

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

**GESTÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E
TRABALHO DAS PROFESSORAS:
CONCEPÇÕES E POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Maria Talita Fleig

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**GESTÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E
TRABALHO DAS PROFESSORAS:
CONCEPÇÕES E POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES**

Maria Talita Fleig

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional.**

Orientador (a): Prof^a Dr^a Liliana Soares Ferreira

**Santa Maria, RS, BRASIL
2010**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

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

**GESTÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E
TRABALHO DAS PROFESSORAS:
CONCEPÇÕES E POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES**

elaborada por

Maria Talita Fleig

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Liliana Soares Ferreira, Profª Drª (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Cleonice Maria Tomazzetti, Profª Drª (UFSM)

Myrian Cunha Krum, Profª Ms. (UFSM)

Santa Maria, 31 de agosto de 2010.

**Dedico este trabalho
às professoras e aos professores
que trabalham e convivem
diariamente
com as crianças e suas infâncias!**

AGRADECIMENTOS

É tão especial este momento de finalizar a escrita, com tropeços das inúmeras pedras no caminho, mas com o desejo de superar, (re) começar outras escritas, continuidades e novas descobertas e parcerias.

Agradeço às crianças, que iluminam meu caminho.

À professora Liliana, que, desde, o início acreditou no meu trabalho e deu força nas 'crises', que ensinou a persistir e respaldar crítica e argumentativamente o fazer pedagógico, na perspectiva da 'gestão do pedagógico'.

Ao professor Celso, que me desafiou a ingressar no Curso, quando dialogávamos nos encontros de formação na escola, decisivos para retornar aos estudos sistemáticos.

À professora Taciana, pelo compartilhamento de idéias sobre formação, gestão e cotidiano na Educação Infantil.

Às professoras da escola de Educação Infantil, pelo companheirismo e disponibilidade, em problematizar a gestão na escola e o trabalho com as crianças e comunidade escolar.

À banca examinadora deste trabalho, professoras Cleonice e Myrian pelas contribuições, em diferentes momentos e oportunidades da minha vida como estudante e profissional.

Às colegas e aos colegas do Curso, com certeza as aulas foram momentos de aprendizagens relevantes para minha sensibilidade, formação e atuação profissional.

Ao Róbson, pelo carinho e reconhecimento do meu trabalho.

À mãe Elvira, por me ensinar a ter coragem e fé.

“Não se pode viver o presente somente como a ante-sala do futuro para a qual é preciso se preparar, renunciando às satisfações do momento, mas se deve ter alguma essência prazerosa, o que deixará o sedimento para como sermos depois. Educar-se *para* a vida somente é possível *na* vida do momento: a riqueza com que se vive esta é a base para a vida que virá” (SACRISTÁN, 2005, p.207).

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E TRABALHO DAS PROFESSORAS: CONCEPÇÕES E POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES

AUTORA: MARIA TALITA FLEIG

ORIENTADORA: LILIANA SOARES FERREIRA

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 31 de Agosto de 2010.

Nesta pesquisa qualitativa, Estudo de Caso, os sujeitos da interlocução são seis professoras de uma escola municipal de Educação Infantil, localizada na região central do Rio Grande do Sul. Por meio de questionário, objetivou-se conhecer e mapear entendimentos que as professoras possuem sobre seu trabalho na escola, para analisar e relacionar estes entendimentos com as possíveis ressignificações da gestão na escola de Educação Infantil. A partir do contexto das políticas educacionais, caracterizou-se a gestão democrática na escola pública como espaço e tempo para elucidar as condições e as exigências para construção de projetos pedagógicos individuais e coletivos. As origens da institucionalização da infância e suas relações com a profissionalização feminina são referências para desvelar e problematizar os novos elementos que surgiram com as narrativas das professoras, quais sejam: crianças, famílias, trabalho coletivo e equipe gestora. Destaca-se que a maioria das professoras tem sua jornada de trabalho igual ou superior a quarenta horas semanais, em escolas e níveis de atuação diferentes, com trocas frequentes de professoras, o que gera descontinuidade na proposta pedagógica. As professoras apresentam entendimentos diferenciados quanto ao seu trabalho, estão satisfeitas com a gestão na escola, mas reivindicam maior integração entre turnos, para que ocorra um trabalho coletivo efetivo. Conclui-se que se a equipe gestora valoriza e promove condições para que o trabalho das professoras se realize é possível ressignificar a gestão na escola de Educação Infantil.

Palavras-chave: gestão democrática; trabalho das professoras; Educação Infantil

ABSTRACT

Specialization Monograph
Course of Specialization in Educational Management
Federal University of Santa Maria

CHILDHOOD-EDUCATION SCHOOL MANAGEMENT TEACHERS' WORK: CONCEPTIONS AND POSSIBLE RESIGNIFICATIONS

AUTHOR: MARIA TALITA FLEIG

ADVISOR: LILIANA SOARES FERREIRA

DATE AND PLACE OF THE DEFENSE: Santa Maria, August 31, 2010.

Six female teachers at a Childhood-Education School of the public education system at a municipality in the very center of Rio Grande do Sul State are the interlocutor subjects in this qualitative research – case-study. The main focus of this questionnaire based research was the knowing and mapping of the teachers' understandings about their own work at the school, in order to analyze and link them with the possible resignifications of the management in the Childhood-Education School. In the context of the educational policies was made a characterization of the democratic management at the Public School as the time and space for the articulating of the conditions and demands to construct singular and collective pedagogical projects. The origins of the childhood' institutionalization and its relations with the female professionalization are the references to reveal and question the new elements that appeared with the teachers' narratives, namely: children, families, collective work and management team. It is important to stress that the majority of the teachers has a working time equal or higher than forty hours a week with different levels of performance and at different schools with continuous exchange of teachers, causing discontinuity in the pedagogical proposal. The teachers exhibit a distinct understanding about their own work; they are pleased with the School management, but claim for a greater integration between the turns in order to reach a real collective work. The main conclusion of the research points out the possibility of resignification in the management of the Childhood Education School if the management team valorizes and promotes the good working of the teachers' activities.

Key-words: democratic management, teachers' work, Childhood Education

SUMÁRIO

REGISTROS INICIAIS E METODOLÓGICOS	9
1 GESTÃO ESCOLAR: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES	14
1.1 Gestão democrática da escola pública: conceitos e implicações	17
2 TRABALHO DAS PROFESSORAS.....	23
2.1 Condições e perspectivas da gestão do pedagógico	23
2.2 Trabalho e Educação Infantil: origem e especificidade	27
3 ESCRITAS, INTERLOCUÇÕES E DESAFIOS COTIDIANOS	34
3.1 Professoras: trabalho, escolhas e perspectivas	35
3.2 Contexto da pesquisa: Escola Municipal de Educação Infantil	41
3.3 Na escola de Educação Infantil, crianças e/ou alunos?	44
3.4 Trabalho coletivo: concepções e possibilidades	45
3.5 Educação Infantil complementa a educação familiar.....	47
3.6 Equipe gestora: para além das relações escolares	49
ENCAMINHAMENTOS POSSÍVEIS	54
REFERÊNCIAS.....	58
APÊNDICE A	63
APÊNDICE B	65

REGISTROS INICIAIS E METODOLÓGICOS

Nesta Monografia de Especialização em Gestão Educacional expresso reflexões sobre temas implicados em meu trabalho profissional, prática discursiva, resultado das minhas convicções e perspectivas teóricas vinculadas à Gestão Escolar na Educação Infantil, porque espaço-tempo onde atuo como diretora, e, por muitos anos, fui professora. Busquei referências e subsídios pertinentes que ampliassem minha compreensão da **gestão na escola de Educação Infantil**¹ e do **trabalho das professoras**².

Minhas motivações de não desvincular a ação da investigação me conduziram na elaboração e sistematização desta pesquisa, apostando que a gestão tem potencial para ressignificar o trabalho das professoras na Educação Infantil. Foi fundamental compor um contexto interpretativo, situando a gestão educacional brasileira como instância mais abrangente que influencia e, em alguma medida, também é influenciada pelo modo como se efetiva o trabalho das professoras na Educação Infantil.

Considero relevante explicitar que meu itinerário formativo profissional foi permeado por idas e vindas à Universidade Federal de Santa Maria: Engenharia Florestal, Pedagogia, Mestrado em Educação, Professora Substituta no Departamento de Metodologia de Ensino. Em 2009, retornei à Especialização pela oportunidade e interesse em vincular minhas práticas ao estudo sistematizado e reflexões fecundas; em 2010, iniciei minhas atividades como tutora e, posteriormente, como professora pesquisadora do Curso de Pedagogia a distância, da Universidade Aberta do Brasil. Com certeza, nessas interações me fortaleci, ampliei e aprofundi a compreensão sobre a função dos gestores na escola pública: durante o dia o trabalho na Educação Infantil, no turno da noite, leituras, calorosos debates, sínteses que foram constantemente revistas, reavaliadas, na busca de superação das contradições.

¹ Primeira etapa da Educação Básica, conforme Lei nº 9.304/96, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

² Refiro professoras, no feminino, pois os sujeitos dessa pesquisa são mulheres.

Ao longo desse processo formativo e investigativo percebi que o trabalho das professoras é central para se compreender que estas são gestoras do seu trabalho³, do projeto coletivo da escola, porém a equipe gestora no sentido específico tem a responsabilidade de dinamizar e problematizar as relações na escola, de possibilitar que as professoras construam seus projetos pedagógicos, que percebam seu potencial e contribuam coletivamente na (re) construção dos pressupostos da gestão na escola.

Pensar a gestão do espaço escolar implica conhecer, propor, participar, envolver, interferir, agir, conviver, estabelecer limites, enfim, de modo participativo, democrático e democratizante, ir produzindo a historicidade do espaço-tempo escolar. É um trabalho de sujeitos, cômnicos de sua função cidadã e da necessidade de produzir a escola em acordo com demandas próprias do social. (FERREIRA, 2007, p.06).

Se as professoras são gestoras por terem poder de decisão e participação, esse poder não se limita ao ambiente da sala de aula, mas envolve as relações constitutivas na escola. Sabe-se que a Pedagogia nos fornece conhecimentos teórico-práticos para que nosso trabalho seja fundamentado e crítico, no sentido de submetê-lo à avaliação e à crítica, configurá-lo conforme as necessidades imanentes. Nessa perspectiva, os desafios constituem-se em:

[...] saber gerir e frequentemente, conciliar interesses pessoais e coletivos, peculiaridades culturais e exigências universais de convivência humana; preocupar-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir; estabelecer formas participativas e a eficiência nos procedimentos administrativos. (LIBÂNIO et al., 2009, p.323).

A partir disso, torna-se inegável o processo de democratização da gestão da escola pública brasileira, principalmente no que diz respeito às interações e relações que envolvem a organização e o funcionamento da escola. É a possibilidade de se partilhar os poderes entre os sujeitos que constituem a escola, no sentido de que as deliberações sejam expressão da pluralidade de interesses e concepções que fundamentam as práticas pedagógicas. Os projetos de trabalho são fundamentais, considerando as especificidades de cada profissional, mas a identidade do trabalho

³ “[...] O pedagógico perpassa toda a dinâmica da educação [...] passando a vê-lo como a centralidade do trabalho dos professores e que são estes sujeitos, em primeira instância, os gestores do pedagógico na escola” (FERREIRA, 2008, p.183).

colaborativo e coletivo é o que efetivamente caracteriza escola como espaço público de aprendizagens em contextos de formação.

As palavras sustentam ou destroem, acolhem ou repelem, sobretudo porque vêm no lugar daquele que supostamente está em lugar do poder. É bom lembrar, entretanto, que o poder não é uma entidade, não é uma herança, não é objetificado. Circula. Ao circular gera diferenciadas relações e outros poderes. A articulação destes poderes é o que chamo de gestão democrática. (FERREIRA, 2007, p.11-2).

A **gestão na escola de Educação Infantil e trabalho das professoras** constituem-se nas categorias centrais de análise, desvelando novos elementos que surgiram com as narrativas das professoras, elucidando esse universo temático, quais sejam **crianças, famílias, trabalho coletivo e equipe gestora**. Nesta pesquisa qualitativa, Estudo de Caso⁴, os sujeitos com as quais interajo são seis professoras, todas da mesma escola municipal de Educação Infantil⁵, localizada na região central do Rio Grande do Sul, mas as crianças⁶ são as legítimas protagonistas nesse cenário. É necessário diferenciar conceitos, problematizando a(s) infância (s) e suas relações como o mundo dos adultos.

O *aluno*, como a criança, o menor ou a infância, em geral, são invenções dos adultos, que se relacionam com as práticas de estar e de trabalhar com eles. São elaborações atribuídas aos sujeitos que pensamos ter alguma dessas condições. A peculiaridade sociológica e antropológica que supõe esse fato geralmente passa despercebida, de tão natural que nos parece, sem que paremos para pensar se isso foi sempre assim, se ocorre universalmente, se será um estado do qual necessariamente surgem consequências sempre positivas para eles ou não [...]. (SACRISTÁN, 2005, p.13-4).

As informações são reunidas com o objetivo de apreender ao máximo a situação a ser investigada. As especificidades e particularidades do grupo são compreendidas a partir das narrativas, com termos que lhe são próprios. Por não serem dados padronizáveis, exigem flexibilidade e criatividade no momento de analisá-los e interpretá-los.

⁴ “[...] O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos” (YIN, 2005, p.33).

⁵ Destaco que de março de 2009 até a finalização dessa Monografia, apenas duas professoras permaneceram nas suas funções.

⁶ “Interessante perceber que em algumas línguas tais como português (*criança*), francês (*enfant*) e inglês (*child*), a palavra é sobrecomum e não é do gênero masculino e feminino como, por exemplo, em italiano (*bambino, bambina*) e espanhol (*ninõs, niñas*)” (FARIA, 2006, p.281).

A delimitação da investigação e escolha da escola se deu pela disponibilidade e interesse das professoras em colaborar nesta pesquisa e contribuir na elucidação dos mecanismos de participação na gestão. A partir de interações e diálogos com as professoras, no decorrer de 2009 e 2010, os questionários foram instrumentos, meios de se conhecer os seus discursos, as palavras expressam a compreensão do seu trabalho na escola e da sua participação na gestão escolar. “Nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas. [...] Este tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta” (GIL, 2008, p.122). Os dados oriundos dos registros dos questionários foram problematizados com as professoras em um encontro de formação, após o término dessa investigação.

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada. (CHIZZOTTI, 1998, p.55).

É no cotidiano escolar que os sujeitos revelam-se em discursos e práticas, por meio dos questionários destaco as categorias de análise e problematizo a gestão na escola de Educação Infantil e o trabalho das professoras, com a necessidade de buscar novos referenciais para relacioná-los às respostas das professoras. A presença ou ausência de uma característica específica é relevante, sendo secundária a frequência dessas características, na análise de conteúdo. Esta se desenvolve em três fases complementares: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação (BARDIN, 1988, p.95).

Escrever é registrar inquietações, desafios e sonhos, é um contínuo recomeçar, problematização e descoberta do que se deseja e se precisa aprender. Escrever dá poder de compartilhar, ampliar, romper para avaliar e (re)planejar individualmente, mas não de forma solitária, o que coletivamente se sente, se propõe a estudar. Nessa perspectiva delineei a problematização dessa pesquisa: **De que maneira as professoras de uma escola de Educação Infantil de um município da região central do RS entendem e produzem seu trabalho e quais as possíveis ressignificações para a gestão na escola?**

Dessa problematização destaquei os objetivos:

- Conhecer e mapear entendimentos que as professoras possuem sobre seu trabalho na escola;
- Analisar e relacionar os entendimentos com as possíveis ressignificações da gestão na escola de Educação Infantil.

Acredito que meu trabalho e quiçá dessas professoras será modificado, iluminado por outra perspectiva, pois é inerente ao ser humano essa capacidade de aprender no diálogo e interação. Não apenas o objeto investigado fala, se manifesta, mas também o sujeito investigador. Como pesquisadora, minha inserção e participação na pesquisa significa acompanhamento e reflexão dos acontecimentos do cotidiano escolar, visto que “o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p.19).

A partir dessa apresentação e explicitação metodológica, organizei essa monografia em três capítulos e considerações finais. Na escrita dos mesmos, fiz o exercício contínuo de deixar claro as interconexões existentes entre **gestão na escola de Educação Infantil** e do **trabalho das professoras**. Quem escreve sabe que este distanciar e aproximar são fundamentais, por isso decidi, no *primeiro capítulo*, apresentar o contexto das políticas públicas e a gestão educacional, para caracterizar suas contribuições, contradições e implicações à gestão democrática na escola pública.

No *segundo capítulo* o trabalho das professoras é âncora para se compreender as condições, exigências e oportunidades que as mesmas dispõem para construir seus projetos pedagógicos individuais e coletivos, na configuração da gestão do pedagógico, constituindo-se gestoras do seu trabalho. Abordo as origens da institucionalização da infância, suas relações com a profissionalização feminina e busco referências nas Legislações atuais.

Para problematizar a gestão na Educação Infantil, no *terceiro capítulo* recorro às respostas dos questionários, escritas das professoras, confluindo dados empíricos, específicos desse estudo, com reflexões respaldadas nas publicações teóricas e legais.

Nas considerações finais destaco as contribuições mais relevantes desse estudo, como possibilidade de ressignificação do trabalho na Educação Infantil, a partir das singularidades, o trabalho coletivo desencadeia mecanismos de participação na gestão.

1 GESTÃO ESCOLAR: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

A passagem do século XX ao XXI foi decisiva e marcante pelos acordos políticos e orientações econômicas internacionais que estabeleceram como prioridade a garantia do direito à educação para todos, crianças, jovens e adultos, com o objetivo de alcançar a universalização do acesso à escolarização básica para posterior inserção profissional, de acordo com Torres, 2001⁷. Nesse cenário de transitoriedade acentuaram-se as mudanças na configuração e relação dos Estados nacionais, internacionalização e globalização da economia, com exigências de reformas dos sistemas educacionais e implicações diretas na gestão educacional e escolar⁸.

Para Barroso (2000, p.12), a crise de governabilidade do sistema de ensino se manifesta no “governo sobrecarregado”, que é determinado pela expansão do acesso à educação básica, relações mais complexas nas escolas a partir da heterogeneidade dos estudantes, falta de confiabilidade na vinculação entre educação e emprego, redução nos investimentos decorrentes da crise econômica e reestruturação do aparelho burocrático e administrativo do Estado. O autor (2000) afirma que essa complexidade força o Estado a promover a descentralização administrativa, “ao mesmo tempo que substitui um controle direto, centrado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controle remoto baseado nos resultados” (2000, p.15).

As alterações empreendidas são decorrentes da tentativa de se resolver essa crise, delegando poderes à escola, que passa a ser reconhecida e legitimada como lugar responsável pela sua própria gestão, em parceria com a comunidade local, preferencialmente as famílias das crianças e adolescentes que freqüentam a escola. Oliveira (2001) complementa que, na gestão da escola pública, a flexibilidade administrativa pressupõe a desregulamentação de serviços e descentralização dos

⁷ Por meio de um complexo processo de discussão e negociação dos quatro organismos patrocinadores: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial, a Conferência Mundial sobre a ‘Educação para Todos’, realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, visava *ampliar* o conceito de *educação básica*.

⁸ Vale lembrar que, apesar destas reformas serem recentes, os processos de ampliação do acesso à educação básica escolar há muitas décadas estão nas pautas de discussões, sendo diferenciadas as propostas e condições de sua implementação, a partir das condições e da compreensão política e econômica de planejamento educacional e social.

recursos, tornando a escola núcleo do sistema. Esse modelo busca a melhoria da qualidade, “entendida como um objeto mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola” (2001, p.91).

Nessa perspectiva, a escola como referência principal para a formulação e gestão das políticas educacionais “[...] adquire importância crescente no planejamento das reformas educacionais exigidas pelas recentes transformações do mundo contemporâneo” (LIBÂNEO et al., 2009, p.295). São os princípios, regras e processos da gestão da escola pública que organizam o planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico. Se a escola é um espaço e tempo de relações de poder, sofre influência direta de escolhas: para quem se planeja e para que se planeja na educação. Essa relação de poder e planejamento remetem às noções de Estado e Educação, ficando claro que o planejamento se visualiza e se concretiza por meio da elaboração e divulgação legal, configurado nas políticas públicas. Ou seja, planejamento educacional, legislação e educação pública são formas de intervenção do Estado, como meio para efetivação da política educacional do Estado (HORTA, 1998).

As políticas públicas educacionais representam os conteúdos das propostas e diretrizes de Estado, com investimentos e dispositivos para garantia dos direitos sociais. Na teoria neoliberal, a crise está no Estado e não no capitalismo, sendo necessário reformar o Estado, para que a lógica do mercado prevaleça.

A crise do modelo fordista, confirmada pelo crescente abandono das linhas de produção desenvolvidas no início do século, somada à nova qualidade do mercado – mais seletivo e mais exigente – tem promovido a busca de uma nova qualidade, uma qualidade que seja total e, fundamentalmente, definida pela aceitação das regras do mercado. (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p.273).

Evidências de que as políticas públicas são articuladas e legitimadas, em grande medida, em função de aumentar a competitividade econômica e exclusão social por meio do desenvolvimento das habilidades, competências, exigidas pelas formas e reformas econômicas podem ser percebidas no cotidiano das escolas. “‘Competência’ essa que deve ser ‘medida’ pelo mercado, isto é, controlada desde fora da escola” (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p.273).

As ingerências do Estado na contemporaneidade⁹ tendem a aumentar, no controle do trabalho dos professores, pelas avaliações institucionais externas e reduzir pela transferência da gestão financeira para escola.

Existe uma contradição nas proposições neoliberais para a educação que precisa ser explorada criticamente: há, de um lado, um discurso de autonomia da escola, o que em princípio poderia significar um fortalecimento do trabalho docente; de outro lado, há um rígido controle pedagógico, bastante centralizado (como, por exemplo, o modelo baseado em provas para avaliação do sistema e a proposta de um currículo nacional), que é a própria negação da autonomia docente. (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p.279).

O modelo de organização e de direção das escolas há poucos anos estava diretamente relacionado e condicionado à administração central e superior e a autonomia não era exercida nas escolas. Nos anos 1980 os debates se intensificaram, com a abertura política e eleições diretas para governadores, com modificações na terminologia, sendo denominada gestão, e mais especificamente gestão democrática, ampliando e transformando o sentido de administração escolar.

A gestão democrática da escola e dos sistemas é um dos princípios constitucionais fundamentais do ensino público, previsto no art. 206 da Constituição Federal de 1988. Subsequentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação/PNE (Lei nº 10.172/01) destacam e complementam princípios e diretrizes da gestão democrática e participativa, estabelecendo a necessária parceria e colaboração entre os Sistemas e a consolidação do Conselhos, ocorrendo a municipalização das políticas.

O principal mote do novo federalismo inaugurado pela Constituição de 1988 foi a descentralização. Processo que significa não só passar mais recursos e poder aos governos subnacionais, mas, principalmente, tinha como palavra de ordem a municipalização. Nessa linha, o Brasil se tornou uma das pouquíssimas federações do mundo a dar *status* de ente federativo aos municípios. (ABRUCIO, 2010, p.46).

⁹ “Quanto ao contexto, penso que se vive uma contemporaneidade, muito mais perto de ser moderna do que, como querem alguns autores, pós-moderna. Denomino esta fase de contemporaneidade porque também não posso apoiar os que defendem uma conceituação de modernidade atrelada a leituras do capitalismo ou da sociedade com base somente em clássicos, sem perceber uma evolução dialética, expressa cotidianamente e que exige contínua re-interpretação” (FERREIRA, 2009, p.90).

Essa municipalização apresenta resultados díspares, com a dependência e/ou redução de recursos provenientes dos impostos, inicialmente FUNDEF e atualmente FUNDEB¹⁰. No entanto, foi com a descentralização que a autonomia das escolas pode ser exercida. Normas, diretrizes curriculares e resoluções foram elaboradas, reduzindo o distanciamento entre o que está declarado e o que efetivamente ocorre no cotidiano das escolas.

De um lado, estabelecem-se políticas educativas que expressam intenções de ampliação da margem de autonomia e de participação das escolas e dos professores; de outro, verifica-se forte crise de legitimidade dos estados, dificultando a efetivação de investimentos, por exemplo, em salários, carreira e formação do professorado, com a alegação de que o enxugamento do Estado requer redução de despesas e do déficit público, o que acaba imprimindo uma lógica contábil e economicista ao sistema de ensino. (LIBÂNEO et al., 2009, p.36).

É nessa arena de conflitos e contradições que a escola se constitui, reproduzindo, resistindo e inovando diariamente, espaço tempo em que a gestão se configura, a partir das condições e dos entendimentos que a comunidade escolar¹¹, constroi coletivamente.

1.1 Gestão democrática da escola pública: conceitos e implicações

Gestão, nas palavras de Libâneo et al. (2009), designa “a atividade que põe em ação um sistema organizacional” (p.294). Dessa definição deriva-se que: as possíveis formas de organização e gestão são sempre meios, mesmo que frequentemente sejam consideradas fins; a gestão integra a organização, ao mesmo tempo que se complementam, e isso ocorre por duas razões. Quais sejam:

a) a escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais,

¹⁰ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundef (prioritariamente o Ensino Fundamental, que vigorou de 1998 a 2006), com vigência estabelecida para o período 2007-2020.

¹¹ Equipe diretiva, professores (as), funcionários (as), famílias, estudantes, crianças, enfim, todos os sujeitos que vivem e convivem na escola e têm poder de participação e decisão.

culturais e afetivas que nela tem lugar; b) as instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação (p.294).

A concepção democrático-participativa representa um dos possíveis estilos de gestão, com definição clara dos objetivos sociopolíticos e pedagógicos, sendo que tanto as tarefas quanto as relações interpessoais são relevantes: responsabilidade e deveres coletivos e individuais. Podemos citar, além da concepção democrático-participativa, a técnico-científica, a autogestionária e a interpretativa. Na concepção técnico-científica, há predominância dos aspectos hierárquicos e rigidez normativa de cargos e funções, envolvendo desde a administração clássica até modelo de gestão da qualidade total. A responsabilidade coletiva, desprovida de direção direta e com participação paritária caracteriza a concepção autogestionária, valorizando aspectos instituintes em detrimento dos aspectos instituídos. A concepção interpretativa destaca a 'ação organizadora', que possibilita compreender os significados atribuídos pelos sujeitos no processo (LIBÂNEO et al., 2009).

É necessário que a comunidade escolar tenha conhecimento das determinações políticas, das relações de poder manifestas e implícitas nas decisões de âmbito financeiro, administrativo e pedagógico do sistema, e na maneira como essas decisões intervêm e caracterizam a gestão e nas relações entre adultos e crianças que interagem diariamente na escola.

[...] A escola não será apenas a executora de normas prontas ou de decisões fora da escola, o que não corresponde a um isolamento da instituição escolar em relação ao sistema educacional, em nível mais amplo. Deverá haver uma divisão de atribuições pautada nos princípios da complementaridade e da integração numa experiência efetiva de colaboração entre escola e sistema e não de subordinação, o que pressupõe a idéia de parceria. (FERREIRA; PEREIRA, 2007, p. 13).

Essa parceria permite que se conquiste autonomia, conhecendo e exigindo a garantia dos direitos dos sujeitos que constituem as escolas, unidades sociais, vivas e dinâmicas, integrantes dos sistemas de ensino. A gestão envolve a dinâmica das interações, e o "trabalho como prática social passa a ser o enfoque orientador da ação do dirigente" (LÜCK, 2006, p.38).

Dourado (2000) defende que a educação como prática social não se restringe à escolarização, mas encontra na escola seu *locus* privilegiado, entendendo a gestão democrática 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 (2000, p.79).

Quando a gestão respalda-se em princípios democráticos, a autonomia da escola é evidenciada no exercício da convivência e trabalho participativo e nas reivindicações por formação continuada e melhorias de condições de trabalho. Nesse sentido é indispensável “rediscutir a organização do trabalho no interior da escola para além das bandeiras corporativas e funcionais: mecanismos de contratação coletiva, hora-atividade, pesquisa, identidade profissional etc” (DOURADO, 2000, p.91).

Processo e resultado de conflitos e negociações, consensos inerentes ao trabalho coletivo, o cotidiano é permeado por escolhas e decisões com base no que vivenciamos e temos possibilidade de (re)criar, produzindo relações de poder, competências de organização coletiva, por meio de dispositivos novos e consistentes.

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) tem de se regerem por regras próprias. [...] A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. [...] A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis. (BARROSO, 2000, p.16).

A autonomia exercida na escola restringe-se aos limites específicos possíveis de atuação, delimitadas pelas instâncias maiores, e depende das condições para que seja construída por todos que nela trabalham, levando em consideração as especificidades das faixas etárias atendidas, percentual de crianças, jovens e adultos que nela interagem, os espaços e tempos para participação e

desenvolvimento do trabalho coletivo, em consonância com o que os sistemas preconizam. Vale dizer que a autonomia é relativa, onde as tensões entre os sistemas de ensino e as escolas não podem ser negligenciados, ou seja, desconhecidos. Barroso (2000) é enfático ao afirmar que:

Não existe uma 'autonomia decretada'. O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração [...]. Essas normas podem favorecer ou comprometer a 'autonomia da escola', mas são, só por si (como a experiência nos demonstra todos os dias) incapazes de criar ou destruir a autonomia (2000, p.21).

Contribuir para que o trabalho coletivo se efetive permite às professoras oportunidade para expressar suas opiniões e concepções em relação à educação e gestão na escola, e essa construção é social e política, resultante da interação dos diferentes atores. Há, portanto, uma relação de reciprocidade entre o trabalho das professoras e a gestão na escola: “concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional” (LIBÂNEO et al., 2009, p.307).

Nesse sentido, a autonomia pressupõe a participação, que vai além de mero instrumento, meio para solucionar muitos problemas, pois se constitui em necessidade inerente ao ser humano, por isso fundamental e constituinte da sua natureza social.

Reiteramos que autonomia implica em participação e, participação se traduz por democracia que, por natureza, é descentralizadora. Quanto mais democrático o regime político, ou uma instituição, mais o poder será repartido e exercido pela sociedade organizada. Assim, a descentralização e democratização são processos para a cidadania considerando que só há cidadania na participação. É nesta perspectiva que se insere a autonomia escolar. (FERREIRA; PEREIRA, 2007, p.04).

Para Bordenave (1987) a participação complementa-se em duas bases: “uma base *afetiva* – participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com os outros – e uma base *instrumental* – participamos porque fazer coisas com os outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinho” (1987, p.16). Nas esferas econômica e política percebe-se que a descentralização viabiliza que os sujeitos enfrentem dos problemas mais complexos, visto que a decisões tomadas nas comunidades ou em nível local são mais apropriadas. No entanto

[...] algo surpreendente está ocorrendo com a participação: estão a favor dela tanto os setores progressistas que desejam uma democracia mais autêntica, como os setores tradicionalmente não muito favoráveis aos avanços das forças populares. A razão, evidentemente, é que a participação oferece vantagens para ambos. Ela pode se implantar tanto com objetivos de liberação e igualdade como para a manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns. (BORDENAVE, 1987, p.12).

Atualmente a participação tornou-se palavra que distintas tendências político-partidárias se fazem valer nos seus discursos, porém com sentidos nem sempre explícitos. Nas palavras de Bordenave (1987): “a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte mas como se toma parte” (p.23).

Concebida a participação social como produção, gestão e usufruto com acesso universal, põe-se a descoberto a falácia de se pretender uma participação *política* sem uma correspondente participação *social* equitativa: com efeito, na democracia liberal os cidadãos tomam parte nos rituais eleitorais e escolhem seus representantes, mas, por não possuírem nem administrarem os meios de produção material e cultural, sua participação macrossocial é fictícia e não real. (BORDENAVE, 1987, p.26).

É fundamental ter clareza e discernimento sobre as possíveis formas de participação na escola, pois os contextos e as especificidades imanentes dos sujeitos e seus coletivos é que potencializam as concepções e práticas que organizam e ressignificam a gestão na escola. Esses processos, geralmente, combinam a democracia representativa, instâncias como Conselhos Escolares que pressupõe a escolha de representantes, onde toda a comunidade pode participar, em fóruns, reuniões. Na organização da prática educativa e escolar, são frequentes os encontros de formação continuada, onde o trabalho dos professores é o destaque, donde confluem e ampliam as possibilidades de gestão.

Nesse sentido, a participação pressupõe negociação que se processa em diferentes instâncias. A transparência e acesso às informações permitem aos participantes e representantes o desempenho de suas funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras, de modo que seja possível avaliar o processo de gestão na escola, para além da mera consulta. O empenho da equipe gestora em sensibilizar, mobilizar, encaminhar e propor mudanças é inerente, porque essencial à gestão, manifesto na participação e investigação permanente do trabalho político-pedagógico, oportunidade de envolver a comunidade escolar em situações que exijam responsabilidade na execução das deliberações.

Ferreira (2007) defende que é indispensável ampliar o espaço de atuação do gestor, para além da escola, para que possa transitar onde são definidas as “políticas educacionais e, com isto, subsidiando a sua ação na escola. Esta dimensão política dos gestores é a que, efetivamente, fará a diferença em relação aos antigos diretores de escolas” (p.12). Esse trânsito é um aprendizado necessário, que possibilita nova dimensão à mediação, à participação, no processo contínuo de encontrar alternativas de acordo com as características e condições peculiares dos sujeitos que constituem a escola. A equipe gestora tem possibilidade de articular-se no âmbito externo à escola, do mesmo modo que as professoras precisam compreender que seu trabalho extrapola o ambiente da sala de aula.

Como sujeito coletivo, as funções anteriormente exercidas de modo individual passam a ser naturalmente valorizadas, tal o papel do diretor de escola que assume, agora, a função catalisadora dos esforços feitos pelo conjunto da escola em busca de projeto educacional próprio. A construção do sujeito coletivo requer ações políticas de superação das organizações escolares existentes. (FERREIRA; PEREIRA, 2007, p.08).

Discutir e aprofundar questões relativas ao funcionamento, à estrutura e à organização político-pedagógica e administrativa faz-se necessária com o objetivo de promover aprendizagem significativa, formação de saberes e valores de todos envolvidos na escola em parceria com os sistemas de ensino, no sentido de fortalecer a autonomia individual e coletiva na escola.

Utilizo a expressão *gestão na escola* por considerar apropriado e pertinente, lugar em que efetivamente se consolida a gestão com sujeitos em interação e construção da sua cultura organizacional. Nesse ambiente se constrói o projeto pedagógico, identificado com a comunidade escolar e não deixando de contemplar as políticas educacionais, a organização e o funcionamento da escola seguem as prescrições legais. Ao participar da construção das regras que estabelecem o regimento da escola, as professoras envolvem-se em debates sobre as relações estabelecidas entre adultos e crianças, grupos geracionais distintos, onde a educação e cuidado são em grande parte derivadas dos entendimentos e sentimentos em relação à infância e à Educação Infantil. Nessa complexa rede sentimentos e concepções expressa-se as competências sociais e pedagógicas.

2 TRABALHO DAS PROFESSORAS

Em oposição ao processo espontâneo e natural da interação humana no meio ambiente, a educação se faz ação proposital de um grupo humano sobre si mesmo e sobre sua continuidade através das novas gerações. Essa tomada de consciência e esse direcionamento explícito é o que denominamos prática pedagógica. Vemos, assim, a pedagogia como uma metaeducação, isto é, como discurso sobre a educação e como organização e condução do processo educativo. (MARQUES, 2006, p.60).

A compreensão do trabalho das professoras permite que se ultrapasse a repetição e reprodução de modelos e hábitos já naturalizados, problematizando as demandas internas e externas à escola. A gestão do pedagógico demanda que o poder das professoras ultrapasse os limites da sala de aula, como participantes dos processos de gestão na escola. À medida que as professoras tenham clareza e discernimento dos seus próprios projetos e concepções, podem trabalhar como profissionais conscientes e comprometidas em construir colaborativamente uma proposta escolar, sendo interdependentes os processos - individual e coletivo - de compreensão. Os fatos educativos originam-se nas práticas que se situam historicamente e num dado contexto específico, legitimando o trabalho das professoras. Ou seja, “os processos subjetivos que constituem os professores são historicamente elaborados, individualmente significados” (FERREIRA; PEREIRA, 2007, p.11).

2.1 Condições e perspectivas da gestão do pedagógico

A gestão do pedagógico é o que caracteriza o trabalho das professoras na escola, seu projeto como profissional que planeja, desenvolve e avalia o que propôs como relevante e significativo de aprendizagem, com acompanhamento sistemático e crítico do processo e resultado da construção do conhecimento. Como participante da gestão na escola, as professoras precisam continuamente, por meio de formação, compreender seu trabalho, nas suas especificidades, mas também precisam conhecer o que e de que modo outras instituições desenvolvem propostas e práticas, e estudar para superar os desafios inerentes da profissão.

Para quem conhece e estuda a escola é visível que a gestão escolar está diretamente vinculada à gestão do pedagógico, visto que a gestão democrática da escola pública pressupõe a gestão administrativa, financeira e pedagógica. Os aspectos legais que regulamentam a organização administrativa e financeira são de responsabilidade da comunidade escolar, por meio do Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres, ou outras nomenclaturas, e que também tem ingerência e poder de decisões sobre as questões pedagógicas.

[...] Pensar a gestão do pedagógico tendo os professores como sujeitos significa mudança de compreensão da organização escolar. Conseqüentemente, haverá mudanças entre os lugares que os sujeitos ocupam no universo escolar; eliminando centralidades hierárquicas, concentração de decisões e fazendo a linguagem circular. É desse modo, também que pode haver a superação dos modelos empresariais aplicados à gestão da escola. (FERREIRA, 2008, p. 187-8).

A gestão na escola pode, com maior ou menor influência, configurar a gestão do trabalho das professoras e ser entendida a partir da história construída e consolidada pela Pedagogia. Ou seja, não basta conhecer o contexto de vida da professora, deve-se também questionar sobre o significado e a relevância que é atribuída ao trabalho, no âmbito singular e do coletivo escolar. É romper esses limites que não permitem ao professor dialogar e problematizar questões mais amplas, antes restritas aos administradores escolares.

[...] A gestão constitui-se em soma de processos, e, se sabe, no cotidiano, esses processos são conectados e têm nos sujeitos os protagonistas dos rumos da escola. Vale dizer, o pedagógico é a dinâmica da escola, da educação, por isso mesmo, é resultante da colaboração de todos, nos diversos espaços e tempos do ambiente e da convivência escolar. (FERREIRA, 2008, p. 177).

A constituição do sujeito se dá em grande medida pela qualidade das interações que estabelece nos grupos de pertença. Nós adultos aprendemos e desenvolvemos nossa profissionalidade¹² interagindo com os colegas, e não apenas com que convivemos diretamente nas salas de aula. Nossos atos pedagógicos nos

¹² “[...] Os processos de formação incidem no profissionalismo do professor enquanto instância individual, ou na profissionalidade, enquanto postura que envolve experiências ampliadas, com base em teorizações e elementos da profissão. Se nos tempos passados, o professor se isolava, havia clamor para sua autonomia e críticas contra as regulamentações externas, hoje há um novo contexto que pede a transparência das regulamentações e a gestão e supervisão das escolas, envolvendo os professores, com ações que integram um misto de regulamentações governamentais e de gestão, como nova forma de profissionalização (STOREY, HUTCHINSON, 2001, apud KISHIMOTO, 2006, p. 433).

fazem pensar, refletir e nos dão respaldo e comprometimento para presidir mudanças nas nossas atuações. É concomitante o processo de reflexão e ação, e nos faz inquirir sobre a especificidade dos saberes necessários para gestão¹³ dos processos educativos, contextualizados historicamente.

A gestão educacional centrada na escola, segundo Libâneo et al. (2009) pode ser analisada na perspectiva *neoliberal*, onde há crescente desobrigação das responsabilidades do Estado, deixando às escolas e às comunidades a tarefa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Na perspectiva *sociocrítica*, defendida pelo autor, o Estado cumpre com suas responsabilidades, com a valorização crescente das ações dos profissionais que atuam na escola, visto que a “escola e seu modo de se organizar constituem um ambiente educativo, [...] um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho, e aprender mais sobre sua profissão”. Defende-se que não apenas os professores educam, porque “todas as pessoas que trabalham na escola realizam ações educativas, embora não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual” (p.295).

Esse caráter pedagógico da escola, na qual podem ser criadas e modificadas práticas de gestão, permitem elaborar respostas às indagações pertinentes ao nosso ambiente escolar, que nos impelem a problematizar nosso trabalho e a (re) configuração da(s) pedagogia(s) e da(s) infâncias. Os fins práticos da educação são legitimados pelas teorias, que iluminam, organizam e encaminham novas investigações. Nossas indagações sobre o mundo da vida educacional/escolar suscitam respostas teóricas e racionais que substanciam a Pedagogia.

Partindo do princípio de que a práxis é o lócus da pedagogia, concluímos que, por isso, é mais complexa do que as crenças, as teorias e as práticas consideradas isoladamente. Uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes. Por essa razão, é um modo de fazer pedagogia mais complexo do que o modo transmissivo. (FORMOSINHO, 2007, p. 15).

¹³ “Hoje há uma clareza de que as questões de gestão são essenciais para os processos de profissionalização. A principal força impulsionadora da mudança são os professores que trabalham de forma coordenada e cooperativa e, que se comprometem a fortalecer a democracia escolar. Quando o professor é obrigado a pertencer a um colegiado obrigatório, opressivo, estimulam-se processos burocráticos e de contatos não desejados e superficiais entre professores” (KISHIMOTO, 2006, p.433).

Se a gestão visa à melhoria da qualidade do trabalho das professoras, a organização e a gestão precisam propor formas de participação efetiva na elaboração do projeto pedagógico, definição, acompanhamento e avaliação de projetos coletivos.

Em vista disso, a proposição da democratização da escola aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação, se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição. (LÜCK, 2006, p.58).

No entanto, na cotidianidade, nossas vivências muitas vezes não são submetidas à reflexão e à crítica, não evoluindo para sistematização e registros de experiências significativas e pertinentes, muito menos para novas indagações acerca do próprio trabalho docente, influências externas das políticas nacionais e internacionais nas condições do trabalho. Hypolito; Vieira (2002) afirmam que as formas de “[...] controle e desqualificação que atingem o processo de trabalho docente constituem-se em um inevitável processo de proletarização do professorado” (p.273), à semelhança dos modelos de trabalho capitalista.

As políticas neoconservadoras e neoliberais têm buscado níveis crescentes de cooptação e conformação dos agentes e agências educacionais às demandas, cada vez mais especializadas, do mercado de trabalho, o que implica na eliminação de posturas autônomas e independentes na definição do ‘como’ ensinar e do ‘que’ ensinar. (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p.272).

O apelo para se renunciar a essa nova demanda mercadológica exige profunda reflexão teórica e debate da comunidade de professores (ras). A densidade do problema está manifesta no trabalho cotidiano, com alterações nas funções e concepções da escola e da educação.

Compreender e conceber a educação como *política de vida*, afirma Sarmiento (2002), implica uma dinâmica institucional que envolve: coordenação e articulação de uma equipe, como condição para que o desenvolvimento do trabalho dos professores seja de grupo, colaborativo e participativo; articulação das políticas educativas com outras políticas sociais; renovação e reinvenção cívica da escola pública; e papel do Estado.

Não se encontra em causa a defesa de um investimento público mais intenso, ao arrepio das orientações neo-liberais dominantes, como se torna indispensável uma renovação da própria forma de regulação e administração da educação e das escolas. (SARMENTO, 2002, p. 280).

Para Libâneo et al., 2009, p.310, “o exercício profissional do professor compreende, ao menos, três atribuições: a docência, a atuação na organização e gestão da escola e a produção de conhecimento pedagógico”. É o reconhecimento de que há novas maneiras de olhar e compreender a exuberância que existe nos sujeitos e nas inter-relações dentro da escola. Não é apenas repetir o já realizado, mas a partir deste formular novas reflexões e projetos, produção de conhecimento. Renovar exige esforço, persistência, resistência e comprometimento nesse processo de educação na e para infância. “Como profissional que produz conhecimento sobre seu trabalho, precisa desenvolver competências de elaboração e de desenvolvimento de projetos de investigação” (LIBÂNEO et al., 2009, p.311).

Essas experiências vividas na escola envolvem “[...] relações de classe, de gênero e de raça”, criando, “sérios obstáculos às tentativas de padronização do trabalho educativo, evidenciando a irredutibilidade da educação a uma ou outra demanda social, seja da economia, seja da política” (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p.277). Essas relações dizem respeito ao cotidiano da escola, e por meio das origens e demandas do trabalho das professoras na Educação Infantil, podem ser compreendidas e analisadas.

2.2 Trabalho e Educação Infantil: origem e especificidade

As professoras são sujeitos reais de acordo com suas condições biográficas, sociais e culturais concretas: classe social, cultura, gênero e etnia da qual pertencem. As crianças¹⁴ de 0 a 5 anos que freqüentam a Educação Infantil também são sujeitos com histórias e condições de vida diversas e adversas. É possível perceber a crescente profissionalização das professoras, seja na qualidade da sua formação como na sua representatividade quantitativa, em equivalência ao número

¹⁴ Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que prevê educação básica **obrigatória** e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

de professores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, nos cenários de institucionalização da infância.

A constituição da sociedade capitalista, a urbanização e a ampliação do trabalho industrial são contextos mais amplos que enaltecem os progressos modernos e científicos em meados do século XIX e início do século XX. É nesse período que as distintas propostas educacionais e formas de interação entre adultos e crianças, menores de seis anos, foram estabelecidas em ambientes coletivos que configuraram a institucionalização da infância. Há uma gama de opiniões, forças e interesses que confluíram para a constituição dessas instituições no Brasil, no campo da assistência à infância: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa. “Além dessa composição de forças, a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições de educação infantil”, afirma Kuhlmann Jr., 2007, p. 77.

Mesmo as primeiras pré-escolas destinadas às crianças pobres foram construídas com uma proposta educacional, de caráter assistencialista, no sentido da submissão. “Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação” (KUHLMANN JR., 2007, p.166).

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes seja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre a realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso, uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização. (KUHLMANN JR., 2007, p.167).

É evidente que as relações de trabalho, especialmente o feminino, impulsionaram a implantação das primeiras instituições pré-escolares, porém, alerta Kuhlmann Jr., não como um direito “dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dívida dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades educacionais” (2007, p.84). Esse atendimento às trabalhadoras domésticas e não somente às trabalhadoras operárias era considerado necessidade, visto que a demanda crescia entre as famílias burguesas que buscavam nessas mulheres mão-de-obra para seus trabalhos domésticos, vinculada às reivindicações dos movimentos sociais pelo reconhecimento e garantia do valor social da infância.

No entanto, se a proposta de constituição das creches foi objeto de controvérsias, a afirmação da sua necessidade pressupunha que essas instituições poderiam colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação. (KUHLMANN JR, 2007, p.87).

No trabalho institucionalizado com as crianças pequenas priorizavam-se as mulheres, no sentido que as mesmas pudessem ter formação para educar seus filhos, bem como aquelas crianças que a jornada de trabalho das mães exigisse que sua educação fosse efetivada fora do ambiente familiar. Os padrões reconhecidos como naturais, nas mulheres: intuição, sensibilidade, delicadeza, amorosidade, paciência e abnegação e instinto maternal eram considerados primordiais, agregados à ideia de pertencer a uma classe mais favorecida economicamente, para ser modelo de conduta para outras mulheres, com menos prestígio social.

Ao defender que a educação fosse ministrada por jardineiras, Froebel conclamava as mulheres a transcender seus papéis domésticos privados e aplicar suas qualidades maternas no contexto público de uma instituição – ao que chamou de maternidade espiritual, uma manifestação da ética feminina de cooperação, criação dos filhos e comunidade, em oposição aos valores patriarcais masculinos de competição e agressão. (KUHLMANN JR., 2007, p.108-9).

O autor complementa o seu argumento, referindo que em meados do século XIX, quando Froebel propôs formações para as jardineiras e mães, organizando e editando materiais impressos com ênfase nas músicas e brincadeiras, estava proporcionando às mulheres¹⁵ o início da sua profissionalização e sua inserção e presença na vida social. No entanto,

[...] faltam dados para afirmar se as jardineiras dos Kindergartens tinham ou não ideias feministas, mas sem dúvidas podemos afirmar que, embora carregado de ambigüidades, o deslocamento espacial da ação da mulher auxiliou na construção de um novo papel histórico para ela e garantiu um espaço de profissionalização, o magistério, e disto advieram muitos efeitos como: ocupação de poder, liberdade econômica , etc. (KUHLMANN JR., 2007, p.110).

¹⁵ “Froebel demonstrou particular preocupação com a formação de quem cuidaria das crianças, ou seja, as mulheres – mães e jovens educadoras. Nesse sentido, a Escola de Treinamento para Cuidadoras e Educadoras de Criança, criada em Keilhau em 1847, tinha como objetivo preparar mulheres jovens para uma prática educativa baseada no desenvolvimento, na compreensão, na criatividade e na formação da personalidade da criança, tanto no plano individual quanto no coletivo” (FROEBEL, 1899 apud KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p.41).

Kramer (1982), ao analisar a história da educação pré-escolar no Brasil, declara que a participação direta do setor público ocorreu a partir de 1930. Nesse período, a Europa e os Estados Unidos, reconhecem a necessidade da oferta da educação pré-escolar, em consequência da depressão econômica de 1929. O objetivo era “garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais”, e assim, “fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade” (1982, p.27).

Ao longo do século XX, movimentos internacionais preconizavam o reconhecimento social da criança, fortalecendo as esperanças após duas grandes guerras mundiais, com a Declaração dos Direitos da Criança em 1959. A infância é considerada “[..] como período especial de desenvolvimento” e essas iniciativas, “[...] buscam orientar ações em relação às crianças, visando garantir algumas considerações mínimas de respeito àquilo que se entende serem suas necessidades” (FLORES, 2010, p.27).

Avançando algumas décadas de história, Faria (2006), ao relacionar pequena infância, educação e gênero, apresenta como as mulheres, no movimento feminista e de esquerda, nos anos 1970, se organizaram para defender a ampliação do atendimento em creche para as crianças de 0 a 3 anos.

Justamente é o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que vai exigir creches para dividir com a sociedade a educação de seus filhos e filhas, articulado aos movimentos sindicais e das esquerdas. Num primeiro momento nos anos 70 a luta é por uma creche para nós, as mulheres: ‘tenho direito de trabalhar, estudar, namorar e ser mãe. Sem creche não poderei curtir todos eles.’ O prazer do convívio das crianças nas primeiras creches (ditas selvagens, italianas e francesas, por exemplo, levou pesquisadoras feministas a observarem como são as crianças quando estão fora da família, o que levará nos anos 80, o próprio movimento feminista a levantar a bandeira também de creches para as crianças pequenas e não só para suas mães trabalhadoras (p.284).

A Constituição Federal de 1988 é referência nos direitos das crianças, em relação à educação. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, novas abordagens surgem sobre a proteção integral que exigem da família, sociedade e poder público medidas e ações que garantam o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade para crianças e adolescentes. Para os efeitos desta lei, são crianças os

sujeitos com até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes aqueles com idade entre 12 e 18 anos.

A Promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança¹⁶, em 21 de novembro de 1990, é um marco internacional que defende o direito das crianças à educação, pelo menos à escolaridade elementar que deverá ser obrigatória e gratuita, e no caso de pais trabalhadores, as crianças têm direitos aos serviços assistenciais e creche¹⁷.

Nesse cenário da institucionalização da infância são evidentes os preconceitos e estereótipos decorrentes de entendimentos de que a mulher é mais indicada para o trabalho na Educação Infantil porque interage e cuida diretamente dos corpos de meninos e meninas. De acordo com o que foi apresentado, historicamente, essa vinculação é materna, no sentido que os cuidados com o corpo são de responsabilidade da mulher.

Para Sayão, 2005, a entrada de professores na Educação Infantil, especialmente nas creches, altera de alguma maneira o ritual e a cultura existente, modificando experiências entre profissionais, crianças e familiares.

A observação em diferentes momentos dessa pesquisa levou-me a perceber que, assim como as mulheres, não só os homens aprendem a cuidar, mas homens diferentes cuidam de formas diferentes e mulheres diferentes cuidam de formas diversas. Isso leva a crer que não há um jeito universal masculino ou feminino de maternar ou cuidar. (SAYÃO, 2005, p. 167).

As últimas décadas estão marcadas pelo crescente número de crianças que vivem suas infâncias de maneira coletiva. Essa convivência é caracterizada pela educação e cuidado, entendidos de maneira complementar e indissociável, visto que a criança é integral, no sentido que sua aprendizagem e desenvolvimento são contínuos e não fragmentados. Essa dicotomia entre educar e cuidar é polêmica e problematiza temas que atualmente são considerados primordiais, para estudos na área da Antropologia, Filosofia, História, Sociologia da Infância, entre outras, indo além das contribuições da Medicina e Psicologia, permitindo o protagonismo infantil nas práticas dinamizadoras e articuladoras das experiências das crianças com os

¹⁶ Nesta Convenção, criança é todo o ser humano com menos de 18 anos de idade.

¹⁷ A primeira edição do documento foi em 1995: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças / Maria Malta Campos e Fúlvica Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

conhecimentos elaborados, em ambientes coletivos não domésticos. Nesse sentido, a educação das crianças implica construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, que garantam os direitos das crianças. (BARBOSA, 2006).

O Ministério da Educação (MEC) formula políticas, expressas por meio de resoluções, decretos e documentos legais, e viabiliza recursos para investimentos na educação. Há duas décadas muitos documentos orientaram e orientam a Educação Infantil brasileira, com impasses, fluxos e influxos, os mais recentes são apresentados a seguir.

A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, 2006, prevê diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações, na perspectiva de expandir e qualificar a Educação Infantil no país. Esse documento faz menção à mobilização dos movimentos sociais pela garantia dos direitos das crianças¹⁸.

Com debates e discussões os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação*, volume 1 e 2, e os *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*, documento e Encarte 1, foram elaborados e divulgados a partir de 2008. Além desses documentos os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, 2009, possibilitam a avaliação da qualidade nas instituições de Educação Infantil.

Este instrumento foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil, aqui expressos em dimensões dessa qualidade, que são sete: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (MEC, 2009, p.19-20).

Nessa perspectiva, esses estudos e documentos são permeados por iniciativas e reivindicações na perspectiva de garantir às crianças condições de viverem suas infâncias nos ambientes coletivos, com proposta pedagógica coerente

¹⁸ “[...] Em diversos estados brasileiros, são realizados encontros de discussão sobre políticas para a área da infância, envolvendo diferentes entidades, movimentos sociais, estudiosos e militantes, que, a partir de mobilização social e sistematização de ações, levam à criação de fóruns de Educação Infantil [...]. Em setembro de 1999, ocorre um encontro de representantes de alguns desses fóruns, articulado à Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED realizada em Caxambu, Minas Gerais, levando à criação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB [...]”. (FLORES, 2010, p.32).

com o que está previsto na Resolução nº 5/2009, que fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*:

Art.7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometida com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, lingüística e religiosa (BRASIL, 2009, p.02)

A Educação Infantil tal como a conhecemos hoje é resultado de um longo processo de negociações, disputas, propostas pedagógicas, formulações teóricas e legais¹⁹, que pautam a educação e o cuidado nas instituições. Se as crianças são sujeitos históricos com direitos essa garantia precisa ser estendida às professoras, aos professores, às equipes gestoras e funcionários, enfim a todos e todas que trabalham na escola, no sentido de construir uma cultura da participação e da reivindicação, como possibilidade de sentir, aprender e conviver num ambiente com diferentes necessidades e manifestações humanas, a escola e sua cultura de contexto.

¹⁹ Mais informações acessar <http://portal.mec.gov.br>.

3 ESCRITAS, INTERLOCUÇÕES E DESAFIOS COTIDIANOS

Os saberes de cada interlocutor – confidentes, leitores, autores convocados com suas obras, sujeitos de práticas sociais a quem ouvi, entrevistei, interpelei – e os meus saberes se fundem e se transformam, reformulam-se. De maneira muito especial, meus saberes anteriores se configuram agora outros. A isso chamamos de aprendizagem. Por que não de pesquisa? (MARQUES, 2003, p.26).

As professoras, sujeitos dessa pesquisa, e o contexto escolar são as referências que possibilitaram análises dos questionários e a construção desse capítulo, numa composição imbricada de concepções e teorias. Pesquisar sobre as concepções das professoras a partir da escola em que atuam permitiu aproximar mais o mundo da vida escolar por meio das condições em que se efetiva o seu trabalho, configurando o Estudo de Caso. A proposta foi conhecer essa escola municipal de Educação Infantil a partir dos sujeitos que nela interagem e constroem processos de gestão.

No convergir de ideias e fatos surgiram interpretações referenciadas nos materiais, questionários, num processo dinâmico de destaque de categorias e suas inter-relações e interpenetrações. A análise de conteúdo permitiu aproximação e interpretação das respostas para compreensão da gestão na escola²⁰. Essa vontade de conhecer mais o que as professoras sabem e expressam está vinculada à ideia de que “o papel da pesquisa não é o de simplificar, posicionando-se a favor ou contra, mas o de olhar a complexidade da realidade e procurar explicá-la a partir de uma perspectiva” (BARBOSA, 2006, p.33).

A gestão como intercâmbio pedagógico, administrativo, financeiro e de pessoal, diferencia-se dos demais modelos de gestão à medida que consolida o trabalho na escola na perspectiva da participação efetiva da comunidade escolar no processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico. Nesse sentido, é necessário “o estabelecimento de uma relação efetiva com a

²⁰ Foi necessário, na análise dos dados, certo distanciamento do ambiente e sujeitos que interagiram nessa pesquisa, mas não foi fácil, e nesse sentido concordo com Barbosa (2006, p.28): “a experiência de pesquisar em um universo familiar, na sociedade em que vivo, no meu ambiente de trabalho, tem dificultado o afastamento, ou melhor, o *estranhamento* com o objeto de pesquisa, no sentido de desnaturalizar as práticas observadas”.

comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade” (BRASIL, 2009, p.03).

Quando elaborei o projeto dessa Monografia, destaquei o **trabalho das professoras** como categoria de análise por considerar as professoras como sujeitos que mais interagem com as crianças na escola, com função pedagógica, mas não são as únicas, pois todos (as) que trabalham na escola educam. Nessa escrita busquei conhecer os entendimentos das professoras sobre seu trabalho e as possíveis implicações e ressignificações na **gestão na escola de Educação Infantil**.

Os codinomes utilizados mantêm o anonimato das professoras, que responderam ao questionário na escola e fora dela, pois não houve disponibilidade de tempo suficiente para acompanhar esse processo junto às professoras. A partir das categorias centrais, **gestão na escola de Educação Infantil** e **trabalho das professoras**, incorporamos outras que delas derivaram: **crianças, famílias, trabalho coletivo e equipe gestora**. A organização, classificação e aproximação dos dados ocorreram pela frequência e relevância em que surgiram nos textos analisados, sendo necessárias releituras, inferências para se interpretar os discursos. A apresentação dos discursos não é linear, ou seja, na sequência do questionário, pois as respostas se complementam, a formatação em *itálico* permite visualizar os discursos e as interligações das categorias.

3.1 Professoras: trabalho, escolhas e perspectivas

Considero vital contextualizar as professoras, não as considerar abstratamente, genericamente, visto que o contexto é variável, está historicamente situado, dependendo de referências e concepções apreendidas nos contextos escolares, familiares, sociais, enquanto estudantes, profissionais, sujeitos que sentem, querem, pensam e vivem de acordo com sua matriz cultural ou “base cultural” (SACRISTÁN, 2005, p.102). As manifestações adultas mantêm vínculo com as experiências desde a infância.

[...] O modo como nos comportamos está assentado em nossas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir que vamos formando ao longo da vida, tanto em nossa família, o lugar em que nascemos e crescemos, como no mundo de vivências que foi dando contorno a nosso modo de ser e naquilo que fomos aprendendo em nossa formação escolar. (LIBÂNEO et al., 2009, p.319).

Essa diversidade de olhares e perspectivas relaciona-se às escolhas, necessidades, sonhos, ao trajeto formativo percorrido pelas seis professoras.

Claraluz, com nove anos de experiência profissional nessa escola, cursou Pedagogia. Trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental em outro município. A jornada semanal de trabalho é de quarenta e duas horas.

Um dia a escola promoveu um círculo de debates sobre as carreiras que poderíamos seguir, então assisti uma palestra de uma oficial da Brigada Militar, que falou que um dos cursos que facilitariam o ingresso na escola de oficiais era o de Pedagogia. A partir disto comecei a buscar informações sobre o curso, e decidi prestar o vestibular para Pedagogia. Na hora de optar por uma das formações oferecidas, optei pela Educação Infantil, por ter uma grande afinidade com crianças pequenas. Durante o curso fui gostando do que estava aprendendo e vivenciando e decidi seguir a carreira de professora. (CLARALUZ).

Educadora Feliz, com oito anos de experiência profissional, um ano e meio nessa escola, já exerceu a coordenação pedagógica, cursou Magistério (nível médio), Pedagogia, Especialização em Educação Infantil. Trabalha na Educação Infantil em outro município e na tutoria a distância do Curso de Pedagogia. A jornada semanal de trabalho é de sessenta e duas horas.

Desde muito pequena tinha vontade de ser professora. Praticamente alfabetizei meu irmão, pois sempre brincávamos de 'aula'. Adorava ir à escola, estudar, ler. Depois, na adolescência, passei por uma fase de indecisão, pois várias áreas diferentes chamavam-me a atenção. Na dúvida, comecei a cursar o Magistério (que me frustrou um pouco, pois tinha muitos professores em final de carreira desmotivados com a profissão). Nesta mesma época, comecei a trabalhar em uma escola de educação infantil, o que me realizava bastante. Permeada por dúvidas, ingressei na UFSM pelo PEIES para cursar Pedagogia. A partir daí, tive a certeza de estar na profissão certa. Hoje, amo o que faço e tenho muito orgulho de ser educadora. Já exerci atividades fora de sala de aula (coordenação pedagógica) e não há nada mais gratificante do que estar em sala de aula com uma turma de crianças acompanhando suas conquistas, auxiliando nas dificuldades e encorajando novas descobertas. (EDUCADORA FELIZ).

Flores, com doze anos de experiência profissional, oito anos nessa escola, cursou Pedagogia e Especialização em Educação Infantil. Trabalha na Educação

Infantil em outro município. A jornada semanal de trabalho é de quarenta e duas horas.

Nunca tinha pensado ser professora. Depois de não passar em dois vestibulares para Publicidade e Propaganda resolvi mudar de curso. Fiquei procurando no manual para ver o que escolher. Quando li Pedagogia Pré-Escola resolvi pesquisar para ver o que era. Resolvi me inscrever e passei. Se por acaso não gostasse do curso faria outro, mas acho que hoje em dia não saberia fazer outra coisa. (FLORES).

Gringa, com 25 anos de experiência profissional, meio ano de atuação nessa escola, cursou Magistério (nível médio), Pedagogia para professores em serviço e Especialização em Educação Infantil. É professora permutada e trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental nesse município há quinze anos. A jornada semanal de trabalho é de quarenta e duas horas.

Eu comecei a cursar o magistério por incentivo de minha irmã, que na época enquanto eu iniciava o curso ela concluía e adorava o que fazia e também por incentivo de minha mãe que dizia não ter realizado seu sonho de ser professora mas que adoraria se ao menos as filhas fossem. No decorrer do curso cada vez ia gostando mais. Conclui o magistério e dois anos depois comecei a trabalhar. (GRINGA).

Linda, com dez anos de experiência profissional, um ano nessa escola, cursou Pedagogia, Especialização em Gestão Educacional, e cursa Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Já atuou como diretora de escola de Ensino Fundamental, e é supervisora permutada em outro município. A jornada semanal de trabalho é de quarenta e duas horas.

Sou concursada para 'anos iniciais', estou na escola [...] por convite da SMED. Mas como sempre dei preferência por 1º ano, achei que seria uma ótima oportunidade de ter experiência com turmas de faixa etária menor. (LINDA).

Perolanegra, com cinco anos de experiência profissional, um ano e meio nessa escola, cursou Magistério (nível médio), Teologia e Especialização. É professora permutada. A jornada semanal de trabalho é de 22 horas. “Sempre tive em mente ser professora, isto ficou bem claro quando formei-me no magistério e hoje sinto-me realizada, pois escolhi com o coração, quando uso a razão sei que tomei a decisão certa” (PEROLANEGRA).

Para as professoras que não cursaram Magistério, ser profissional não foi algo construído, mas uma escolha no vestibular, com poucas referenciais anteriores sobre o curso de Pedagogia, sendo escolhas por contingência, não influenciadas pela família ou continuidade do ensino médio, uma possibilidade que poderia levar a outra profissão. Em outra perspectiva, três professoras que cursaram o Magistério – ensino médio – revelaram um desejo a ser realizado, uma superação em relação às condições familiares, pois suas mães não são/foram professoras.

Não é pelo fato de ter sido “Normalista” que significa uma professora submissa e tarefaira, mas o modo como a professora internalizou sua formação no curso de Pedagogia e constrói cotidianamente seu fazer pedagógico com crianças na Educação Infantil, que se pode ultrapassar o caráter instrumental e técnico que ainda vigora neste nível médio de escolarização e formação de professores. Como gestoras do seu trabalho, as professoras podem, a partir das suas posturas individuais, suas singularidades, construir e implementar seu trabalho, de modo coletivo e participativo, configurando sua participação ativa na gestão.

Além da formação continuada na escola, é interessante destacar que a formação continuada formal, que ocorre nas Instituições de Ensino Superior, pode aumentar as expectativas e possibilidades de atuação e progressão de nível de acordo com o Plano de Carreira, com maior retorno financeiro. Cinco professoras têm curso de pós-graduação, em nível de especialização, o que amplia o seu tempo de formação e pode contribuir significativamente na compreensão da sua profissionalidade e qualificação do trabalho. O município disponibilizou vagas para a realização do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, a distância, pela política da educação inclusiva, mas sem previsão de redução da carga horária para essa formação continuada formal, o que gera acúmulo de trabalho no ambiente doméstico e sensação de falta de competência e responsabilidade para dar conta das exigências. A professora da escola que frequenta o curso ressaltou que o comprometimento é fundamental, pois a desistência é ruim para avaliação do município, quando ocorre o Monitoramento do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Nesse sentido, Garcia; Anandon (2009) afirmam que

As estratégias de intensificação do trabalho docente em curso nas reformas da década de 1990 parecem, sim, incluir ampliação das tarefas a serem desempenhadas pelas professoras no cotidiano das escolas, mas também a

colonização ou o governo de seus sentimentos em relação ao seu trabalho e às suas carreiras, envolvendo os espaços privados e domésticos, seus tempos de descanso e suas energias. Há, por parte das docentes, um esforço adicional em termos de autorresponsabilização e autoempendedorismo no trabalho e na carreira, o que demanda tempo e outros investimentos (2009, p. 82).

A partir das características profissionais, que são permeadas pelas possibilidades de escolhas individuais, percebe-se que a maioria das professoras atua diretamente com crianças, da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos dois turnos de trabalho, o que exige muito das professoras, visto que as crianças preferem atividades com movimentos amplos e diversificados, nos espaços externos da escola, integrando educação e cuidado. É necessária cautela e atenção para a qualidade do atendimento, no que se refere à proposta pedagógica da escola e a individual de cada professora, pois a sobrecarga de trabalho pode levar ao empobrecimento das atividades propostas e desenvolvidas pelas crianças na escola, sem a efetiva participação ativa das crianças.

Nossa escola é organizada, limpa, ampla e alegre. As crianças gostam de vir para a escola. Temos brincadeiras, alimentação boa e um trabalho sério, onde o cuidar e o educar estão juntos. Meu trabalho frente aos alunos leva em conta a faixa etária deles, o nível de aprendizagem em que estão. Procuro reunir o trabalho didático com brincadeiras e jogos. Trabalho bastante os limites e o comportamento. (FLORES).

É evidente a preocupação da professora em desenvolver atividades que atendam a faixa etária das crianças, brincadeiras, mas o que se destaca no seu discurso é preocupação com os limites e comportamentos padronizados, disciplinamento dos corpos, aproximando-se da ideia tradicional e transmissiva do Ensino Fundamental²¹. Nesse sentido, *Linda* afirma sobre seu trabalho na Educação Infantil: “*Um trabalho de muita importância, uma vez que é o começo da vida escolar do aluno*”.

Penso que ser professor ou professora de crianças pequenas implica voltar a sentir o suor no rosto de quem cansou de correr; a perna bamba com a força empreendida para vencer obstáculos, os pés sujos de terra preta, a cabeça viajando no céu da imaginação e o corpo todo disponível para o

²¹ “[...] A persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação [...] persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas. [...] A persistência deve-se à regulação burocrática da escola que o autor anônimo do século XX, para usar a expressão de João Formosinho e Joaquim Machado, lentamente construiu”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.13).

prazer de sentir o outro. Mesmo que ele/a tenha menos idade pode nos ensinar lições esquecidas por nós. (SAYÃO, 2005, p. 252-3).

Essa padronização e controle podem estar vinculados ao aumento da jornada de trabalho das professoras, ao acúmulo de trabalho, uma realidade em crescente número de municípios brasileiros, com o progressivo 'achatamento salarial' da categoria nas escolas públicas. Além desse fator determinante, os modelos tradicionais de professora, mãe e esposa, não são os únicos que vigoram atualmente, como em décadas passadas, havendo desejo e necessidade de independência financeira das mulheres. Percebe-se que as professoras, além da referida escola, trabalham em escolas diferentes, e até municípios distintos, o que exige maior esforço e comprometimento, em negociações, organização de horários e reivindicações por melhores condições de trabalho.

Garcia; Anandon (2009), a partir de pesquisas realizadas com professoras, afirmam que a exigência da jornada de quatro horas diárias de atendimento aos educandos e o cumprimento de 200 dias letivos, associadas às políticas inclusivas, se “[...] vem representando um ganho inegável para a educação brasileira, são medidas que desgostam as professoras deste estudo” (2009, p. 74).

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é a garantia dos direitos humanos, desde a Educação Infantil, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais, mas o descumprimento de medidas e condições mínimas de suporte técnico e de pessoal pode acarretar desgaste e auto-intensificação do trabalho, à medida que aumenta as exigências profissionais. Na escola referida, as crianças que precisam de Atendimento Educacional Especializado são encaminhadas para avaliação com a única educadora especial do município, que atende no turno inverso. No relato da *Educadora Feliz*, a inclusão exige o comprometimento da equipe gestora, presente nas “[...] conquistas e também nas dificuldades [...]. Este ano em minha turma, tenho um ‘aluno especial’ [...] que tem me despertado muitas incertezas e dúvidas”. E, neste caso especial, a equipe gestora “tem se mostrado atenta, compreensiva, sempre buscando caminhos e alternativas” (EDUCADORA FELIZ).

3.2 Contexto da pesquisa: Escola Municipal de Educação Infantil

Das professoras que atuam nessa escola de Educação Infantil, duas não fizeram concurso para atuar neste nível da Educação Básica, mas foram convidadas para trabalhar em função de ajuste de horário, visto ser a única instituição pública de Educação Infantil municipal. Esta se localiza na zona urbana de um município da região central do Rio Grande do Sul, com aproximadamente 5.000 habitantes, sendo que a maioria da população reside na zona rural. Foi inaugurada em 2001 com o intuito de servir a comunidade e atender às necessidades, principalmente das mães que trabalham fora de casa, sendo oferecidas turmas de Maternal e Pré I em turno integral. Nas escolas de Ensino Fundamental havia turmas de pré-escola. Em 2002, com a construção de duas salas de aula, a escola começou a oferecer o Pré II às crianças de 06 anos de idade, centralizando a Educação Infantil em um único espaço. Neste novo prédio, a escola atendia, até o ano de 2005, crianças de 03 a 06 anos de idade, no Maternal, Pré I e Pré II. Em função de mudanças legais, Lei 11.274/2006, que normatizou o Ensino Fundamental em 9 anos, com início aos 06 anos de idade, em 2006, a escola atendeu crianças do primeiro ano em caráter de transição, cedência de espaço físico e de pessoal. Atualmente, a escola atende 115 crianças de 03 a 05 anos de idade, nas turmas de Maternal, Pré I e Pré II²².

A escola ocupa uma área total de 1440 m², sendo 306,52 m² de área construída e 1133,48 m² de área livre, 3 salas de aula, 1 sala de professores, 1 secretaria, 5 banheiros (1 adulto e 4 infantis), 1 sala de vídeo/DVD, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 depósito, pátio e pracinha. Não há pátio coberto para atividades externas.

²² Está prevista a construção de uma escola pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, considerando que o município não atende crianças de 0 a 3 anos de idade. Essa é uma reivindicação antiga das mães, mas o processo para construção da escola pelo Proinfância iniciou em março de 2008, quando foi gerado como demanda pelo Plano de Ações Articuladas, permeado de muita disputa política partidária e alegação da falta de condições financeiras do município, mas a comunidade sozinha não se mobiliza, apenas participam das audiências com o Prefeito quando a Diretora da escola toma a iniciativa.

A diretora e as duas funcionárias trabalham em turno integral, a supervisora, 8 horas semanais, a estagiária cumpre 6 horas de trabalho diário, 3 professoras trabalham no turno da manhã e 3, no turno da tarde.

Em 2010, as 115 crianças tinham de 3 a 5 anos de idades, até o dia 31 de março. As turmas de maternal, pré I e pré II, são organizadas por agrupamentos etários, sendo três turmas no turno da manhã e três no turno da tarde, não havendo oferta em turno integral. Momentos de integração entre as crianças ocorrem nas festas onde as crianças das três turmas se agrupam, ou nas comemorações onde toda a escola participa, mas são eventos esporádicos: *“eventualmente reunimos as turmas e fazemos uma integração com atividades de dança, pracinha, ou seja, atividades físicas com os alunos” (FLORES).*

Essa tradição poderia ser revista, considerando que as crianças gostam de brincar e interagir com crianças de diferentes idades, onde compartilham brincadeiras, experiências, superando medos e conflitos entre seus pares. Na *Dimensão Interações*, dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009) destaca-se a dimensão social da educação.

A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são apreendidos na vivência cotidiana. Por isso, não podemos esperar que as crianças desenvolvam essas atitudes se os adultos não as demonstram em sua forma de atuar na instituição, com as crianças, os colegas e as famílias. [...] Muitas vezes, rotinas herdadas do passado, adotadas de forma rígida, representam um desrespeito ao direito e à dignidade das crianças. (BRASIL, 2009, p.43).

É necessário problematizar: por que a integração entre crianças de diferentes idades não é freqüente, por que compartimentar e não compartilhar? É oportuno superar essa visão de adultocêntrica que impede a compreensão da criança como sujeito que gosta de interagir com crianças que não são seus colegas de turma, de outras idades, visto que é possível contemplar no Projeto Pedagógico atividades sistemáticas entre turmas com crianças que podem interagir e aprender a conviver com a descoberta da diversidade, envolvendo-se em novas brincadeiras. “A organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil é flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica da escola” (BRASIL, 2008, p.35).

Os significados da infância para as pessoas comuns, e até mesmo para os professores, são extraídos da própria experiência e da vida cotidiana que, ao ser assimilada, é reproduzida. As crianças e os alunos são pensados por nós adultos, desejamos que cheguem a ser de uma forma determinada e os vemos segundo categorias cognitivas e sentimentais que elaboramos (SACRISTÁN, 2005, p.21)

A organização do trabalho na educação infantil com intencionalidade pedagógica pode ser construída levando em consideração a criança como sujeito de direitos, onde as professoras são desafiadas e estimuladas pela riqueza das interações estabelecidas. No que diz respeito às ideias, conquistas e produções das crianças, pergunta-se: “As professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças incorporando-as como parte da programação sempre que possível?” (BRASIL, 2009, p.45). A pedagogia do brincar, da exploração e da descoberta é que precisa ser valorizada na Educação Infantil, sendo papel da professora observar ações, compreender intenções e oferecer mais recursos e oportunidades para a criança continuar as brincadeiras, com novos desafios, descobertas, conquistas e aprendizagens. Para Mello; Farias (2010) somos desafiadas a observar as crianças, de forma promover a exploração e expressão, ou seja, sua atividade.

[...] acompanhar o envolvimento das crianças com os objetos disponíveis no espaço da escola com a perspectiva de ampliar o conhecimento das crianças, de criar novas referências para suas produções e ampliar seu desejo de saber, criando nelas, ao mesmo tempo, novas necessidades humanizadoras (2010, p.59)

A construção de escola que respeite os direitos das crianças pressupõe avaliação e ressignificação das práticas cotidianas. Por isso, nessa monografia é o trabalho das professoras e a gestão que são centrais, pois para se construir proposta coletiva é imprescindível conhecer o que as professoras pensam, sentem e vivem coletivamente.

Não apenas o pensamento é educado por meio do acesso à cultura. Também a sensibilidade humana. E, para isso, tampouco há idade apropriada. As crianças pequenas aprendem e formam sua sensibilidade num meio que a exercite. Como lembra Marx (1962), todas as relações humanas com o mundo – a visão, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, enfim todos os órgãos da sua individualidade – são produtos da história, resultam da apropriação da realidade humana. (MELO; FARIAS, 2010, p. 63).

Nessa perspectiva é urgente ultrapassar a visão de que “Se *criança* é quem não pode falar, *aluno* é aquele a quem não perguntamos para que não fale (SACRISTÁN, 2005, p.194).

3.3 Na escola de Educação Infantil, crianças e/ou alunos?

Os significados da infância [...] são extraídos da própria experiência e da vida cotidiana, que ao ser assimilada, é reproduzida. As crianças e os alunos são pensados por nós adultos, desejamos que cheguem a ser de uma forma determinada e os vemos segundo as categorias cognitivas e sentimentais que elaboramos. (SACRISTÁN, 2005, p.21).

Essa indagação instigante se faz necessária quando percebemos que na Educação Infantil convivem crianças (que são maioria) e adultos, mas nossa visão, compreensão de quem são esses sujeitos são influenciados pelos *alunos*²³, entendimento escolarizante ainda muito presente no Ensino Fundamental, onde o jogo, o lúdico, a descoberta são progressivamente desconsideradas, prevalecendo os conteúdos programáticos.

Com a figura do *aluno* acontece o mesmo: é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana (tem sido assim em nossa própria vida), que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória. Damos como certo que, em uma etapa de suas vidas, o papel das pessoas que vemos é ir às instituições escolares todos os dias (SACRISTÁN, 2005, p.13).

Nossa sociedade escolarizada está obrigando as crianças a frequentarem a escola de Educação Infantil cada vez mais cedo, não se constituindo apenas direito, mas dever da família em matricular as crianças. Precisamos ser vigilantes no sentido de “que temos de deixar de lado é uma visão ‘escolar’ do currículo que toma como modelo as formas de trabalhar o conhecimento que herdamos do ensino fundamental” (BUJES, 2001, p.21).

²³ A intenção não é discutir as origens etimológicas de *alumnus* (*latim*) mas problematizar as relações e interações entre adultos e crianças em ambientes coletivos não familiar que é a escola de Educação Infantil.

Defendo que os espaços institucionais não domésticos legitimam o trabalho das professoras, se organizados e referenciados no projeto pedagógico, integrado com a comunidade escolar, evidenciando a intencionalidade pedagógica. Destaco que a escola construiu uma horta escolar em parceria com a Secretaria de Educação, EMATER e famílias, e as professoras são as responsáveis em efetivamente desenvolver esse projeto com as crianças.

É possível, por meio de um Projeto, descortinar temas envolvidos em significações reveladoras. As crianças da comunidade escolar, por morarem todas em casa de cidade de pequeno porte, podem saber mais que as professoras sobre a horta, e isso pode exemplificar que as crianças não necessariamente precisam ser consideradas como desprovidos de conhecimento, pois suas experiências fora da escola precisam ser consideradas e valorizadas, bem como suas interações e não apenas seus processos de aprendizagem e desenvolvimento de maneira individual.

A referir-se à escola e ao seu trabalho, a professora *Educadora Feliz*, afirma:

[...] O espaço interno e externo da escola são bons. Há variedade de materiais e jogos pedagógicos. Neste contexto, busco desenvolver meu trabalho priorizando o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança. Responsabilidade, comprometimento, dialogicidade e ludicidade pontuam meu fazer pedagógico. (EDUCADORA FELIZ).

Destaco também que não é entendimento geral das professoras que na escola possa ocorrer interação e aprendizagem efetiva entre crianças-adultos, adultos-crianças e crianças-crianças. São consideradas mais comuns as duas últimas formas de interação, visto que as crianças ainda pouco contribuem com suas experiências de mundo, modificando o trabalho das professoras. Para Tomazzetti (2004), seria interessante “para a Educação considerar que não conhece seu educando e, que por isso, necessita com ele dialogar, assim como as crianças o fazem quando estão a interagir entre si, nos processos de aprendizagem” (p.69).

3.4 Trabalho coletivo: concepções e possibilidades

A partir do exposto, os discursos não revelam diretamente a intensificação do trabalho das professoras, ou seja, essa intensificação não fica declarada ou reconhecida nas narrativas, porém ao se analisar as especificidades do trabalho com crianças pequenas e da gestão democrática e participativa, *Linda*, ao se referir ao *trabalho coletivo*, declara: “Apesar de pouco tempo para sentar e pensar junto, procura-se sempre a opinião e o ponto de vista de cada uma. Mas acho que o pensar coletivo ainda não existe”.

O que se evidencia é a busca de alternativas para qualificar os mecanismos de participação na gestão, mas são tantas as exigências e demandas atuais do trabalho das professoras que fica claro a necessária problematização dessas demandas para além da escola, visto ser também decorrência da organização do calendário escolar no município²⁴. Nessa perspectiva *Claraluz* afirma:

O trabalho coletivo deixa a desejar devido a carga horária das professoras e o pouco tempo oferecido pela SMEd não permitir encontros de troca de experiências e planejamentos. Mas por intermédio da gestora busca-se trocar ideias e opiniões com as professoras do outro turno. Talvez a troca constante de professoras prejudique também a formação de um grupo mais coeso para um trabalho mais comprometido. (CLARALUZ).

Ratifica-se a troca constante de professoras, ao longo e no final do ano letivo, promovendo descontinuidade do trabalho coletivo, sendo que em 2009 foram duas professoras no turno da manhã e em 2010, duas professoras no turno da tarde. Essas alterações ocorreram por motivos distintos: suplementação, permutas e exonerações para assumir funções públicas, municipal e federal, em outros municípios.

Para as outras professoras, o entendimento de *trabalho coletivo* é diferenciado, que se refere às relações cotidianas, muitas vezes espontâneas, e ao comprometimento de cada professora e equipe gestora, conforme relatos: “Excelente. As colegas são maravilhosas. Há muita troca de ideias” (GRINGA). “O trabalho coletivo dá-se nas reuniões e em muitos casos surgem espontaneamente na escola por decisão dos professores e direção [...]” (PEROLANEGRA).

²⁴ No final do ano letivo, procede-se a escolha de um calendário único para todas as escolas municipais que terá vigência no ano seguinte. A organização do calendário acolhe a diversidade de opiniões dos professores, gestores responsáveis pelas escolas. Para o ano de 2011, há previsão de mais encontros de formação aos sábados nas escolas, o que pode dar conta da reivindicação das professoras de momentos específicos para planejamento coletivo e sistematização, por meio do pensar colaborativo.

O trabalho coletivo ocorre por meio do comprometimento de todos em busca de uma educação de qualidade. A singularidade e as particularidades de cada educadora contribuem para a qualidade do grupo. (EDUCADORA FELIZ).

Percebe-se que os percursos são distintos, mas as escritas iniciais revelaram que as professoras estão satisfeitas com sua formação, com a escola em que atuam, com seu trabalho. Quando se aproximou as respostas do *trabalho coletivo*, percebem-se manifestações de descontentamento, conforme apresentado, mesmo que não seja manifestação de todas as professoras.

Nessa direção de ampliar as possibilidades de planejamento reivindicou-se o cumprimento das horas de planejamento, conforme previsto no Plano de Carreira, que determina entre vinte e vinte e cinco por cento da jornada semanal de vinte e duas horas para hora planejamento. Para isso, duas professoras de outras escolas têm suplementação da sua carga horária para desenvolver projetos com as crianças na escola, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Nesse momento semanal as professoras podem planejar, mas geralmente de forma individual, pois não há possibilidade de três professoras distintas realizarem atividades com as crianças na hora planejamento das professoras das turmas²⁵. Os encontros coletivos ocorrem uma vez por mês, o horário de aula é reduzido em duas horas para as professoras e equipe gestora se reunirem, mas não há possibilidade de integrar os dois turnos, apenas nas reuniões de formação continuada que ocorrem duas vezes por semestre na escola e duas vezes com todo o grupo de professores do município.

3.5 Educação Infantil complementa a educação familiar

Para o atendimento a essa faixa etária, os conhecimentos em saúde, nutrição, em trocas afetivas são essenciais, mas não suficientes, visto tratar-se de um nível de Educação que concorre com a custódia familiar, e assim os reproduzindo, não se diferencia deste. Também não é uma Educação escolar própria e única, visto tratar-se de um atendimento cujo fator de

²⁵ Uma grande conquista será regulamentada no Plano de Carreira e implementada no ano de 2011, garantindo às professoras 4 horas semanais de planejamento fora da escola.

desenvolvimento humano é incipiente e dependente em grande medida do adulto. (TOMAZZETTI, 2004, p. 43)

É evidente que algumas professoras percebem a escola como uma família, mulheres cuidando e educando crianças. Mas a escola não é uma família. Por envolver crianças pequenas tem um ambiente acolhedor, mas o cotidiano institucional implica mobilização e negociação por melhores condições de trabalho, arena de diálogo problematizador pedagógico. É comum associar a escola e a família como muito próximas, quando se afirma e se defende que a Educação Infantil complementa a educação familiar. No entanto,

[...] grande parte das culturas ocidentais tornou a educação das crianças pequenas um tema de responsabilidade social e coletiva, em contraponto à visão de que a educação das crianças era apenas uma tarefa da esfera privada – a família. (BARBOSA, 2006, p.24)

Para *Claraluz*, a escola proporciona o lúdico, é acolhedora, “*busca priorizar a infância em suas diferentes características*”, por meio do “*trabalho integrado com as famílias, chamando-as a responsabilidade no processo de educação e a valorização da Educação Infantil*”.

Destaco que esta professora representa sua categoria no Conselho Escolar e é evidente sua preocupação com um trabalho integrado, pois as famílias são as responsáveis pela educação das crianças, mas a escola de Educação Infantil complementa essa educação e cuidado.

As mudanças estruturais e culturais na instituição familiar mostram, por outro lado, que a família tem vindo a perder de modo progressivo e significativo o estatuto de instância primeira de socialização, por efeito das sucessivas recomposições e reestruturações que tem sofrido. Esse estatuto tende a deslocar-se para o espaço público, seja ele o das instituições estatais, seja o da rua ou do bairro, espaços estes geradores de novos processos de referência e de sociabilidades nas novas gerações. (SARMENTO, 2002, p.273).

A participação das famílias ocorre nas reuniões, comemorações, nas interações diárias, mas com poucas famílias, porque a maioria das crianças vem para escola de transporte escolar, e um grande número de familiares trabalha, impedindo a participação mais efetiva. Ainda está presente, e com muita força, a ideia que as famílias só participam nas comemorações, talvez pelo modo como as famílias veem a escola, e pelo entendimento das famílias de que na escola quem tem

poder de decisão é a diretora e as professoras. As mães que são representantes do Círculo de Pais e Mestre e do Conselho Escolar, são mais presentes, conseguem expressar com mais ênfase suas opiniões, participando mais ativamente na escola. É no exercício da participação que se compreende as relações sociais e políticas da escola com sua função pedagógica visualizando e propondo alternativas.

Ao responder a última pergunta do questionário, *“Relate um fato em que você percebeu a relação entre a gestão escolar e o seu trabalho como professora”*, Gringa respondeu: *“A participação, de maneira geral, na festa em homenagem às mães”*. Descreveu a gestão na escola assim: *“Bastante democrática, justa e humana”*. Nessa relação fica evidente que o entendimento de gestão restringe-se à organização e participação nas comemorações, não percebendo as relações e interações cotidianas que referendam a gestão, talvez pelo pouco tempo que a professora trabalha nesta escola e pela dimensão hierárquica que herdamos.

Para *Perolanegra* a gestão ficou manifesta no período de adaptação das crianças do Maternal, ao longo de todo o mês de março, mais intensamente. A professora declara que a gestão possibilitou que o trabalho de integração das crianças não fosse isolado, pois famílias, colegas, funcionários e direção trabalharam colaborativamente, e continuamente ao longo do ano.

3.6 Equipe gestora: para além das relações escolares

Em muitas escolas, o isolamento do professor cerceia sua participação na gestão na escola, limitando seu trabalho à sala de aula. Vislumbram-se possibilidades de mudança nessas relações restritivas quando decisões são tomadas no sentido de se ampliar e compartilhar experiências a partir do próprio referencial e dos documentos que configuram e singularizam a escola. *“Esse modo de funcionamento da organização e da gestão considera a escola como comunidade de aprendizagem, ou seja, uma comunidade democrática, aberta, de aprendizagem, de ação e de reflexão”* (LIBÂNEO et al., 2009, p.308).

A gestão em minha escola é excelente. Há espaço para o diálogo e a participação. Onde todos são ouvidos e considerados na tomada de

decisões. A direção e a supervisão não são elementos distantes da sala de aula. Há interação, colaboração, parceria. (EDUCADORA FELIZ).

Parece que o esforço é reconhecido pelas professoras: *“Vejo o esforço dedicado [...], em acertar. A cada dia que passa aprendemos mais e assim temos a oportunidade de acertarmos mais” (LINDA).*

Quanto às expectativas de trabalho, a professora *Claraluz* sintetiza seu entendimento com o que foi apresentado em termos de valorização das profissionais: *“Que continue o trabalho em busca da valorização da Educação Infantil, dos profissionais, da hora planejamento e do trabalho coletivo dos professores em busca de uma proposta sólida e comprometida” (CLARALUZ).*

Essa ideia é complementada, visto que a gestão precisa estar comprometida com os *interesses da escola. Ou seja, “coerente em suas ações, tanto com os alunos, professores, funcionários e comunidade. Uma gestão onde as opiniões são ouvidas e levadas em conta, onde todos possam participar [...]*” (FLORES).

Nossos sentidos estão sedimentados nas práticas, na produção de significação e vinculação das decisões e ações humanas individuais e coletivas. A Pedagogia possibilita a compreensão dos significados do trabalho dos professores e suas relações sociais, culturais que se interconectam. Para Oliveira-Formosinho, 2007, p.23, “uma escola articula atores que mantêm relações com outros atores, desenvolvendo atividade intencional, criando memória da presença no contexto”. Nesse contexto os atores compartilham objetos, projetos, construindo intencionalidade pedagógica.

A práxis pedagógica tem de se construir nessa ligação indissociável pessoas-contextos [...] Recontextualizar a pedagogia não é nem meramente renovar o contexto nem meramente renovar os professores, mas sim reconstruir a atividade – em – contexto. Sujeito e contexto unificam-se no âmbito da cultura. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.26).

Interessa aproximar as exigências que se apresentam à escola, de modo a perceber e compreender as contribuições e implicações do trabalho das professoras na ressignificação da Educação Infantil como componente educacional inicial na formação das crianças na sociedade contemporânea. Com isso, são ampliadas as expectativas e as possibilidades de inserção, atuação e apreensão do conhecimento e do seu trabalho, mas com crescente tendência de minimização dos investimentos

públicos, deixando à gestão escolar a conquista dos requisitos e das condições para enfrentar essas novas demandas.

É necessário que a Educação Infantil valorize as formas das crianças verem o mundo, por meio da escuta e da participação, sintonizada com elas mesmas, e não seja manipulada pelos desejos e necessidades do mundo dos adultos (HOYUELOS, 2010). As instituições de Educação Infantil são promotoras tanto da cultura e produção dos adultos voltada para a infância, como da construção da cultura produzida pelas crianças, nas interações com outras crianças e adultos, numa dinâmica intergeracional.

Nesse ambiente rico, diversificado, plural, de cruzamento de diferentes culturais, se manifestam o 'neoconservadorismo' até movimentos que buscam uma educação como instrumento de humanização, instrumento do devir social. Concordo com Sarmiento (2005) quando afirma que a escola para mais de 120 milhões crianças prossegue como uma promessa da modernidade por realizar; e ainda, a escola pública é o espaço complexo e necessário de acesso das crianças às múltiplas linguagens e aprendizagens que ajudam a configurar e consolidar os sentidos de mundo.

Apesar de todos os progressos, as condições de existência das crianças não são tão fáceis hoje. Ao contrário, são mais complexas. Não é maior a autonomia que lhe é atribuída, é mais dissimulado o controle que sobre elas é exercido, não é mais seguro o caminho do desenvolvimento, são mais inquietantes e turbulentos os contextos de existência; não são mais igualitárias as oportunidades de vida, são até perversamente mais desigualitárias; não é mais claro o sentido das relações intergeracionais, ele é mais amplamente jogado entre a horizontalidade de um respeito atento às diferenças e a assimetria de poderes de participação e decisão coletiva. (SARMENTO, 2005, p.17).

Nossa sensibilidade fica mais aguçada à medida que percebemos as crianças que nos rodeiam brincam, choram, fazem graça, brigam e depois se desculpam, que se transformam em meninas e meninos adultizados e restabelecem seus vínculos com o mundo das brincadeiras, da fantasia e da imaginação. Essa sensibilidade convoca-nos a retomar ou reelaborar os conhecimentos que possuímos da criança em suas diferentes fases (peculiaridades relacionais, existenciais, afetivas e cognitivas) e dos projetos e princípios que regem nossas práticas junto às crianças.

Atualmente as crianças são consideradas protagonistas, formadoras de um grupo social, geracional e que produzem culturas. Para Sarmiento (2001, p.13), “a

verdade é que sempre houve crianças, não houve sempre infância”. A afirmação de que as crianças enquanto sujeitos de direitos com características de identidade geracional distintas é recente, é um projeto inacabado da modernidade.

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco, ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular nem única. A infância é plural. (BARBOSA, 2006, p.73)

As professoras enfrentam o desafio de questionar suas percepções a respeito da(s) infâncias, do seu trabalho, enfim da gestão na escola, mas ainda enfrentam barreiras para registrar essas reflexões. As ideias e concepções sobre diferentes domínios e aspectos da realidade são construídos por influência desses questionamentos, que confluem para melhor entendimento do próprio trabalho pedagógico. É preciso perceber e reconhecer a heterogeneidade na escola e na sala de aula, por meio da identificação das características manifestas nas singularidades e diversidades, e produzir conhecimento sobre as infâncias e com participação das crianças, onde as elaborações expressam a proposta de trabalho. “A educação supõe relação com o Outro, já que não há educação sem algo de externo àquele que se educa. [...] Aquele outro é um conjunto de valores, de objetos intelectuais, de práticas, etc; é também um outro ser humano (ou vários)” (CHARLOT, 2005, p.77).

Essas análises são desafios decorrentes das relações interpessoais e de poder; significados de propostas educativas e de questionamentos sobre a pertinência da abordagem de temas conforme o desejo, interesse e necessidade da turma.

[...] Situa-se agora a questão de como não apenas se articulam os saberes na educação, mas de como se constrói o conhecimento a respeito do educar. Qual a natureza dos conhecimentos que se requerem do educador para que possa ele entender, organizar e conduzir as práticas educativas em que se empenha, não como sujeito isolado, mas como coletivo dos educadores/educandos? Denominamos Pedagogia a esse saber e buscamos, [...], justificar as pretensões de uma Pedagogia, ao mesmo tempo como ciência e como a ciência do coletivo dos educadores, em oposição tanto à separação entre o pensar/decidir e o fazer, que relega o educador ao plano da mera execução de tarefas, à necessidade de ser bem mandado (e mal pago), quanto às incursões atomizadoras das chamadas ciências da educação, que operam com conceitos gerados em outros contextos a respeito de outros temas. (MARQUES, 2006, p.12-3)

A “infância pedagogizada”, para Narodowski (2001), “constitui a razão de ser de todo o pensamento educativo moderno” (p.39). Nesse sentido, “[...] Sem a

pedagogia, torna-se difícil compreender a fundo as relações sociais da educação e a vida cotidiana na escola (p.14).

A partir dos entendimentos das professoras percebe-se que há muitas possibilidades de mudanças para além das práticas rotineiras com desafios que a educação coletiva das crianças pequenas apresenta, dotando de sentidos o trabalho das professoras, contribuindo e ressignificando a gestão na escola de Educação Infantil.

ENCAMINHAMENTOS POSSÍVEIS

A aprendizagem organizacional da escola e a capacidade de tornar a escola uma organização aprendente é o primeiro e decisivo elemento na transformação da escola no sentido dessa utopia realizável. Isso significa [...] combater através da reflexividade, os efeitos de institucionalização da escola. (SARMENTO, 2002, p.278).

Chegar às considerações finais desse Estudo de Caso e colocar um ponto final não foi tarefa muito simples e tranquila, pois exigiu distanciamento e discernimento para refletir sobre um trajeto de pesquisa que sem dúvida mudou significativamente minha compreensão da *gestão na escola*. A sensação é de que poderíamos ter realizado de modo diferente, mas esse desconforto é inerente à pesquisa, visto não sermos sujeitos neutros, mas com intencionalidade e referenciais que respaldam nossas escolhas profissionais. Os achados foram continuamente se desnaturalizando, descortinando, revelando-se e constituindo-se aprendizagens, contribuições relevantes como possibilidade de ressignificação do trabalho na Educação Infantil, *locus* de interação, conflito, aprendizagem e desenvolvimento de crianças e profissionais. Não foram apenas águas calmas e rasas, mas foi especialmente na interação com as professoras que percebi o desejo e necessidade de continuamente construir uma gestão participativa e democrática. Isso não significa que as crianças, as funcionárias e a comunidade não foram relevantes nesse processo, visto que é primordial a participação de todos, porém acredito que sem o efetivo envolvimento e comprometimento das professoras, a escola fica autoritária, onde a equipe gestora ou as famílias e comunidade determinam o trabalho a ser realizado.

Nessa caminhada do simples ao complexo por retificações e aproximações sucessivas, alternam-se e se complementam o empírico e o teórico da pesquisa que a ambos esses campos deve colocar em interlocução continuada. Onde e quando? Na folha em branco, ou na tela do computador, e na hora de escrever. No escrever se inicia a pesquisa, por ele continua e por ele se rege e conduz. Na escrita se encontram os interlocutores e trocam as razões de suas asserções. No escrever e pelo escrever são chamadas às falas as testemunhas convocadas pela pesquisa. (MARQUES, 2003, p.103-4).

Nesse sentido, se a equipe gestora valoriza e promove condições para que o trabalho das professoras se realize é possível ressignificar a gestão na escola. A

maneira como a escola se organiza é determinante para que se efetive o trabalho das professoras, e o modo como as professoras entendem seu trabalho contribui significativamente para a cultura da participação, pois há iniciativa, desejo, reflexão, ação, enfim, aprendizagem. Há uma dialética entre o sujeito e o coletivo, a subjetividade e a historicidade, na perspectiva de se valorizar e fortalecer o trabalho das professoras, de modo que cada sujeito internalize as construções já efetivadas na cultura, para coletivamente ressignificá-las. Ou seja, produção do trabalho individual e do coletivo está dialeticamente relacionado na escola.

São instigantes as implicações da gestão no trabalho das professoras que se complementam e interpenetram-se, visto que a gestão na escola tem a função de construir uma dinâmica do processo pedagógico, a partir das propostas das professoras. A escola de Educação Infantil constitui-se ambiente onde atores atuam com objetivos comuns, mas com diferentes referenciais. É a equipe gestora, com a participação das professoras, responsável por dinamizar e problematizar o que é próprio da Educação Infantil, suas especificidades em relação ao Ensino Fundamental.

Percebi que por meio da gestão democrática-participativa as professoras podem encontrar seus lugares, participar, mas é urgente e necessário se problematizar junto às professoras os lugares que as crianças ocupam, que tem por direito, no projeto de uma efetiva Educação Infantil. As especificidades do trabalho e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil preconizam:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constroi sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1).

Nos discursos ficou evidente que enquanto adultas queremos ter papel preponderante, com condições efetivas de trabalho, mas as crianças ainda são pouco ouvidas, com poder limitado de participação e decisão. Reproduzimos o que aprendemos na nossa escolarização, o ensino, a transmissão, o controle. É possível que, participando podemos perceber e compreender que as crianças querem e podem também participar, decidir como será o convívio e as interações na escola, com os colegas, professoras, equipe gestora e funcionárias.

Acreditamos que o modo de ser aluno é a maneira natural de ser criança; representamos os dois conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes. Em compensação, não identificamos qualquer adulto como se fosse professor, porque sabemos que nem todos os adultos o são. Polemizamos bastante sobre como entender as funções dos professores, sobre os efeitos de seu desempenho; analisamos os paradigmas científicos dentro dos quais alcançar melhor uma adequada compreensão de seu ser e de seu ofício, mas não temos a mesma sensibilidade em relação àqueles que recebem sua influência. (SACRISTÁN, 2005, p.15).

Destaca-se que as condições efetivas de trabalho na escola, como hora-planejamento, recursos materiais e pedagógicos são satisfatórios, pois ao longo da realização dessa pesquisa, ocorreram muitas mudanças resultado da participação das professoras na gestão. Por meio do diálogo e do reconhecimento legal dos direitos, a equipe gestora fez as devidas solicitações à SMed, que após muitas negociações, foi atendida. Mas outras condições nem sempre são de total responsabilidade da equipe gestora, mas é possível e necessário reivindicar melhores condições de trabalho, considerando que a maioria das professoras têm sua jornada de trabalho igual ou superior a quarenta horas semanais, em escolas e níveis de atuação diferentes, com trocas frequentes de professoras, o que gera descontinuidade na proposta da escola, acúmulo e intensificação do trabalho.

As professoras entendem que seu trabalho ultrapassa os limites da sala de aula, sendo fundamental a participação e decisão no processo de gestão na escola, exigindo maior integração entre turnos, para que ocorra um trabalho coletivo efetivo. O reconhecimento das professoras de que as crianças também gostam e querem se integrar com turmas e turnos diferentes, é uma alternativa de compartilhamento não configurada como proposta efetiva da escola, mas é fecunda e pode gerar novos desafios para problematizar, sistematizar e investigar coletivamente. O que sem dúvida é fundamental, pois nessa investigação ficou claro que as professoras, mesmo admitindo que suas narrativas possam contribuir significativamente para qualificar seu trabalho pedagógico, não conseguem, ainda, registrar sistematicamente suas reflexões.

Enfim, são inúmeros os desafios à gestão democrática e participativa na escola de Educação Infantil, no sentido de construir espaços e tempos que oportunizem às professoras a manifestação e expressão de seus entendimentos em relação à Educação Infantil e à própria gestão na escola. Para potencializar o trabalho das professoras na perspectiva da gestão do pedagógico, envolvendo suas inter-

relações e parcerias entre sistema e escola, é mister considerar que o processo é contínuo, exige reconhecer e aceitar a saída e o ingresso de participantes, visto que a escola constrói e registra sua identidade e gestão com as marcas da diversidade.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F.L. “A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento”. In: **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M.C.S. “Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações no entretecer destas culturas”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – Especial, p.1059-1083, out. 2007.

BARROSO, J. “O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal”. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2000. p.11-32.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL, CNE, CEB. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL, MEC, SEB. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação/PNE**. (Lei nº 10.172/01).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei nº 9.394/96).

BRASIL. **Decreto nº 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre o Direito da Criança. 1990.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. (Lei nº 8.069/1990).

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. 1988.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BUJES, M.I.E. "Educação Infantil: pra que te quero". In: CRADY, C.M.; KAERCHER, G.E.P. da S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, L.F. "A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2000. p.77-95.

FARIA, A.L.G.de. "Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estudo da arte". In: **Cadernos Pagu**, n.26, jan/junh 2006.

FERREIRA, L.S. "O trabalho dos professores na escola como processo de humanização: a gestão do pedagógico". In: HENZ, C.I.; ROSSATO, R.; BARCELOS, V. (Org.). **Educação Humanizadora e os desafios da diversidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p.89-97.

FERREIRA, L.S. "Gestão do Pedagógico: de qual Pedagógico se fala?" **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, jul/dez 2008, p.176-189. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>. Acesso em 20 de junho de 2009.

FERREIRA, L.S.; PEREIRA, S.M. "Autonomia na perspectiva da gestão do pedagógico: desafios e possibilidades". In: **Cadernos da Anpae**, n.04, 2007. p. 1-16.

FERREIRA, L.S. "Gestão escolar: os movimentos entre o imaginado e o possível registrados nos discursos dos professores". In: **Cadernos da Anpae**, n.04, 2007. p. 1-15.

FLORES, M.L.R. "Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade". In: **Revista do Centro de Educação**. UFSM. v. 35, n.1. Santa Maria, 2010. p. 25-38.

GARCIA, M.M.A.; ANANDON, S.B. "Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente". **Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, p.63-85, abr. 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORTA, J.S.B. "Planejamento Educacional". In: SAVIANI, D. (Org.). **Filosofia da Educação**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HOYUELOS, A. "La identidad de La educación infantil". In: **Revista do Centro de Educação**. UFSM. v. 35, n.1. Santa Maria, 2010. p. 15-24.

HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.V. "Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle". In: HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.V.; GARCIA, M.M.A. (org.). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2002.

KRAMER, S. **A política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé. 1982.

KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. "Froebel: uma pedagogia do brincar para infância". In: FORMOSINHO, J.O.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, T.M. "Contextos Integrados e a Qualidade da Educação Infantil". In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4 ed., Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA J.F. de; TOSCHI, M.S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7ed. São Pulo: Cortez, 2009.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARQUES, M. O. **Pedagogia**: a ciência do educador. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

_____. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MELO, S.A.; FARIAS, M.A. "A escola como lugar da cultura mais elaborada". In: **Revista do Centro de Educação**. UFSM. v. 35, n.1. Santa Maria, 2010. p.53-68.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, D.A. "Educação e planejamento: A escola como núcleo da gestão". In: OLIVEIRA, D.A. (Org.) **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA-FORMISINHO, J. "Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação". In: OLIVEIRA-FORMISINHO, J; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M. J. "Essa criança que se desdobra..." In: **Pátio Educação Infantil**. Ano II, n.6, dez.2004-mar. 2005. p.14-7.

SARMENTO, M.J. "Infância, exclusão social e educação como utopia realizável". **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.78, p.265-283, abr. 2002.

SAYÃO, D.T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural**: implicações para a formação de professores. 2004. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TORRES, R.M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: TRABALHO DAS PROFESSORAS E GESTÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES

Pesquisador(es) responsável(is): Prof^a Dr^a Liliana Soares Ferreira (orientadora); Maria Talita Fleig (autora);

Instituição/Departamento: CENTRO DE EDUCAÇÃO – Curso de Especialização em Gestão Educacional

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

TRABALHO DAS PROFESSORAS E GESTÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES é um estudo monográfico com objetivos de :

- Identificar e mapear entendimentos que as professoras possuem sobre seu trabalho na escola;
- Analisar e relacionar os entendimentos com as possíveis ressignificações da gestão na escola de educação infantil.

Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo, que por meio do questionário visa responder a seguinte problematização:

De que maneira as professoras de uma escola de educação infantil de um município da região central do RS entendem e produzem seu trabalho e quais as possíveis ressignificações para a gestão na escola?

Salientamos que não há benefício direto para a participante. Trata-se de estudo de caso, onde as informações obtidas serão analisadas em conjunto, e não há despesas pessoais para a participante. Não há possibilidade de caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos desta pesquisa, com o compromisso da utilização dos dados e materiais coletados somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo TRABALHO DAS PROFESSORAS E GESTÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES.

Eu discuti com a acadêmica do curso de Especialização em Gestão Educacional Maria Talita Fleig sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Santa Maria, 08 de junho de 2010.

Assinatura do sujeito de pesquisa/representante legal

N. identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para participação neste estudo.

Santa Maria, 08 de junho de 2010.

Assinatura do responsável pelo estudo

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

APÊNDICE B



CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
LINHA DE PESQUISA 1 – Gestão da Organização Escolar

TRABALHO DAS PROFESSORAS E
GESTÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES

QUESTIONÁRIO

Codinome:

- 1) Você trabalha em uma escola municipal de educação infantil. Como você caracteriza essa escola e o trabalho que desenvolve nela?
- 2) Como você escolheu trabalhar como professora de educação infantil? Quais fatores foram decisivos?
- 3) Há quantos anos é professora?
- 4) Já atuou em outros níveis ou exerceu outras funções na escola?
- 5) Descreva a gestão na sua escola.
- 6) De que modo as professoras participam?
- 7) Como se dá o trabalho coletivo?
- 8) A escola possibilita às professoras que desenvolvam um trabalho baseado na sua proposta pedagógica individual?
- 9) Quais são suas expectativas como trabalhadora em relação à gestão escolar?
- 10) Relate um fato em que você percebeu a relação entre a gestão escolar e o seu trabalho como professora.