

Com todo esse cenário de políticas públicas que vem se desenhando, a Educação Infantil passa a receber um maior enfoque em termos de investimento, qualidade e acesso. A Escola de Educação Infantil passa a ser percebida como espaço formador, e deixa aos poucos as características assistencialistas que carregou durante anos no panorama nacional. Diante das transformações, a gestão escolar democrática, baseada nos princípios de autonomia, participação e democracia, ganha força nesse nível de ensino da educação básica, e se desenha um novo olhar em relação à gestão escolar e à Escola de Educação Infantil. Zabalza (1998) fala dessa relação, ao trazer as três finalidades básicas que podem mostrar como é possível uma Educação Infantil de qualidade:

1. Uma escola para a criança: a atenção é concentrada na identidade da criança, na sua condição de sujeito de direitos diversos, na consciência de si mesma, na íntima relação com a sua família e a sua cultura de origem.
2. Uma escola das experiências e dos conhecimentos: a atenção concentra-se em alguns conteúdos significativos da experiência – a educação linguística, motora, musical e científica.
3. Uma escola baseada na participação e integrada com a comunidade: presta-se muita atenção à relação com as famílias e à gestão social e também à consciência de desejar obter uma cidade autenticamente educadora (p.97).

O autor apresenta três finalidades básicas que perpassam a criança e sua identidade, o projeto pedagógico que será construído para atender a essa criança e a gestão escolar, enquanto instrumento possibilitador da participação e integração com a comunidade. Ainda neste enfoque, Zabalza (1998) conclui as três finalidades básicas, afirmando que a autonomia, identidade e competência constituem também três vertentes fortemente ligadas ao processo de desenvolvimento da criança e na concepção de uma Educação Infantil de qualidade, onde a autonomia é a construção da capacidade de agir e de estar bem sozinho, e de viver relações solidárias com os outros. As novas DCNEIs ponderam que a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil é de (Resolução CNE/CEB nº 05/09 artigo 7º):

- a. Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

- b. Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- c. Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- d. Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- e. Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, lingüística e religiosa.

Assim, o projeto pedagógico, pensado pela comunidade escolar, deve buscar a qualidade que vem sendo discutida nas políticas públicas, mas dentro do contexto no qual a escola e a comunidade estão inseridas. O projeto pedagógico da Escola de Educação Infantil passa, então, a ser um norteador dessa luta pela qualidade educacional desejada. Nele se expressa a pluralidade de desejos e anseios e, acima de tudo, o compromisso assumido por todos. As políticas públicas, vertentes de uma gestão educacional preocupada com as questões de acesso e qualidade da educação básica, enxergam nas Escolas de Educação Infantil uma ponte de ingresso para os objetivos propostos, tanto quanto essas mesmas escolas devem visualizar também no Projeto Pedagógico um mapa dos caminhos a serem percorridos para o devido alcance.

Desse modo, as Escolas de Educação Infantil, na construção do seu projeto pedagógico, baseado nos princípios de gestão e democracia, devem contemplar todos os aspectos e particularidades do seu nível de ensino, entendendo-o como detentor de identidade própria. Isso se estabelece porque a Educação Infantil está marcada, ao longo dos anos, por suas particularidades na organização de espaços, de tempo, e no seu ir e vir constante na busca por oferecer uma educação (trans) formadora.

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles, os professores, junto às crianças com as quais trabalham (BRASIL, 1998, p.68).

Todo esse olhar único de espaços, materiais, brinquedos e mobiliários faz parte da organização de um projeto pedagógico que busca a qualidade tão almejada na legislação vigente. O que hoje se percebe é que a qualidade se configura no espaço escolar, e este espaço por sua vez relaciona-se com os processos de gestão, com a construção e implementação de um projeto Pedagógico pautado nas três finalidades apontadas por Zabalza (1998). O projeto pedagógico e gestão escolar relacionam-se na Escola de Educação Infantil na medida em que todos, como gestores escolares, lê-se aqui pais, professores e comunidade escolar, sejam agentes possibilitadores, para que a escola se torne um dispositivo de formação condizente com o projeto ao qual se propõem construir e implementar, com participação e autonomia.

Segundo Lück (2006), a autonomia em gestão escolar requer que sejam seguidos os seguintes princípios: comprometimento, competência, liderança, mobilização coletiva, transparência, visão estratégica, visão proativa, iniciativa e criatividade. Ainda, segundo a autora torna-se fundamental que todos os envolvidos tenham postura de comprometimento com as decisões tomadas. Assim, o que cabe como reflexão, é perceber a escola democrática, que promulga a legislação e almeja a sociedade como um todo, quando esta exerce os princípios da democracia com transparência, participação, qualidade de ensino, sucesso escolar e formação cidadã.

Portanto, as Escolas de Educação Infantil, diante das transformações percebidas historicamente, e as conquistas e responsabilidades cabíveis ao nível, precisam atentar-se ao desafio proposto de uma gestão voltada aos sujeitos, envolvidos no processo de formação e transformação dos contextos. Esse caminho se faz possível através do Projeto Pedagógico, possibilitador de construções e discussões em torno da qualidade educacional desejada. O que se firma no Projeto Pedagógico é o comprometimento de uma comunidade com o desejo coletivo. Por sua vez, aos contextos de Educação Infantil, cabe a promoção e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar de seus profissionais, bem como de alunos e de seus pais, uma vez entendido que, por essa participação, os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania, condições necessárias para que a gestão escolar democrática e práticas escolares sejam efetivas na promoção da formação de seus alunos (LÜCK, 2008).

Assim, o que se entende, diante das leituras realizadas, é a relevância da gestão escolar democrática na efetivação dos caminhos para o acesso a uma Educação Básica, e aqui em nível do interesse de estudo na Educação Infantil. Para tal, encontra-se como instrumento de comprometimento, nesse caminho para a qualidade, o projeto pedagógico, construído em equipe, rompendo com instâncias individuais, ou voltado para grupos de interesse. O Projeto Pedagógico almejado, e aqui discutido, é concebido como construção de um coletivo, em busca de uma Educação Infantil no viés de competência, desenvolvimento integral, formação crítica e voltado para a cidadania. Nesse contexto, rompe com as práticas assistencialistas e assume um papel de responsabilidade com os sujeitos que o constroem e com os próprios sujeitos aos quais também se dirige.

CAPÍTULO 3 DESENHO METODOLÓGICO

3.1 Abordagem Metodológica

Para compreender a complexidade da construção da gestão escolar e as relações com o contexto na qual se produzem, utilizou-se a metodologia qualitativa. Como aponta Minayo (1994), 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 à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.21).

Neste viés, Triviños (2010) argumenta que “uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas” (p.130). Assim, esta relação, considerada por Chizzotti (2009) “como viva e participante” (p.86), é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os significados construídos por elas. Por isso, a abordagem qualitativa foi escolhida para direcionar essa pesquisa; considerada, por grande número de autores, como a mais coerente com uma investigação que se propõe a focar sua atenção nos sujeitos e nos processos de gestão escolar que produzem.

A pesquisa qualitativa, segundo o conceito de Malhotra (2006), é uma metodologia de pesquisa não estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema.

Ainda cabe destacar que a escolha se deu por corroborar com o pensamento de que as ciências humanas e sociais devem seguir um paradigma diferente daquele das ciências naturais, na qual os conhecimentos são legitimados por meio dos processos quantificáveis. As ciências humanas buscam os dados e acontecimentos no contexto onde ocorrem, e possuem assim uma metodologia própria. Além disso, as investigações que utilizam a abordagem qualitativa são aquelas contextualizadas em situações complexas ou estritamente particulares; ou ainda, quando se procura compreender e classificar os processos dinâmicos vividos

por grupos sociais e permitir a compreensão mais profunda do comportamento dos indivíduos (TRIVINÓS, 2009).

Sobre a pesquisa qualitativa, e suas possibilidades de estudo de fenômenos com seres humanos, Godoy(1995) considera que:

[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes (p.21).

Godoy (1995) apresenta, ainda, que: “Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos” (p.21). Neste viés, dentro das possibilidades da pesquisa social, em uma pesquisa qualitativa, optou-se pelo método de pesquisa do estudo de caso por possuir relevância significativa no meio acadêmico. Assim, a pesquisa é do tipo estudo de caso, uma vez que se constitui num estudo, em profundidade, de uma única unidade de interesse. O estudo de caso não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado (André, 2005).

Para André (2005), o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução. A primeira característica diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular. A característica da descrição significa o detalhamento completo e literal da situação investigada. A heurística refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Por sua vez, a indução significa que, em sua maioria, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva.

Entende-se, pois, o estudo de caso como uma metodologia importante em pesquisas que envolvam práticas educativas. Ainda sobre isso, autores como Lüdke e André (1986) e Triviños (1987) trazem questões relacionadas às características de tal estudo. Os autores legitimam a questão de que os estudos de caso partem de

alguns pressupostos teóricos iniciais, mas se mantêm constantemente atentos a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão.

Para Godoy (1995, p.25),

O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular [...]. O propósito fundamental do estudo de caso (como tipo de pesquisa) é analisar intensivamente uma dada unidade social [...].

Assim, o estudo de caso dialoga com os objetivos propostos nesta pesquisa, de ter como enfoque uma unidade e dela se aprofundar em questões que contemplem os objetivos propostos, dentro de um contexto previamente estabelecido para atender à pesquisa. Nesta unidade de pesquisa e análise, pretende-se possibilitar a compreensão de toda sua dimensão e complexidade, como alerta também o autor:

Adotando um enfoque exploratório e descritivo, o pesquisador que pretende desenvolver um estudo de caso deverá estar aberto às suas descobertas. Mesmo que inicie o trabalho a partir de algum esquema teórico, deverá se manter alerta aos novos elementos ou dimensões que poderão surgir no decorrer do trabalho. O pesquisador deve também preocupar-se em mostrar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, uma vez que a realidade é sempre complexa (1995, p.25).

Neste viés, partindo dos objetivos, podem-se desenhar novas descobertas ao longo da pesquisa, através dos sujeitos e do contexto investigado. Descobertas essas que, por sua vez, fazem parte da pesquisa, como acréscimos de compreensão dos cenários, situações e relações que se estabelecem no contexto escolar.

Para o autor supracitado, “a escolha da unidade a ser investigada é feita tendo em vista o problema ou questão que preocupa o investigador” (p.26). Assim, o estudo de caso em questão aconteceu em uma Escola de Educação Infantil da rede municipal, do Município de Venâncio Aires (RS), e as fontes da pesquisa foram os sujeitos que, por sua vez, constituíram-se pais, professores e funcionários da referida escola. Segundo Malheiros (2005, p.83),

[...] a descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente

enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado (p.83).

Dessa maneira, a escolha dos sujeitos é parte fundamental dentro da pesquisa, apresentando-se como instrumento de alcance dos objetivos, uma vez que serão eles que apresentarão os resultados da pesquisa, através dos seus olhares, de suas vivências e de suas percepções. Cabe aqui trazer a questão de que as crianças não participaram do processo de construção do Projeto Pedagógico, ou seja, não há presença de seus desejos e de suas vozes na construção, e assim não fazem parte do universo de colaboradores dessa pesquisa que tem como critério a participação na construção e na implementação do Projeto Pedagógico.

Os trabalhos de Corsaro (2009); Cruz (2008); e Pino (2005), entre outros autores apresentam a passagem da criança como ser incompleto e imperfeito e sem voz de participação para a criança sujeito-ator que participa do discurso social. Ainda Smith, Bordini e Sperb (2009) afirmam considerar a narrativa infantil é prioritário para o trabalho desenvolvido na escola infantil. Diante disso, cabe compreender o campo de pesquisa investigado, o que se dará na sequência.

3.2 Procedimentos Metodológicos

O campo de pesquisa investigado é uma Escola de Educação Infantil do município de Venâncio Aires (RS). A instituição pertence à rede municipal de ensino do município.

Assim, os sujeitos da pesquisa foram 2 professoras de sala de aula, 2 funcionárias, a diretora e 2 pais de uma escola de Educação Infantil, representando cada segmento da escola, contabilizando 7 sujeitos. Participa do estudo a diretora da gestão anterior, a fim de que se ampliem os dados sobre o processo de construção e implementação do PP. A Diretora atual foi convidada para participar da pesquisa, aceitou o convite, mas, posteriormente, não retornou as respostas ao questionário durante o período de coleta de dados e, portanto não consta como colaboradora. A escolha dos sujeitos se deu de maneira aleatória, conforme interesse de participação na pesquisa, respeitando a representação mínima de cada turma e segmento. Além disso, na escolha, como critério, buscou-se respeitar que os

sujeitos participantes na pesquisa fizessem parte da equipe na época da construção do PP e, atualmente, em sua implementação. Na pesquisa qualitativa, segundo Duarte (2002),

[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado (p.140).

Neste viés, para conhecer como ocorre o processo de implementação do projeto pedagógico em uma instituição de Educação Infantil, foi escolhida então a Escola A, em decorrência da possibilidade da pesquisa, acompanhando a implementação do projeto pedagógico recentemente construído com a comunidade escolar, uma vez que a escola é nova e está iniciando esse processo.

A escola escolhida recebeu uma carta de apresentação, na qual constaram os objetivos da pesquisa (APÊNDICE A). Após a autorização da escola, foram contatados os colaboradores, que assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (APÊNDICE B), através do qual autorizam o uso das informações fornecidas para esse estudo.

Para coleta de dados, a técnica escolhida foi o questionário construído a partir dos objetivos específicos, com seis perguntas abertas, sendo de igual teor para pais (APÊNDICE C), professores e funcionários (APÊNDICE D). O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Ainda, segundo o autor, construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas irão proporcionar dados ao pesquisador para descrever as características da população pesquisada.

A partir, então, dos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa, é de desejo que seja possível mapear as significações e ressignificações acerca das concepções sobre PP e gestão escolar, permitindo que, concomitantemente, haja a

interpretação, a compreensão e a análise dos dados expostos. O questionário foi composto por perguntas abertas, elaboradas a partir dos objetivos específicos.

Neste viés, apresentam-se as vantagens do questionário em relação às demais técnicas de coleta de dados, segundo Gil (2008):

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (p.128).

Assim, o questionário, técnica de coleta de dados, apresenta-se como uma escolha sensata, que vem ao encontro dos objetivos propostos para essa pesquisa. Cabe reiterar, aqui, que o questionário será composto por perguntas abertas. Segundo Chaer et al. (2011),

As perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente (p.262).

Sobre a construção das perguntas, Gil (1999) relata que:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; a pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Sendo assim, as perguntas foram construídas dialogando com os objetivos propostos, buscando nelas um caminho de alcance dos mesmos dentro da pesquisa.

Para a interpretação e discussão dos resultados, optou-se pela análise de conteúdo de Bardin (2009), que resume a técnica de análise de conteúdo da seguinte forma:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.3).

Ainda, para Bardin, (2009), a análise de conteúdo enquanto método é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Neste viés, Minayo (2007, p.303) define análise de conteúdo como “[...] técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos”.

A escolha, pois, por esse tipo de análise, vem ao encontro da metodologia da coleta de dados, o questionário, com questões abertas que necessitam ser descritas uma vez que, ao se utilizar dele e de sua estrutura, coletam-se dados que não possuem atributos de quantidade diretamente associados. Assim, a análise de conteúdo, utilizada na análise de uma pesquisa educacional, mostra-se rica ao possibilitar que o pesquisador consiga retirar do texto o conteúdo subentendido.

Para a aplicação do método, a Análise de Conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização. As diferentes fases dessa análise organizam-se em torno de três polos, conforme Bardin (2009): a pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A pré-análise é o momento em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referência dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2009).

A segunda fase é a exploração do material, onde ocorrem as definições de categorias, a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro. A

exploração do material possibilita ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao material textual coletado, que será submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Assim, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2009).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa, ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, resultando nas interpretações inferenciais. É o momento da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2009).

Sobre a classificação, utilizada na análise de conteúdo, segundo Oliveira et al (2003),

O momento da escolha dos critérios de classificação depende daquilo que se procura ou que se espera encontrar. O interesse não está na simples descrição dos conteúdos, mesmo que esta seja a primeira etapa necessária, para se chegar à interpretação, mas em como os dados poderão contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados (p.4).

Assim, buscando essa construção do conhecimento e a contribuição dos dados para tal, deve-se valer de atenção em relação às etapas que possibilitam ao pesquisador definir e classificar as unidades de sentido. Após a organização do material, coletado através dos questionários com questões abertas, tem-se a segunda etapa, a definição das unidades de registro que serão utilizadas.

Por sua vez, a terceira etapa da pesquisa consiste na definição das categorias. Cabe ressaltar a importância desta etapa, uma vez que a qualidade da análise de conteúdo encontra-se atrelada ao sistema de categorias. Bardin (2009) apud Oliveira et al., (2003) indica que uma boa categoria deve suscitar a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e fidelidade e a produtividade.

A categorização compreende o tipo de técnica mais utilizado pela análise de conteúdo, a análise temática ou categorial, que consiste em operações de desmembramento do texto em unidades (categorias), segundo reagrupamentos analógicos (Minayo, 2007). Essas operações visam a descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, preocupando-se com a frequência desses núcleos, sob a forma de dados segmentáveis e comparáveis, e não com sua

dinâmica e organização (BARDIN, 2009). Dessa forma, as informações foram analisadas através da leitura das respostas coletadas dos questionários. A priori, foram estabelecidas as categorias: Projeto Pedagógico; Gestão Escolar e Educação Infantil.

Assim, partiu-se da escolha metodológica dos processos investigativos, buscando contemplar os objetivos propostos na pesquisa em questão, almejando analisar o processo de implementação do projeto pedagógico, sob os olhares dos sujeitos envolvidos, com vistas a um processo democrático.

CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Contextualização do campo de pesquisa

A rede Municipal de Ensino de Educação Infantil, no Município de Venâncio Aires (RS), conta atualmente com 11 escolas de Educação Infantil. As escolas atendem um total de 1.150 matrículas, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação. Todas as escolas estão vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável. As Escolas Municipais Infantis de Venâncio Aires trabalham em regime integral de doze horas, de segunda a sexta-feira.

Nesse contexto, encontra-se a “Escola A”, investigada nesta pesquisa, construída sob a proposta de ampliar o acesso à Educação, através do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), que é do governo federal, em parceria com estados e municípios (BRASIL, 2013b).

Essa escola surgiu, assim como as demais nessa proposta, pelo entendimento do governo de que a edificação de creches e escolas de Educação Infantil e a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (BRASIL, 2007).

A Escola A é mantida pela Secretaria Municipal de Educação e conta com a APM (Associação de Pais e Mestres), composta por 12 membros, entre pais, professores e direção.

A comunidade, que compõe a instituição de ensino, é composta, em sua maioria, por trabalhadores de fábricas do bairro, da cidade e até mesmo de municípios vizinhos. As fábricas são de setores variados, como fumageiras, setor metalúrgico e calçadista. Entre outras ocupações, encontra-se o trabalho com a agricultura, o trabalho doméstico e trabalho no comércio. O nível de escolaridade declarado é desigual, pois parte do ensino fundamental incompleto, o que representa a maioria, ao nível superior incompleto, minoria da amostra de pais. Os

pais, em sua maioria, atuam em setores de confecção, serviços gerais e atendimento ao público. A renda varia entre 1 até 3 salários mínimos, conforme dados do Projeto Pedagógico elaborado em 2012 (PP ESCOLA A, 2012).

O espaço físico da Escola A é composto de recepção, secretaria, diretoria, sala de reuniões de professores, almoxarifado e dois banheiros, espaços esses que compõem o Bloco Administrativo. No Bloco de Serviço há cozinha, duas despensas, lactário, rouparia, lavanderia, passadoria e vestuário, com cinco banheiros.

A Escola dispõe de seis salas, que compõem o Bloco-Creche I, II, III, e duas salas de Bloco da Pré-Escola. Cada uma das salas possui um solário. No Bloco Multiuso, há uma biblioteca, laboratório de informática e dez sanitários, de uso também para crianças portadoras de necessidades especiais. A escola tem um refeitório com pátio, jardim de inverno para recreação, anfiteatro com palco, *playground* e área para estacionamento. Cabe ressaltar que a instituição foi inaugurada em 30 de março de 2012. Atualmente, a escola possui 6 turmas, sendo Berçário Nível A, Berçário Nível B, Nível II, Nível III, Pré-escola Nível A e Pré-escola Nível B, atendendo 101 crianças de 4 meses a 6 anos completos de idade.

A Escola possui um quadro de vinte e quatro funcionários, formado por uma Diretora, seis Professoras, onze Monitoras, três Atendentes, duas Serventes e duas Agentes Escolares. A escolaridade dos profissionais varia entre Ensino Fundamental a Pós-Graduação.

A administração do estabelecimento de ensino é exercida pelo Diretor, que é escolhido pela comunidade escolar de cada escola, mediante votação direta. Podem votar os professores, especialistas em educação, os funcionários em efetivo exercício e pais ou responsáveis pela criança matriculada. Assim sendo, a escola segue a gestão democrática. Fazem parte da Escola órgãos como o Conselho Escolar e APM (Associação de Pais e Mestres), que deliberam juntamente com a direção, auxiliando nas decisões. Ambos são constituídos pela direção da Escola e representantes dos segmentos pais, professores e funcionários da escola.

Duas colaboradoras, escolhidas para a coleta de dados, são professoras de sala de aula. As duas professoras possuem jornada de trabalho de 30 horas semanais, atuando apenas na escola onde se dará a pesquisa. O nível de escolaridade de ambas é pós-graduação, nível de especialização, em andamento. A P1 possui 3 anos de experiência em educação infantil, e a P2 também possui 3 anos

de experiência nesse mesmo nível. Ambas atuam no município, como professoras da rede, desde janeiro de 2012.

A ex-diretora, D2, atuou como gestora na instituição durante 10 meses. Possui experiência como gestora em Escolas Municipais de Ensino Fundamental, e possui 11 anos de atuação na Educação Infantil e em Anos Iniciais como docente. É pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

As funcionárias escolhidas para a coleta de dados atuam há 9 anos na rede municipal de ensino, sendo que a F1, nove anos, e F2, por nove anos e um mês. Desse tempo, sete anos são em Escolas de Ensino Fundamental, e dois anos em Escola Municipal de Educação Infantil. Ambas, atualmente, cursam Ensino Superior em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Cabe ressaltar que o tempo de atuação das colaboradoras na rede de ensino de Venâncio Aires varia de matrículas recentes, 02 anos e meio, a matrículas mais antigas, 11 anos.

A mãe, M1, tem um filho matriculado na pré-escola nível B, e a outra mãe, M2, possui um filho matriculado no Nível II, que compreende a idade entre 2 anos e 2 anos e 11 meses e 29 dias no ato da matrícula.

Assim, a partir da escolha dos sujeitos, que se deu, pelo entendimento da seleção, a partir da participação na elaboração e na implementação do projeto, excluindo-se sujeitos que participaram de apenas uma etapa, houve a coleta de dados através dos questionários. Com a abordagem metodológica apresentada, objetivou-se analisar a implementação do projeto pedagógico em uma Escola de Educação Infantil, através das temáticas: Projeto Pedagógico; Gestão Escolar ~ Educação Infantil. Além disso, a pesquisa visa colaborar e avançar no campo de pesquisa de Projetos Pedagógicos, a fim de contribuir qualitativamente na discussão acerca da gestão escolar nos espaços de Educação Infantil, analisando os avanços e os desafios encontrados no processo de construção e implementação do Projeto Pedagógico.

4.2 Reflexões acerca dos caminhos para a implementação do Projeto Pedagógico através dos sujeitos atores

Objetiva-se, aqui, debruçar-se a respeito das concepções dos sujeitos atores em relação aos caminhos para a implementação do Projeto Pedagógico. Após sua

construção, durante o período de quase um ano, o PP passa a ser, como documento, o norteador do trabalho a ser desenvolvido na Escola de Educação Infantil.

A escola em análise construiu seu PP logo após sua inauguração, através de um trabalho coletivo de participação democrática.. A homologação aconteceu conjuntamente com a reconstrução dos Projetos Pedagógicos das demais Escolas de Educação Infantil do município, o que ocorre a cada dois anos, apesar de se conhecer a necessidade da constante reformulação e avaliação dos referidos Projetos. Após essa construção, desencadearam-se as ações para implementação. Assim, nesse item, o objetivo principal de análise passa a ser se o PP de fato orienta as ações, o que seria uma constatação da sua implementação.

Para P1(2013) e F2(2013), o caminho para a implementação do projeto pedagógico é “Proporcionar a participação de todos”. Da mesma forma, em categorias similares, para M1(2013) é “Participação ativa da diretora, educadores, família e toda comunidade”; P2(2013) enfatiza que o caminho é “Responsabilidade da nossa equipe como um todo” e “participação da comunidade escolar em eventos e reuniões”; e DA (2013) define como “Construção de uma prática participativa”. Ainda, F1(2013) afirma que “Todos devem participar”. Assim têm-se, como categorias de análise, a “participação de todos”.

Entende-se, a partir da análise das contribuições dos colaboradores, que a participação da equipe aparece como uma preocupação constante e coletiva, u... vez que se destaca como viés do trabalho de implementação do projeto pedagógico. As colaboradoras percebem no trabalho em grupo uma abertura para o alcance dos objetivos propostos, igualmente em equipe. Pode-se considerar também que os colaboradores avistam, na categoria “participação de todos”, um engajamento na efetivação do projeto pedagógico.

Para Veiga (1998), “Buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários” (p.2). Assim, a participação desejada pelos atores como caminho para a implementação do projeto pedagógico constitui-se também um desafio coletivo, onde o grupo deve engajar-se para alcance dos objetivos propostos. Nesse caminho, quebra-se com qualquer jogo individual ou relações de conflito profissional, e buscam-se decisões conjuntas, que anulem qualquer desejo de hierarquização. Ainda para a autora (1998),

[...] o projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (p.2).

Para P1(2013), a implementação do PP está relacionada ao comprometimento dos sujeitos, ou seja, “Comprometimento coletivo com os desafios, problemas, necessidades e objetivos da escola”. Percebe-se, aqui, como categoria principal, o “comprometimento coletivo”. Cabe, pois, retomar Lück (2006), quando apresenta o comprometimento como um dos princípios norteadores da autonomia em gestão escolar. O que P1 registra, relaciona-se ao desejo de participação comprometida, na qual as responsabilidades são compartilhadas pelo grupo. Esse empenho na implementação vem acompanhando o desejo inicial do comprometimento (na construção do projeto pedagógico). Ou seja, deseja-se que o caminho proposto seja compartilhado realmente pelo grupo.

Percebe-se que o “comprometimento” destacado por P1(2013) relaciona-se, também, à responsabilidade em torno do compromisso construído em equipe. Esse comprometimento distancia-se e diferencia-se de uma participação superficial ou meramente burocrática, em que os sujeitos pouco se importam com as decisões ou anseios do grupo. O “comprometimento”, aqui analisado, relaciona-se à preocupação e à responsabilidade, enquanto cidadão pertencente a uma comunidade escolar e, assim, responsável pela qualidade de ensino e de formação por ela ofertada. Por isso, o comprometimento refere-se à gestão escolar democrática, baseada no princípio de participação de todos, conscientes do poder de escolha e de tomada de decisões.

Esse anseio encontra-se nas leituras que se debruçam sobre a área de gestão escolar, e vem ao encontro da realidade pesquisada. Para Paula; Schneckenberg (2011), isso se relaciona diretamente com a gestão democrática e o que ela propõe.

A gestão democrática vem com o propósito de substituir o paradigma autoritário pelo democrático, dar oportunidade de os indivíduos, que estão envolvidos, liberarem seu potencial, mostrar seus talentos e sua criatividade, na solução de problemas cotidianos. Na gestão democrática, a

participação de cada pessoa é fundamental, independentemente do nível hierárquico (p. 09).

A DA(2013) enfatiza que os caminhos para a implementação estão relacionados com o “Desenvolvimento de uma cultura democrática e conscientização de todos os espaços sociais a que fazem parte”. Entende-se que a “Cultura democrática” é construída com os princípios de participação, formação ética, cidadania, transparência, responsabilidade e consciência, e que sem estes princípios não há existência de uma cultura democrática. Percebe-se a “cultura democrática”, destacada por DA(2013), como oposição aos princípios de dominação e hegemonia de valores. Por sua vez, “os Espaços Sociais” são aqui compreendidos como aqueles nos quais a “cultura democrática” alcança espaço e pode ser vivida dentro de seus princípios.

Para Saviani (1982, p. 63), “só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada.” Ou seja, a “cultura democrática” precisa estar presente na escola sempre, sendo cerne das decisões e dos objetivos pelos quais a escola toma em mãos, tendo nos seus princípios os norteadores de sua prática. A “cultura democrática”, destacada por DA (2013), é para tal parte do conjunto do processo educativo, e assim é caminho para a implementação.

Desta forma, Lück (2008) afirma:

É importante destacar que a democratização efetiva da educação é promovida não apenas pela democratização da gestão da educação, conforme definida pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). O fundamental dessa democratização é o processo educacional e o ambiente escolar serem marcados pela mais alta qualidade, a fim de que todos os que buscam a educação desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários para que possam participar de modo efetivo e consciente, da construção do tecido da sociedade, com qualidade de vida e desenvolvendo condições para o exercício da cidadania (p.26).

Portanto, a “cultura democrática” perpassa pela formação da sociedade, tendo, a escola, a responsabilidade social no desenvolvimento de sujeitos aptos a exercerem direitos e deveres em diferentes “espaços sociais” (DA,2013). A escola, como seio da sociedade, deve estar marcada pelos princípios de participação efetiva e consciente no seu espaço tanto quanto para além deste. Não pode ser um espaço

de contradições entre teorias defendidas e práticas; em outras palavras, é preciso que o discurso democrático da gestão escolar esteja presente nas práticas cotidianas, viabilizando condições de participação e exercício de democracia. Tomé(2011) observa que:

Caracterizada pela valorização da autonomia da comunidade educacional, pela construção coletiva do regimento escolar e do projeto pedagógico institucional e pelo fortalecimento dos processos de participação, a gestão democrática representa importante instrumento para a construção de uma educação infantil pública com qualidade social no país (p.11).

O que o autor defende nada mais é do que os princípios de gestão democrática, quando a comunidade toma em mãos a escola e participa ativamente dos processos democráticos. Ainda, defende uma Educação Infantil de qualidade, construída pela comunidade, através da democracia, como via possibilitadora.

Por sua vez, para P1(2013), o caminho para a implementação do projeto pedagógico se dá através da “eleição de diretores, formação do Conselho Escolar, escolha da metodologia de trabalho, delimitação das verbas, relacionando-se com as prioridades estipuladas no PP e Projetos Pedagógicos”. Na contribuição de P1(2013), têm-se três categoriais principais: “instâncias colegiadas”, “metodologia de trabalho”, “projetos pedagógicos”.

As instâncias colegiadas, destacadas por P1(2013), são aquelas nas quais há representações diversas e as decisões são realizadas em grupo. As “instâncias colegiadas” passam a ser utilizadas como instrumento de viabilização de gestão democrática a partir da década de 90, com a Constituição Federal de 1988, e com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, buscando estimular a participação da comunidade no espaço escolar. Sobre tais instâncias, o PP da Escola expõe que

A administração do estabelecimento de ensino é exercida pelo Diretor, que é escolhido pela comunidade escolar de cada escola, mediante votação direta. Podem votar os professores, especialistas em educação, os funcionários em efetivo exercício e pais ou responsáveis pela criança matriculada. Assim sendo, o estilo de gestão é democrático. Fazem parte da Escola, órgãos como, o Conselho Escolar e APM (Associação de Pais e Mestres), que deliberam juntamente com a direção auxiliando nas decisões. Ambos são constituídos pela direção da Escola e representantes do segmento pais, professores e funcionários da escola. O Conselho Escolar é um órgão deliberativo, consultivo e fiscalizador nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar, respeitando as normas legais e as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação (PP Escola A, 2012, p.18).

Destacar essa categoria representa o reconhecimento da força que estas instâncias possuem como mecanismo de participação e construção de uma escola voltada à “cultura democrática” (DA,2013). Além disso, o aparecimento desta categoria apresenta viabilização da implementação do Projeto Pedagógico no viés da democracia, ou seja, o colaborador apresenta as “instâncias colegiadas” (DA, 2013), pois as percebe como diretrizes da implementação. Essa percepção demonstra que a colaboradora compreende o papel do Projeto Pedagógico e as suas vias de implementação. Para Carbello(2012),

[...]articular o trabalho coletivo na escola, ou seja, a ação docente com a participação discente, dos pais e da comunidade na concepção escolar caracterizada por instâncias de representação, tornou-se um homérico desafio para os profissionais que estão à frente da gestão escolar democrática[...] (p.3).

A categoria “metodologia de trabalho” aparece com P1(2013), ao apresentar as estratégias práticas da vivência do projeto pedagógico no cotidiano escolar. Assim, entende-se que P1(2013) considera que conhecer a metodologia de trabalho, escolhida pelo grupo na construção do PP, e implementá-la, está dentro dos objetivos de implementação. Conhecendo-se a escola e seu PP, sabe-se da escolha pela “metodologia de trabalho”, através dos “projetos pedagógicos”(P1,2013), outra categoria destacada, também, por P1. Aqui, cabe diferenciá-los claramente do projeto pedagógico(PP), centro desse estudo, uma vez que esses projetos são adotados como metodologia de trabalho, principalmente na Educação Infantil. A escola estudada adota a metodologia de projetos desde a implementação do PP, por escolha da comunidade escolar em sua construção. Segundo Barbosa; Horn (2008),

[...] o trabalho de projeto coloca-se na “zona de desenvolvimento proximal (Vigotsky) da criança, convidando-a a trabalhar acima e adiante de suas possibilidades, tornando-se um eficaz andaime para o seu desenvolvimento (p.9).

Assim, ao elucidar “projetos pedagógicos” como viés da implementação do PP, P1(2013) apresenta como caminho uma prática definida na construção do projeto, e que aparece agora em sua implementação. O PP da Escola contempla, pois, os “projetos pedagógicos” em sua metodologia de trabalho.

Queremos, ainda, uma escola que consiga integrar o conhecimento das famílias nos projetos e nas demais atividades pedagógicas. Não só as questões culturais e regionais podem ser inseridas nas programações por meio da participação da família, mas também as questões afetivas e as motivações familiares podem fazer parte do cotidiano pedagógico (PP Escola A, 2012, p.14).

Há, então, um claro diálogo entre a construção do PP e os caminhos que a escola, enquanto instituição social, busca percorrer para o alcance de seus objetivos. Além disso, os sujeitos colaboradores apresentam consciência dos desafios a eles propostos, por eles e pelo grupo da comunidade escolar, e como estão desenhando as possibilidades de alcance na implementação.

Ainda neste viés, para P2(2013), a implementação perpassa por “diálogo com a equipe escolar (professores, monitores, funcionários, direção), projetos desenvolvidos em cada turma, aproximação da família e escola, de extrema importância para o pleno desenvolvimento do nosso trabalho”. Na observação de P2, surgem como categorias principais, o “diálogo”, “aproximação família e escola”.

A categoria “diálogo” (P2,2013) aparece como via de participação e de construção coletiva da equipe escolar. A comunicação viabiliza para a equipe uma construção em que todos ganham voz e espaço de escuta, e os sujeitos passam a entender a escola como campo de atuação e responsabilidade. Ainda, destacar o “diálogo” (P2, 2013), dentro da viabilização da implementação, demonstra consciência do poder da participação de todos no projeto pedagógico, e credita à escola e aos seus sujeitos a democracia como conquista deste espaço social. Para Galina; Carbello(2007),

A escola também tem se empenhado em se adequar a essa nova exigência de transformação de suas relações e práticas sociais, pedagógicas e administrativas, de maneira a adotar uma forma de gestão que contemple a ampliação dos espaços de participação e de diálogo com os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar (p.21).

Assim, P2(2013) destaca esse momento de transformação pelo qual a escola vem passando, buscando construir relações sociais voltadas ao diálogo e à abertura de espaço para as contribuições em sua caminhada de formação. Ainda, a escola tem consigo um grande papel social, e busca compartilhar esse papel com os sujeitos da comunidade escolar, dividindo o papel de formadora com os parceiros na construção de espaços democráticos.

A gestão democrática da instituição de educação infantil objetiva a construção de relações colaborativas nos diferentes níveis da administração pública, de modo a contribuir para a função social dessas escolas de valorização da infância e sua cultura (TOMÉ,2011,p.11).

A gestão democrática apresentada e defendida aqui é voltada para a construção de uma Escola de Educação Infantil que respeite e compreenda a infância e sua identidade e cultura própria, sem que essa etapa da educação básica deixe de lado o seu papel de espaço social e canal de participação e democracia. É preciso que esse canal seja o acesso ao respeito e olhar atento que a Educação Infantil busca dentro da educação básica.

A categoria “aproximação família e escola” mostra uma via dessa participação da família na escola, corresponsável pelo projeto de formação oferecido pela instituição, participando ativamente em todas as suas etapas. Assim, P2 acredita que a “aproximação família e escola” (P2,2013) seja viabilizadora da implementação do PP, possibilitando que os objetivos coletivamente construídos sejam alcançados, e a família passe a ser parte fundamental do processo de formação. Para Veiga;Fonseca(2001),

Considerar a família como segmento indispensável para a construção de um projeto político-pedagógico parece cada dia mais importante e necessário, inclusive porque as articulações da família com a escola transformam, assim como as novas estruturas que sustentam as relações familiares. O projeto pedagógico deve assegurar a presença da família para refletir sobre o processo educativo, sugerindo, indicando caminhos, questionando, participando da gestão democrática da escola (p.62).

Percebe-se, daí, que os sujeitos compreendem a amplitude do projeto pedagógico e sua abrangência, ao se utilizarem de diferentes campos (financeiro, pedagógico, administrativo) para exemplificarem os caminhos de sua implementação. Além disso, relacionam-se esses diferentes campos com a participação coletiva. O projeto pedagógico pode ser percebido, pelas respostas, como caminho de norteamto da escola, abrangendo toda a sua estrutura e todos os seus atores.

Essa compreensão da associação entre “cultura democrática”, gestão escolar e “participação coletiva” marca um avanço significativo em termos qualitativos, ao observar o alcance desses termos na prática da implementação do projeto pedagógico. P1(2013) e M1(2013) relacionam “eleição de diretores” e “tipo de

gestão” à implementação do projeto pedagógico, ou seja, entendem a gestão como embrionária de todo um processo dentro da escola. E a compreensão destes sujeitos possibilitará uma prática voltada ao exercício desses princípios, visto que creditam a eles um viés de relevância para a efetivação do projeto pedagógico.

Ainda como destaque, percebe-se que os colaboradores, que se distinguem nos papéis dentro do grupo, não se distinguem na conceituação dos caminhos para a implementação. Utilizam de terminologias pedagógicas em comum e apoderam-se das mesmas em suas falas ao se referirem à implementação. Pode-se entender uma intersecção na compreensão dos princípios da gestão escolar democrática e participativa, principalmente em relação ao PP, entre os colaboradores do grupo.

4.3 Os desafios e avanços em torno da construção e implementação do PP em uma Escola de Educação Infantil de Venâncio Aires/RS

Pretendeu-se, aqui, a análise dos desafios e avanços em torno da construção e implementação do PP em uma Escola de Educação Infantil de Venâncio Aires/RS. Sabe-se das dificuldades encontradas em muitas realidades para a construção e implementação do PP, assim como os avanços que esse documento norteador proporciona à escola, quando é construído e implementado por toda a comunidade escolar, baseado em seu contexto e suas necessidades. Assim, o projeto pedagógico, diferenciando-se de um depósito de utopias, passa a ser um projeto de desejo de sociedade, e enfrenta desafios, tanto quanto conquista avanços. São esses enfoques que serão aqui analisados através dos sujeitos atores desse processo.

Para M1(2013), M2(2013) e F1(2013), o desafio é “envolver todos os sujeitos na construção”. A categoria principal aqui encontrada é o “envolvimento”. Assim, percebe-se uma preocupação em torno do envolvimento de todos os sujeitos na construção do projeto pedagógico. Essa preocupação aparece como indício de que ainda há dificuldade de envolver todos dentro de um projeto coletivo em prol das escolas e das comunidades. Cabe destacar, então, que tal indício aparece também nessa escola recentemente inaugurada, mas que já apresentou problemas relacionados ao envolvimento de todos na construção do seu projeto. Esses indícios

são representados pelo não envolvimento de alguns profissionais, os quais manifestaram desinteresse em participar da construção do referido projeto.

Tais indícios estão, para Veiga (1998), relacionados ao fato de que a comunidade não compartilha da vida da escola e não comunga dos seus problemas, pois não está preparada nem pedagógica nem estruturalmente para imprimir esse direcionamento. Cabe aqui mencionar, para compreensão, que o bairro é novo, constituído por casais com seu primeiro filho; portanto, é a primeira experiência também com questões de espaços escolares e gestão, além é claro das adquiridas nas experiências escolares pessoais anteriores. Assim, faz-se necessária uma formação dessa comunidade em torno da relevância de seu envolvimento dentro da proposta pedagógica da escola. Deve-se considerar que essa Escola de Educação Infantil é a única do bairro, e que a falta de envolvimento da comunidade gera desconforto em torno do projeto de sociedade sonhado pela instituição. Sobre essa aproximação da comunidade no espaço escolar, o PP da Escola A (2012) registra:

Queremos uma escola voltada para o cuidar e o educar, na qual haja participação dos pais e da comunidade em geral. Acreditamos ser de fundamental importância que não apenas os educadores que trabalham na instituição tenham consciência do valor da Educação Infantil, mas que o grupo social que compõe a escola esteja ciente dele. É importante que o olhar para a educação infantil esteja voltado a ela enquanto direito da criança como cidadã (PP Escola A, 2012, p.14).

É importante destacar mais uma análise em torno de como a gestão escolar possa vir contribuir nesse cenário, possibilitando a participação ativa e democrática. Sabe-se que o viés democrático está ainda construindo sua relação com a educação, e que muito já se avançou em termos de participação e cultura democrática, mas que também há o reconhecimento dos espaços ainda não conquistados. Assim, observa-se, nessa Escola, a necessidade de um trabalho voltado à comunidade, buscando o envolvimento, a participação e a responsabilidade coletiva em torno da proposta pedagógica da Escola de Educação Infantil dentro de suas especificidades, procurando desenvolver as lacunas, hoje encontradas, em relação ao “envolvimento” (M1,2013) e (M2,2013).

Para P1(2013), o grande desafio é a “resistência na participação”. Portanto, “resistência” e “participação” são, agora, as categorias destacadas. E mais uma vez, a participação, princípio da democracia, aparece como uma necessidade a ser trabalhada na comunidade escolar. A “resistência” (P1,2013) surge como desafio da

construção do projeto pedagógico da Escola de Educação Infantil pesquisada. Essa “resistência” (P1,2013) ao processo de construção preocupa e instiga, na concepção de que o grupo precisaria já ter a consciência da importância dessa construção como documento. Para Neri;Santos(2001),

o processo exige ruptura, continuidade, sequência, interligação, do antes, do durante e do depois, é um avançar continuado. São mudanças que muitas vezes não são bem aceitas pela comunidade escolar, porque dá ideia de mais trabalho, mais tempo, mais custos, daí o porquê da resistência de alguns (p.30).

Portanto, essa “resistência” está relacionada à falta de conhecimento por muitos, ao não reconhecerem o papel dos avanços e retrocessos contínuos que ocorrem durante a construção, e pertencentes a uma luta pedagógica. A “resistência” (P1,2013) na construção do projeto pedagógico pode estar relacionada ao não conhecimento do projeto como instrumento democrático, e aí novamente aparece uma lacuna a ser trabalhada pelos gestores escolares enquanto disseminadores desses princípios e conhecimentos, articulando a comunidade em torno da Escola.

Mas convém destacar que a “resistência” (P1,2013) também implica um ato político, assim como o Projeto Pedagógico. Mendes(2000) observa o ato político como a maneira de pensar e agir. Aqui, entende-se que a “resistência” (P1,2013) relaciona-se a uma forma de pensar e agir em relação ao próprio projeto.

Ainda, para P1(2013), concebe-se como desafio “mudar paradigmas”. Essa categoria é um desafio na construção do PP para P1(2013), o que representa que ainda há na Escola velhas tendências, que possivelmente divergem das concepções atuais de gestão democrática. O Projeto Pedagógico, segundo Gadotti (1994), supõe rupturas com o presente, e assim a construção desse projeto visa também “mudar paradigmas” (P1,2013), mesmo que isso seja um dos maiores desafios dentro do grupo.

O Projeto é instrumento dessas mudanças e está disponível para ampliá-las e acelerá-las dentro e fora do contexto escolar. É preciso, então, primeiramente, que se reconheça esse desafio de mudança, se planeje em grupo a superação desta, e se busque, através desse instrumento, o alcance da “mudança de paradigmas” (P1,2013). O reconhecimento desse desafio já aparece como indício de uma reflexão pautada na prática da construção, ou seja, esse colaborador refletiu,

durante a construção da proposta pedagógica, a partir de atitudes, gestos ou manifestações dos sujeitos envolvidos, e percebeu como algo a ser superado. Tal prática de reflexão demonstra que a Escola, através de seus sujeitos, cumpre seu papel de refletir sobre sua intencionalidade educativa, a partir do momento em que a proposta pedagógica embasa reflexões construtivas em torno do que está sendo construído, por quê e o que implica tal construção.

Para F2(2013), o desafio principal foi estabelecer “consenso do grupo”. Percebe-se que F2(2013) observa como dificuldade o que é visualizado dentro do campo da gestão escolar; no entanto, possibilita a construção da proposta pedagógica pelo grupo, através de debate, das lutas e das divergências em torno das escolhas. Se existem embates em torno de escolhas, há também viva uma essência de luta e de democracia, e não um mero cumprimento burocrático da construção do PP. Esse desafio lança um crescimento à comunidade escolar e à avanço, ao sinalizar que há no cerne desta Escola princípios políticos que permeiam... toda uma prática democrática e participativa. Assim, se para F2(2013) o desafio esteve em estabelecer “consenso do grupo”, observa-se que também houve um avanço e um alcance dos princípios a que a proposta pedagógica se dispõe: quebrar com o estado confortável e buscar o que acredita ser relevante e necessário para os sujeitos em formação e sua comunidade.

Em relação aos avanços em torno da construção e implementação do projeto pedagógico, F2(2013) apresenta o “envolver todos na implementação”. Assim, o que antes apareceu como desafio na construção, agora já aparece como avanço na implementação. O que se observa é uma possível “mudança de paradigma” (P1, 2013), compreendido aqui como abordagem ou tendências, já conquistada pelo grupo, ao trazer o “envolvimento” (M1,2013),(M2,2013), e também para D2(2013), na implementação do Projeto Pedagógico.

O que se analisa nas contribuições dos colaboradores é a dificuldade encontrada na construção, em relação ao grupo, no que se refere ao “envolvimento”, “participação” e a “resistência”. Por sua vez, aparecem avanços muito significativos em relação à implementação, quando comparados aos desafios impostos em sua construção. Assim, aparece nas colaborações um crescimento do grupo em relação ao PP, enquanto que a implementação tem se desenvolvido incorporando os princípios de gestão escolar, o que antes era imposto como um grande desafio na própria construção.

4.4 As ações dos sujeitos envolvidos no processo de construção e implementação, e a relevância de sua participação nesses processos na escola pesquisada

Almeja-se, neste subtítulo, analisar as ações dos sujeitos envolvidos no processo de construção e implementação, e a relevância de sua participação nesses processos na escola pesquisada de Venâncio Aires/RS. Reconhece-se que há um grande desafio em envolver os sujeitos no processo de construção e implementação, e a dificuldade encontrada em torná-los corresponsáveis e conscientes da relevância da participação no processo, na maioria das realidades pesquisadas. No entanto, através dos estudos na área de gestão escolar, aponta cada vez mais a necessidade de transformações desses contextos, com maior aparecimento dos princípios de cultura democrática, acompanhando as conquistas realizadas pelas políticas educacionais nos últimos anos. A escola precisa, então, ser sujeito da disseminação desses princípios, trabalhando-os na construção e implementação do PP. Passa a ser relevante, pois, analisar as ações dos sujeitos envolvidos no processo de construção e implementação, e como percebem a sua participação nesse processo.

Para D2, as ações para implementação são “Democratização da escola de forma participativa a fim de garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola”, “Construção de uma prática participativa”, e também “Desenvolvimento de um currículo que vise estabelecer metas, definir estratégias, a fim de atingir diferentes níveis de ensino, tendo em vista os objetivos da educação nacional” (D2,2013). Aparecem como categorias, “democratização da escola”, “prática participativa” e “currículo”.

Em relação à “democratização da escola” (D2,2013), percebe-se depositada nessa ação a busca por uma sociedade, concebida por uma formação que garanta o acesso a direitos e deveres e, principalmente, uma concepção de formação, onde a escola atenda às demandas. Há uma preocupação de que todos venham a contribuir nesse processo de formação, e essa ação de “democratização da escola” (D2,2013) volta-se para conquistar espaços democráticos. A análise denota que essa categoria

já havia sido anteriormente destacada por D2(2013), ao refletir acerca dos caminhos para implementação do PP.

Além da garantia do acesso e permanência dos alunos, soma-se a essa “democratização da escola” (D2,2013) uma preocupação com as práticas estabelecidas na escola. Ou seja, a “democratização da escola” (D2,2013) vai muito além da garantia de acesso e permanência; perpassa, sim, toda uma transformação do espaço escolar enquanto formador do desejo de sociedade. E mais, garantir o acesso e a permanência na escola é sim um dever da gestão escolar, mas a “democratização da escola” (D2,2013) vai muito além dessa prática. Neste viés, para Drabach;Mousquer

[...] a luta pela democratização do país na década de 1980 retoma a questão da democratização da escola pública, não apenas pelo viés do seu acesso, mas também pela democratização das práticas desenvolvidas em seu interior (2009, p 274).

Portanto, o viés histórico mostra que essa “democratização da escola” (D2,2013) relaciona-se às práticas desenvolvidas no interior da escola, enquanto instituição social responsável pela formação de cidadãos, e que essa preocupação em voltar as ações de implementação para a democratização demanda muito mais do que garantia de acesso. Tais ações, quando relacionadas à “democratização da escola” (D2,2013), terão que ir além em seus objetivos, garantindo um espaço social de formação de cidadania e democracia no recinto escolar.

Sobre “currículo”, o PP da Escola assinala que

[...]na construção do seu currículo, prioriza-se a participação dos pais na construção das atividades do cotidiano,colaborando com o que é produzido pelos seus filhos e professores,buscando assim um elo família e escola na responsabilidade pelo cuidar e aprender (PP Escola A, 2012, p.20).

Assim, a categoria que emerge da resposta da colaboradora vem ao encontro do desejo do Projeto Pedagógico da Escola, quando esta coloca a importância da comunidade participar dessa construção pedagógica do aprender e cuidar na Educação Infantil.

Para P2(2013), “Participação da comunidade escolar em eventos e reuniões” torna-se importantes ação de implementação. Eis que “participação da comunidade escolar” aparece como uma categoria. Ao relatar a “participação da comunidade

escolar” (P2, 2013) como ação de implementação, tem-se clareza de que o PP da escola pesquisada contempla a participação como viés democrático e busca em sua implementação a realização de tal prática. Para Cóssio et al(2010),

[...] a democracia na escola e/ou nos sistemas ou redes de ensino poderá ser construída pela transformação das relações de poder em relações de autoridade partilhada, pela desfamiliarização e desnaturalização do poder dominante, pela desconstrução das relações verticais e pela busca de solidariedade, mas, sobretudo, pela ampliação dos espaços de participação e pelo compromisso político com a prática participativa (p.334).

Quando P2(2013) apresenta “participação da comunidade escolar”, tem-se claro que o sujeito entende os princípios da gestão democrática em sua prática cotidiana e busca contemplá-las com o grupo na implementação. Ainda, ao apresentar a categoria acima, dialoga com os caminhos da construção, já anteriormente apresentados. Observa-se na contribuição do colaborador a existência de um norteamento de ações sequenciais à construção do PP.

Sobre isso, o Projeto Pedagógico da Escola pesquisada registra:

[...]a escola se coloca à disposição para sempre receber, as portas da escola estarão abertas para as famílias e a comunidade como um todo, a fim de que todos possam participar do trabalho realizado bem como do projeto educativo,tornando-se assim o ato pedagógico um ato democrático e participativo (PP Escola A,2012).

Assim se estabelecem elos entre o Projeto Pedagógico e o que a colaboradora expôs, quando refletiu acerca da construção e, agora, ao refletir sobre a implementação. Percebe-se, então, que há um caminho percorrido pelo grupo, norteado por questões pré-estabelecidas coletivamente.

Para M1(2013), as ações de implementação “São todas as ações voltadas para alcance dos objetivos do PP”. Aparece como categoria, aqui, “objetivos do PP” A colaboradora não deixa claras quais seriam essas ações voltadas à implementação, apenas salienta que elas possuem como viés o PP. Destaca-se, então, que a colaboradora talvez desconheça as ações, ou ainda, conhece-as, mas optou por generalizá-las em sua resposta, não as definindo através de exemplos. É preciso ter clareza das ações para poder avaliá-las em relação ao seu alcance ou não, e poder reconduzi-las, se necessário for. Enquanto grupo, possuir esse conhecimento permite intervir e contribuir nessa implementação. Veiga(1998)

observa que o PP deve explicitar os objetivos e as formas de implementação e avaliação da escola. Assim, no projeto pedagógico dessa Escola de Educação Infantil deverão estar claros os objetivos e o Plano de Ação, voltados à implementação e para alcance do que está proposto.

Para M1(2013), a implementação também está relacionada aos “projetos pedagógicos”, categoria já destacada anteriormente por P1(2013), ao refletir acerca dos caminhos de implementação do PP.

Em relação à relevância de participação, P1(2013) destaca que tal participação aconteceu “refletindo e repensando as principais necessidades e prioridades” (P1). Aqui aparece, então, a categoria “reflexão”. Enquanto campo cognitivo, a reflexão permite mudanças em relação à construção e implementação estereotipada do PP, e abre caminhos para uma participação mais autônoma, fuja de um modelo burocrático.

É interessante observar algumas questões norteadoras da avaliação do P.P.P., entre outras que surgem na trajetória da instituição: “[...] fortaleceu-se o trabalho coletivo? [...] Existe coerência entre o que está escrito no PPP da Escola e o que é feito[...]? O projeto leva os agentes da escola à reflexão sobre [a] cidadania que se constrói no cotidiano? (HIPOLYTO; LEITE, p.8,2013).

Para F1(2013), é “Importante participar para fazer valer o direito à cidadania”. A categoria, aqui analisada, é “cidadania”. A democracia aparece como condição para o exercício da cidadania, e o projeto pedagógico como via desse exercício. Benevides (2013,p.5) aponta a relação entre cidadania e democracia, e que esta

[...] se explicita no fato de que ambas são processos. Os cidadãos, numa democracia, não são apenas titulares de direitos estabelecidos, existindo, em aberto, a possibilidade de expansão, de criação de novos direitos, de novos espaços, de novos mecanismos. O processo não se dá num vazio; a cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de luta e na definição de instituições permanentes para a expressão política.

Assim, a escola aparece como espaço de novos mecanismos, instigando e possibilitando a expressão política, o exercício da participação e da cidadania, e o processo do PP não ocorre no vazio. A “cidadania” (F1,2013), como relevância na participação do PP, demonstra a consciência do colaborador, ao se perceber cidadão responsável pela formação das gerações futuras e pela constituição da sociedade. Ainda, esse exercício de cidadania, apontado por F1(2013), mostra como

a relevância do PP é trabalhado no grupo e reconhecido como instância formativa de direitos e deveres.

Sobre as ações de implementação, o PP da Escola deseja:

Integrar família e escola na proposta do cuidar e educar, proporcionando momentos que proporcionem um elo; Promover uma prática educativa democrática com participação na gestão, proporcionando que a comunidade participe da função social da escola; [...]Elaborar atividades extraclasse envolvendo a família, proporcionando que esta participe do processo de aprender,contribuindo e colaborando para os resultados almejados (PP Escola A, 2012, p.21).

Dessa forma, as categorias apresentadas pelas colaboradoras em relação às ações de implementação, como “cidadania”, “participação da comunidade escolar” e “democratização da escola”, vêm ao encontro do que está registrado no PP da Escola. Isso demonstra, mais uma vez, que há conhecimento desse documento e que os colaboradores buscam implementá-lo, conforme o desejo coletivo definiu em sua construção.

Para F2(2013), “não participei ativamente da construção do PP, pois não entendia sobre a importância do PP para a escola, mas esclareci minhas dúvidas no curso de alimentação escolar (Profuncionário²), que estou cursando há 1 ano e meio”. A categoria, agora analisada, é “esclarecimento”.

O que se percebe é a busca por conhecimento por parte da colaboradora, permitindo sua compreensão acerca da relevância do PP. Como a escola foi recentemente inaugurada, há 1 ano e meio aproximadamente, e o curso também já está em andamento há 1 ano e meio, a colaboradora não deixou de contribuir na construção do PP por “resistência” ou falta de “envolvimento” (já apontados nos desafios da construção, em outro item de análise), mas sim por desconhecer o que seria o Projeto Pedagógico. Em “esclareci minhas dúvidas no curso de alimentação escolar (Profuncionário)”, F2(2013) aponta que a colaboradora mostrou-se interessada e buscou no curso a superação de suas dificuldades para compreender o processo que estava acontecendo na Escola.

Diante de tais contribuições, percebe-se que há um processo de participação como via de efetivação da democracia e de exercício da cidadania. Entende-se também que, além dos professores, os funcionários passam a ser agentes ativos do

² O Profuncionário é um programa que visa à formação dos funcionários de escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola (BRASIL,2010).

processo de formação ao lado de toda a comunidade escolar. Aparece, também, a reflexão, como possibilitadora de avaliação do PP, da participação dos sujeitos atores e de todo o processo de construção e de implementação.

Em relação às ações de implementação, estas se relacionam diretamente com a democratização da escola e com a participação da comunidade, na forma de instrumentos de efetivação do projeto pedagógico.

APONTAMENTOS EM ABERTO

A pesquisa teve como objetivo investigar o processo de implementação do projeto pedagógico em uma Escola de Educação Infantil, sob os olhares dos sujeitos envolvidos, com vistas a um processo democrático. Sabe-se da necessidade de estudos no campo de gestão escolar, em Escolas de Educação Infantil, que acompanhem a implementação dos Projetos Pedagógicos, buscando analisá-los dentro de suas especificidades, através dos sujeitos atores desse processo. Assim, essa pesquisa se propôs a contribuir com o campo da gestão escolar, a respeito da implementação do PP, debruçando-se sobre o contexto de uma Escola de Educação Infantil, do município de Venâncio Aires/RS.

Percebeu-se, pelas respostas das colaboradoras, quando indagadas sobre os caminhos para a implementação, o aparecimento de categorias principais, tais como: “cultura democrática”, “participação de todos”, “comprometimento”, “instâncias colegiadas”. Há em comum, nessas categorias, a construção por espaços e possibilidades democráticas, em que os sujeitos atores participem ativamente do processo.

Quando indagados sobre os desafios em torno da construção do PP em uma escola de Educação Infantil, emergiram as categorias “envolvimento”, “resistência”, “mudar paradigmas”. Por sua vez, ao se analisarem os avanços na implementação, aparece como categoria principal o “envolvimento de todos”. Tem-se como resultado, então, o trabalho que o Projeto Pedagógico desempenhou nessa Escola, proporcionando aos sujeitos atores uma compreensão de sua importância, bem como o envolvimento na sua implementação. São aparentes os avanços em relação aos desafios de sua construção, o que demonstra o crescimento e o amadurecimento desta comunidade escolar ao longo do processo de constituição da gestão democrática, através do PP. Cabe destacar, ainda, que o aparecimento destas categorias revela a questão política presente em todo ato pedagógico, conforme foi abordado durante a pesquisa.

Em relação às ações desenvolvidas na implementação do PP, aparecem categorias principais, como “democratização da escola”, “prática participativa”, “currículo”. Essas categorias sinalizam a preocupação em implementar o PP seguindo os princípios de uma gestão escolar democrática. No que diz respeito à

relevância da participação desses sujeitos atores, no processo, outras categorias revelam-se: “reflexão”, “cidadania”, “esclarecimento”. O aparecimento dessas categorias demonstra como esses sujeitos compreendem o processo sob uma ótica pessoal, entendendo-se que também o utilizam como aprendizagem da prática participativa e canal de viabilização dos desejos e anseios.

Esta pesquisa proporcionou o entendimento de como os gestores (professores, pais, funcionários, diretora e comunidade escolar) compreendem o processo de construção e implementação do PP, como percebem esse movimento dentro do espaço escolar e além deste. Observou-se na Escola pesquisada que o PP tem contribuído para a prática pedagógica, para a ampliação da “democracia” e da “participação”, e para o “envolvimento” de todos. Além disso, visualizou-se um eixo norteador do trabalho desenvolvido, no qual todos os atores conseguem perceber os objetivos do Projeto Pedagógico construído e, agora, implementado, os caminhos, os desafios e os avanços. Além disso, há a presença de uma linguagem pedagógica similar nas contribuições de todos os colaboradores, demonstrando que, na Escola pesquisada, utiliza-se uma linguagem comum para todos os segmentos participantes do processo. Percebeu-se, ainda, com a pesquisa, o alcance que a gestão escolar e seus princípios vêm obtendo no campo da Educação Infantil, especialmente na Escola em questão.

A pesquisa buscou construir e reconstruir informações capazes de contribuir com os conhecimentos acerca de gestão escolar, principalmente relacionados à construção e implementação de Projetos Pedagógicos em Escolas de Educação Infantil. Sabe-se da importância dessa pesquisa para a conquista de avanços no campo da Educação Infantil, uma vez que essa etapa da Educação Básica é reconhecida assim recentemente, e ainda carece de estudos que contemplem sua identidade e suas necessidades. Acompanhar a implementação do Projeto Pedagógico da Escola pesquisada contribuiu, também, para a compreensão do PP como norteador da prática pedagógica e via de acesso à participação da comunidade. E mais, a pesquisa possibilitou a percepção da relação estabelecida entre a Educação Infantil e o Projeto Pedagógico na articulação dos objetivos aos quais se propõem. Assim, a gestão escolar, e seus princípios, aparece como via possibilitadora da construção e implementação do PP para garantia da educação infantil como primeira etapa da educação básica, conforme defende a legislação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D. STEYER V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Ulbra, 2001

ALVES, J.M. **Organização, gestão e projecto educativo das escolas**. Porto: Edições Asa, 1992.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BASTOS, J. B. **Gestão democrática da educação**: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão Democrática**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p-7-30

BRASIL. **Dúvidas mais freqüentes em relação à educação infantil**. DF: Ministério da Educação, 2013a.

_____. **Apresentação Programa Proinfância**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acessado em 7 de outubro de 2013b.

_____. **Programa Profuncionário**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=1236>. Acessado em 15 de outubro de 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **CEB Resolução n.5/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília CNE, 2009.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**, 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**:promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB 20/2009. Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009. D.OU 18/12/2009, Seção 1, Pag.18, 2009

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dez. de 1996.

BARBOSA, M.C.S.B; HORN,M.G.S.**Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed,2008

BENEVENIDES, M.V. **A Questão Social no Brasil**- os direitos econômicos e sociais como direitos fundamentais. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/mariavictoria/benevides_questao_br_dhe_sc.pdf>. Acessado em 21 de outubro de 2013.

CARBELLO, S.R.C. **A atuação do pedagogo na gestão democrática da escola pública**: a participação da comunidade como um desafio. In: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias: ANPED SUL, 2012. 1 CD ROM.

CHAER, G.; DINIZ, R.R.P.; RIBEIRO, E.A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8a ed.. São Paulo: Cortez. 2006.

CORSARO, William A. **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças**. In: MÜLLER, Fernanda (org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com W. Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.

CÓSSIO, M.F; et al. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE. v.26, n.2, p.325-341, 2010.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DEL PRIORE. M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. **Dos primeiros escritos sobre a administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades**. Currículo sem Fronteiras. v 9. n. 2. p. 258-285, 2009. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>>. Acessado em 16 de outubro de 2013.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 77-95.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acessado em 10 de setembro de 2013.

ESCOLA A. **Projeto Pedagógico**. Venâncio Aires/RS, 2012.

FERREIRA, L. S. A construção do Projeto Político-Pedagógico. **UNIDADE I: Fundamentos Teórico-metodológicos.** Curso de Especialização lato-sensu em Gestão Educacional, 2009.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico.** Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1994.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1997.

GALINA, I.F.; CARBELO, S.R.C. **Instâncias colegiadas: espaços de participação na gestão democrática da escola pública,** 2007.

GANDIN, D. **Temas para um projeto político-pedagógico.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Editora Atlas, 2006.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas.** São Paulo. v.35, n 2, p.20-29, 1995

HIPOLYTO, A.M. LEITE, M.C.L; **Modos de gestão, currículo e práticas pedagógicas.** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/71.pdf>>. Acessado em 21 de outubro de 2013.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acessado em 15 de setembro de 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3. ed. Goiânia:Alternativa, 2001.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Série: Cadernos de gestão. Vol. II. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **A gestão participativa na escola**. Série: Cadernos de gestão. Vol. III. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALHEIRO, J. Projeto Político-Pedagógico: Utopia ou Realidade? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n.46, p. 79-104, 2005.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. Ed. Porto Alegre:Bookman, 2006.

MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: A marca da escola. **Revista Educação e Contexto**. Ijuí, Unijuí. n.18. p 21-32, 1990.

MATHIAS, E.C.B; PAULA,S.N. A Educação Infantil no Brasil: Avanços,desafios e políticas publicas. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**. UNISUZ/Suzano. Ano 1, n.1, p 1 -16, 2009.

MENDES, R.E.A.. **Projeto Pedagógico em favor da escola**. Belo Horizonte: AMAE Educando. n°291, 2000.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M.C. de S. et all. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NERI, M.C.S.; SANTOS, L.G. **Projeto Politico-Pedagógico: uma prática educativa em construção.** 2001. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/PROJETO_POLITICO.pdf> Acessado em 13 de outubro de 2013.

OLIVEIRA, Maria A. M. **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens.** 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, E.; ENS, T.R.; ANDRADE, D.B.S. F; MUSSIS, C.R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 4, n.9. p.11-27, 2003.

PAULA, R. L. de.; SCHNECKENBERG, M. **Gestão escolar democrática: desafio para o gestor do século XXI.** Disponível em: <<http://www.horacio.pro.br/fmp/2012-1/estagio/gestaodemocratica.pdf>>. Acesso em 10 de out. de 2013.

PINO, Angel. **As marcas do humano. As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

ROSSI, V.L.S. Projetos Político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. **Cadernos Cedex.** Campinas. v. 23, n. 61. p. 319-337, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** Campinas: Autores associados, 1997.

_____. **Para além da curvatura da "vara".** In: Revista Ande – Associação Nacional de Educação. n3. São Paulo, 1982.

SMITH, V.; BORDINI, G.S; SPERB, T.M. **Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 22 (2), 181-190, 2009.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo: Atlas, 1987.

TOMÉ, M.F. **O contexto de organização da escola de educação infantil e o pensamento em gestão escolar no Brasil: encontros e desencontros.** Anais da ANPAE, 2011. Anais eletrônicos..., São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0394.pdf>>. Acessado em 10 de setembro de 2013.

VEIGA, I. P.A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I.P.A. ; CARDOSO, M. H. (org.). **Escola fundamental: Currículo e ensino.** Campinas, Papirus, 1991, p 77-98

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: SP.Papirus, 2004.

VEIGA, Z. P. A. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, I, P.; RESENDE, L. M.G. de (orgs). **Escola: Espaço do projeto político – pedagógico.** Campinas: Papirus, 1998, p.9 – 32.

VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (orgs.) **As dimensões do Projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas: SP.Papirus, 2001.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Tradução. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Carta de Apresentação



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/ UFSM CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL

CARTA DE APRESENTAÇÃO

O Curso de Especialização em Gestão Educacional da UAB/ UFSM vem apresentar a acadêmica, Moira Poema Closs, à Direção desta Instituição de Ensino. A referida acadêmica está na fase de elaboração da monografia intitulada **“Da construção da escola à implementação do PP: reflexões sobre gestão escolar através dos seus autores”**

O objetivo da inserção da acadêmica na Instituição diz respeito à coleta de informações de sua pesquisa de conclusão de Curso, cujo objetivo é analisar o processo de implementação do projeto pedagógico, sob os olhares dos sujeitos envolvidos, com vistas a um processo democrático.

Ressaltamos, que a oportunidade concedida pela Instituição, constituir-se-á em relevantes momentos para a construção do estudo, que resultará na ampliação dos conhecimentos teóricos relacionados com as temáticas pesquisadas.

Agradecemos sua colaboração.

Agudo, setembro de 2013.

Prof^a. Dr^a. Liliana Soares Ferreira
Orientadora

APÊNDICE B - Termo de confidencialidade



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/ UFSM CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: “Da construção da escola à implementação do PP: reflexões sobre gestão escolar através dos seus autores”

Pesquisadora responsável: Moira Poema Closs

Orientadora: Liliana Soares Ferreira

Instituição: UAB/ UFSM.

Telefone para contato: (051) 96170356

Prezado(a) Colaborador(a):

Você está sendo convidado(a) para responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Este estudo tem como objetivo geral analisar o processo de implementação do projeto pedagógico, sob os olhares dos sujeitos envolvidos, com vistas a um processo democrático.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas que abordam:

1. O que você entende por Projeto Político Pedagógico?
2. De que forma você participou do processo de elaboração do PPP da Escola?
3. Qual a importância do PPP para a Escola de Educação Infantil?
4. Em sua opinião, quais os caminhos para o processo de construção do PPP na Educação Infantil?
5. Quais são os desafios e avanços observados para a implementação do Projeto Pedagógico da sua Escola?
6. Exemplifique ações relacionadas com a implementação do PPP na sua Escola.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente, e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Agudo, setembro de 2013.

Professora Autora da Pesquisa

APÊNDICE C -Questionário Pais



**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/ UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Título da pesquisa: “Da construção da escola à implementação do PP: reflexões sobre gestão escolar através dos seus autores”

Prezado(a) colaborador(a), este questionário apresenta questões abertas que poderão ser respondidas sem limite de linhas. Este documento é anônimo, portanto, não tem necessidade de identificação.

Desde já agradeço a sua disponibilidade em participar desta pesquisa.

A autora

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Escolaridade _____

Turma do Filho _____

Questões:

1. O que você entende por Projeto Político Pedagógico?
2. De que forma você participou do processo de elaboração do PPP da Escola?
3. Qual a importância do PPP para a Escola de Educação Infantil?
4. Em sua opinião, quais os caminhos para o processo de construção do PPP na Educação Infantil?
5. Quais são os desafios e avanços observados para a implementação do Projeto Pedagógico da sua Escola?
6. Exemplifique ações relacionadas com a implementação do PPP na sua Escola.

APÊNDICE D- Questionários Professores e Funcionários



**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/ UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Título da pesquisa: “Da construção da escola à implementação do PP: reflexões sobre gestão escolar através dos seus autores”

Prezado(a) colaborador(a), este questionário apresenta questões abertas que poderão ser respondidas sem limite de linhas. Este documento é anônimo, portanto, não tem necessidade de identificação.

Desde já agradeço a sua disponibilidade em participar desta pesquisa.

A autora

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Cargo ou função _____

Tempo de atuação no cargo atual: _____

Tempo de atuação na Escola: _____

Tempo de atuação na rede municipal: _____

1. O que você entende por Projeto Político Pedagógico?
2. De que forma você participou do processo de elaboração do PPP da Escola?
3. Qual a importância do PPP para a Escola de Educação Infantil?
4. Em sua opinião, quais os caminhos para o processo de construção do PPP na Educação Infantil?

5. Quais são os desafios e avanços observados para a implementação do Projeto Pedagógico da sua Escola?
6. Exemplifique ações relacionadas com a implementação do PPP na sua Escola.