

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES
A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO EM UMA EMEI DE SANTA
MARIA – RS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Amanda de Cassia Borges Ribeiro

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES
A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO EM UMA EMEI DE SANTA
MARIA – RS**

por

Amanda de Cassia Borges Ribeiro

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

Orientadora: Profa. Dra. Débora Teixeira de Mello

Santa Maria, RS, Brasil

2014

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

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

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES
A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO EM UMA EMEI DE SANTA
MARIA – RS**

elaborada por
Amanda de Cassia Borges Ribeiro

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

Débora Teixeira de Mello, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Liliane Madruga Prestes, Dra. (IFRGS)

Viviane Ache Cancian, Dra. (UFSM)

Giovana Giacomini Brendler, Ms (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 05 de dezembro de 2014.

AGRADECIMENTOS

Com muito carinho,

...a minha orientadora, Profa. Dra. Débora Teixeira de Mello, pela consideração em guiar meus passos na pesquisa, oportunizando o aprendizado, através da escuta, discussões e leituras indicadas. Com sabedoria ímpar, orientou com paciência e dedicação oportunizando a finalização deste trabalho.

...as professoras Liliane, Giovana e Viviane por aceitarem participar comigo deste momento em que finalizamos este trabalho, trazendo considerações que enriquecem com inquietações que fazem pensar que este trabalho não termina aqui, mas sim potencializa futuras produções.

... aos professores do curso, que oportunizaram construções de conhecimentos.

...as pessoas que durante o curso proporcionaram o contato diário em manhãs de discussões, leituras, aprendizagens e um agradecimento especial as colegas Diolinda e Vivian, pelas discussões, aprendizagens e amizade diária.

...as professoras, e equipe diretiva da escola Darcy Vargas, que aceitaram colaborar compartilhando seus conhecimentos e experiências na área da educação infantil.

...e com especial carinho e eterna gratidão, ao meu esposo, Adalberto, pela compreensão e ajuda principalmente nestes momentos finais de escrita da pesquisa, pela paciência em estar ao meu lado, me encorajando para seguir em frente...

RESUMO

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

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO EM UMA EMEI DE SANTA MARIA – RS

AUTORA: AMANDA DE CASSIA BORGES RIBEIRO

ORIENTADORA: PROFA. DRA. DEBORA TEIXEIRA DE MELLO
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 05 de dezembro de 2014.

Este estudo buscou analisar como as políticas públicas foram sendo construídas a partir de determinados contextos históricos e culturais bem como as concepções de crianças e infâncias e como a gestão democrática tem sido entendida e praticada no âmbito das escolas de educação infantil. O objetivo do estudo é investigar qual (is) as concepções que professoras, coordenadora e diretora de uma escola pública de Educação Infantil atribuem ao seu trabalho na perspectiva de gestão escolar democrática. A metodologia baseou-se em: 1) pesquisa bibliográfica da história da educação infantil no Brasil; 2) realização de entrevista semi-estruturada com um gestor de instituição de educação infantil, um coordenador, no intuito de investigar como a equipe entende a gestão e o papel do professor de Educação Infantil; 3) realização de entrevista estruturada com três professoras de Educação Infantil, para saber como percebem seu trabalho junto às crianças, e como são suas participações nas decisões junto à equipe diretiva. Realização das análises dos dados, priorizando a identificação de como se processa a gestão democrática nas instituições de educação infantil. Os dados apresentados apontam subsídios para a reflexão acerca das práticas de gestão democrática, em particular, no âmbito da Educação Infantil visando a garantia de qualidade nesta etapa da Educação Básica. Através das falas das professoras, e equipe diretiva da Escola Darcy Vargas, de modo geral, foi possível perceber que existe o entendimento que a gestão escolar democrática quando todos têm a oportunidade de participar de todos os assuntos que abrangem a escola. Foi gratificante realizar esta pesquisa nesta escola. A partir dos diálogos que estabeleci com essas pessoas, conhecimentos que abrangiam assuntos diversos que levo para toda uma vida.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Infância; Educação Infantil;

ABSTRACT

Monograph

Specialization Course in Educational Management

Federal University of Santa Maria

This study sought to examine how public policies were being built from certain historical and cultural contexts as well as the views of children and childhood and how the democratic management has been understood and practiced within the elementary schools. The objective of the study is to investigate which one (s) the conceptions that teachers, coordinator and director of a public school in Early Childhood Education attach to their work in the democratic school management perspective. The methodology was based on: 1) literature in the history of early childhood education in Brazil; 2) conducting semi-structured interviews with early childhood institution manager, engineer, in order to investigate how the team understands the management and the role of the teacher of kindergarten; 3) conducting structured interviews with three teachers of early childhood education, to know how they perceive their work with children, and how are their participation in decisions by the management team. Realization of data analysis, prioritizing the identification of how to process the democratic management in the data presented infantil. Os education institutions highlight contributions for reflection on the democratic management practices, particularly in the context of early childhood education aimed at quality assurance Basic Education in this step. Through the testimonies of the teachers, and the school management team Darcy Vargas, in general, it is noted that there is the understanding that the democratic school management when everyone has the opportunity to participate in all matters covering the school. It was gratifying to conduct this research in this school. From the conversations I have established with these people, knowledge covering several subjects to take a lifetime.

Keywords: School Management; childhood; Early Childhood Education

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1	42
Apêndice 2	44
Apêndice3.....	45

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
2 Conceituando a (s) Infância(s): Caminhos e Descaminhos; Pressupostos de discussão - pressupostos que embasam o estudo.....	11
2.1 Políticas Públicas e Formação: Conhecer para entender	16
2.2 As políticas públicas para a Infância no Brasil Colônia	18
2.3 A Educação Infantil no Brasil no Século XIX e Século XX	20
2.3.1 A Educação Infantil no PNE (2011 – 2010) e as Perspectivas do novo PNE (2011-2020)	22
3. Contextualizando o estudo e os percursos metodológicos.	26
3.1 Encaminhamentos e Análise de Dados	26
3.2 Gestão democrática na Educação Infantil a partir da escuta dos sujeitos do contexto pesquisado.....	28
3.3 A gestão democrática na percepção das educadoras e gestora do contexto pesquisado.....	31
4 Considerações	36
REFERÊNCIAS	37

APRESENTAÇÃO

“[...] o professor é a pessoa. E parte importante da pessoa é o professor”. (Nóvoa, 1995, p.25).

Este trabalho traz algumas reflexões de como a gestão democrática tem sido entendida e praticada no contexto de uma escola de educação infantil e para isso faz uma breve retrospectiva acerca dos conceitos de infâncias(s), criança(s) e educação infantil. A educação infantil possui características próprias e se utiliza de políticas públicas que influenciam a gestão desses espaços, bem como as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. O que se questiona neste estudo é se de fato existe uma gestão democrática dessas políticas? E como isso influencia as práticas dos professores no dia a dia?

Antes de iniciar o assunto, considero importante um esclarecimento da trajetória que levou a escolha deste tema, pois, o saber docente é construído também nas experiências de trabalho e cotidiano de cada sujeito (Tardif, 2002).

Início o curso de Pedagogia no ano de 2007 na UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). Ao longo do curso, fui observando que os conhecimentos orientados pelos professores eram somente a ponta do *iceberg* e deveriam ser complementados fora dos espaços da universidade. Entendo que o modelo do curso de Pedagogia está estruturado de tal forma que pouco contato prático com as crianças é proporcionado aos acadêmicos. Contraria a minha opinião, pois não conseguia visualizar um estudo de qualidade com criança pequena sem contato direto com o foco da minha formação inicial. Ao perceber isso, procurei a Ipê Amarelo (Unidade de Educação Infantil) que se localiza dentro da própria UFSM, em busca de respostas claras e objetivas sobre o processo do desenvolvimento infantil. Isso para tornar meu processo de formação inicial mais completo e efetivo - aqui faço um destaque especial a esta unidade que proporciona um espaço aos acadêmicos de diversos centros da UFSM com a realização de atividades de pesquisas teóricas e práticas com bebês e crianças pequenas.

Ingressei na unidade em fevereiro de 2011, atuando como auxiliar da professora referência - professoras responsáveis pelas turmas - desenvolvi diversas atividades acadêmicas dentro da unidade que me ajudaram a entender melhor a

função das instituições de educação infantil e o papel do professor, bem como a gestão desses espaços.

Ao trabalhar diretamente com as crianças pequenas percebi que havia escolhido a profissão certa, pois a cada dia conseguia aprender algo novo, tornando minha formação inicial mais rica e significativa. Porém, a partir da reflexão acerca de minhas práticas, novos questionamentos foram surgindo, e um sentimento de que faltavam respostas para muitas perguntas. A todo instante mudanças aconteciam, novos fatos dentro da unidade como, por exemplo, o processo de institucionalização da unidade, hoje uma unidade federal. Estes e outros acontecimentos mostraram que o fim da graduação, não era o fim dos estudos.

Após a graduação, continuei trabalhando na instituição. Dando continuidade aos meus estudos ingressando, no curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM no ano de 2013.

No decorrer do curso de especialização, as aulas, os textos apresentados e discutidos trouxeram questões sobre a gestão pedagógica na educação infantil fazendo da proposta de pesquisa uma tentativa de analisar as ações pedagógicas dos profissionais envolvidos neste processo (professores e equipe diretiva) que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade.

Com base nas inquietações produzidas a partir dos estudos e reflexões realizados no decorrer do Curso de Gestão e na minha prática enquanto docente da Educação Infantil busquei investigar as seguintes questões: **Como o professor percebe o espaço de trabalho na instituição de Educação Infantil? É esse um espaço de gestão democrática?**

Na intenção de responder a esta problematização, definiu-se como objetivo geral: investigar qual(is) as concepções que professoras, coordenadora e diretora de uma escola pública de Educação Infantil atribuem ao seu trabalho na perspectiva de gestão escolar democrática. Os dados apresentados apontam subsídios para a reflexão acerca das práticas de gestão democrática, em particular, no âmbito da Educação Infantil visando a garantia de qualidade nesta etapa da Educação Básica.

Os objetivos específicos foram definidos em: a) apresentar uma breve análise de como as concepções de infâncias e crianças foram sendo produzidas no decorrer da trajetória da educação, articulando-as com as políticas públicas para a educação infantil; b) Investigar quais as concepções que as educadoras e gestora de uma escola pública de educação infantil possuem acerca da gestão democrática e como

tem sido enfocada em suas práticas cotidianas; c) Refletir sobre as práticas de gestão democrática no âmbito da educação infantil apontando subsídios para a ampliação dos debates acerca do tema e o aprimoramento das ações desenvolvidas no contexto pesquisado.

A abordagem deste estudo é qualitativa, pois se insere numa relação de estudos de materiais bibliográficos e entrevista semi-estruturada.

Este estudo se alicerça principalmente nos escritos de Heloísa Lück (1986), Kuhlmann Jr. (1998, 2012), autores que abordam o tema da história da educação infantil e a gestão escolar. Ao longo do texto, buscam-se estabelecer um diálogo entre pesquisadores, sujeitos e autores que tratam dos conceitos investigados.

Para facilitar a compreensão das análises, dividiu-se esta pesquisa em capítulos, sendo que o primeiro capítulo faz uma revisão histórica do conceito de infância, apresentando sua constituição no mundo e no Brasil, discorrendo com autores e documentos que tratam da temática sobre conceito de infância.

Na sequência, discute-se sobre os caminhos percorridos e as políticas voltadas para a educação infantil, ao longo da história e a atual configuração. Ainda neste capítulo, faço uma análise teórica sobre questões pertinentes à formação profissional do educador infantil.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia utilizada na pesquisa, bem como o contexto investigado. O quarto capítulo é a análise dos dados, abordando as questões das entrevistas, baseado nas fundamentações teóricas, realizadas no decorrer deste trabalho.

As considerações finais refletem sobre conteúdo da pesquisa analisando como o trabalho do professor de educação infantil é percebido dentro de um espaço institucional de Gestão Democrática.

2 Conceituando a (s) Infância(s): Caminhos e Descaminhos; Pressupostos de discussão - pressupostos que embasam o estudo

A análise da história da educação, em particular, da educação infantil, nos permite constatar que as concepções de infâncias e crianças são produzidas histórica e culturalmente. Neste sentido, autores como Kuhlmann (2012), Áries

(1981) apresentam algumas nuances deste processo e de como tais concepções são plurais em diferentes contextos.

Nas representações de esculturas de Jade que datam entre anos de 3500 e 2000 a.C, encontram-se referências a adultos e crianças; no Museu do Palácio Nacional de Taiwan, encontram-se imagens de crianças brincando; na Grécia antiga, um utensílio utilizado nos rituais fúnebres, chamado *lekythos*, segundo Kuhlmann (2012), encontra-se no “Metropolitan Museum of Art” em Nova Iorque, ilustra a morte de uma criança. Ou seja, as ilustrações apontam para uma consciência infantil em culturas advindas de vários lugares, “que não é só do Ocidente a se expandir do núcleo europeu, mas de todas as formas de agrupamento humano em ambos os hemisférios” (2012. p. 29).

Para o historiador francês Philippe Ariès (1981) a infância foi na realidade uma invenção da modernidade, onde se configurou em uma categoria social estabelecida na história moderna da humanidade. Para o historiador, este conceito, denominado por ele como “sentimento de infância”, configura-se a partir dos séculos XVI e XVII, e no século XVIII este sentimento alcança certo auge.

Kuhlmann Jr (1998) define que a infância:

tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (p. 16).

Não se compreendia o conceito de infância até os séculos XIII e XIV, uma vez que a criança nesta época não era vista como um sujeito constituído de especificidades, e sim como um divertimento para os adultos, pois estes entendiam a criança como um ser frágil e inocente (Kuhlmann Jr, 1998).

O(s) conceito(s) de criança e infância avançam e se modificam, dependendo do contexto e recorte histórico, abrangendo diferentes olhares que as caracterizam. Estes conceitos são evidenciados em estudos que mostram os caminhos percorridos dos quais apresentam a criança como um sujeito histórico-cultural, produtor de cultura, com potencialidades e capacidades que são desenvolvidas através de interações entre os seus pares. Neste aspecto, Kuhlmann Jr (1998) destaca,

A interação é um terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (p. 31).

Todavia, este entendimento de infâncias e crianças enquanto sujeitos é recente na trajetória da educação. Cabe lembrar que até o século XIII a higiene e a saúde da população em geral eram muito precárias, o que acarretava a um alto índice de mortalidade infantil. Em conseqüência deste fato, estaria a justificativa para a indiferença com as crianças no período medieval, o que para Heywood (2004) resultou em:

[...] uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade (p.87).

Mesmo as crianças que conseguiam sobreviver em meio a negligência sanitária vivenciada neste período, não possuíam identidade até que conseguissem realizar atividades de adultos. Por isso, aos adultos que estavam próximos as crianças não era necessário nenhuma instrução específica, estas pessoas recebiam o nome de criadeiras ou amas de leite.

Contudo para Arilés (1981):

um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado á criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico (p.10).

Percebe-se claramente que a criança era vista como um objeto, algo engraçado para brincar, e se a criança pequena viesse a morrer os pais não lamentariam, pois logo outra criança iria tomar o seu lugar.

Nas obras artísticas do século XII, Ariés (1981) ressalta sua recusa a ideia de ineficiência dos artistas da época em retratarem a criança, pois o autor acredita ser mais provável a inexistência ou a não aceitação da infância entendidas naquele período, como podemos observar no seguinte comentário:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (p.50).

Segundo Kuhlmann Jr (2012), para os séculos que se seguiram, ao comentar sobre a obra de Ariès, a criança retratada nas obras artísticas, eram caracterizadas como adultos em miniatura, não sendo expressas pelas suas características. O mesmo autor ressalta que ao analisar as obras iconográficas, é necessário cautela, devendo-se levar em consideração os conhecimentos técnicos e recursos materiais das diferentes épocas para minimizar o erro de interpretações. Kuhlmann (2012) argumenta que:

Os artistas tinham técnicas e estilos específicos do seu tempo, como por exemplo, em relação à perspectiva. Por vezes parece que se espera dos artistas medievais que as suas pinturas devessem apresentar um hiper-realismo na representação das crianças, uma proporção exata nas suas feições e membros, sem que se faça a mesma exigência em relação aos adultos (p. 25).

Indícios de que este pensamento, ou “sentimento de infância” começa a se diferenciar dos adultos é, segundo Pagni (2012 p. 39), percebido entre os séculos XVI e XVII. Pois propostas metodológicas são pensadas para a sua formação moral, onde métodos pedagógicos são agora associados a disciplina e à racionalidade dos costumes da sociedade. Como descreve Pagni (2012):

[...] esses cuidados resultaram em alguns excessos sentimentais, papricagens e mimos, que satisfiziam mais o adulto do que as crianças, tornando-se meios para sua diversão, e que necessitavam ser corrigidos no sentido de conhecê-las mais e de torná-las pessoas honradas, probas, racionais. A denúncia de Montaigne foi seguida de uma interpretação de que tal particularização deveria ser objeto de estudos, utilizados com a finalidade de ajustar os métodos pedagógicos ao desenvolvimento infantil, sendo que tais procedimentos em relação à infância deveriam estar associados à disciplina e a racionalidade dos costumes, necessárias para a formação moral. Ao considerar as crianças criaturas frágeis de Deus, os filósofos, os moralistas e os educadores do século XVI e XVII teriam almejado fazer delas, mesmo que tivessem uma razão incipiente, homens cristãos e racionais, ainda que para isso fosse preciso certa austeridade em relação aos pequenos. (p.41)

Neste sentido a infância era vista pelos filósofos, moralistas e educadores da época como algo que os assombrava e para tanto deveriam ser feitas tentativas de libertá-los de sua natureza “animal” presente desde o seu nascimento, para uma cultura e uma sociedade que o tornará “humano”. A isso se denominava educação.

Pagni (2012) considera que a partir da segunda metade do século XVIII, com a influência do pensamento de Rousseau o que se relaciona à infância começa a desvendar novos caminhos:

[...] nota-se uma forma de inversão nessa forma de conceber a infância e também a educação. Contrariamente à perspectiva filosófica precedente, a idade da infância é concebida como um bem em si, como uma condição necessária ao livre desenvolvimento das faculdades naturais do homem. Para Rousseau, o julgamento moral somente é possível com a constituição da consciência, e esta seria autêntica na medida em que se guiasse por aquilo que é dado ao homem por natureza, a liberdade da vontade, [...] cabendo à educação desenvolvê-la naturalmente, sem interseções que impliquem a heteronomia. (p. 42 -43)

Percebe-se o(s) conceito(s) de infância(s) perpassando pelos caminhos da conscientização de que esta deve ser preservada e cuidada, pois é na infância que o sujeito vai se constituindo, enquanto “ser” pertencente a uma cultura, guiada em seus primeiros anos de vida por amor e carinho.

Ainda, na obra de Ariès (1981) encontramos uma afirmação que dá indícios de que no século XVIII o pensamento sobre a criança começa a mudar. Resultado da análise de obras artísticas da época:

No século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguiu dos adultos. Esse fato essencial aparece logo ao primeiro olhar lançado às numerosas representações de crianças do início do século XVII (p. 70).

Nas décadas seguintes, através de mudanças de pensamentos e conceitos é que a infância começou a ganhar espaço, onde as famílias começaram a se preocupar com a educação de suas crianças. Segundo Ariès (1981):

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato. (p.12)

Como visto, um longo caminho transcorre a concepção de criança e infância na história; durante décadas a criança foi vista como um adulto em miniatura devendo ser ensinada e preparada para a vida adulta e na forma de adulto sem considerar suas características.

No entanto, com o passar dos séculos, a criança passou a ser reconhecida com um ser humano em desenvolvimento, e com uma constituição física e psicológica que caracterizam suas diferentes maneiras de se relacionar. Tais estudos foram e estão sendo realizados, na perspectiva de melhorar as possibilidades de aprendizagem das crianças enquanto sujeitos inseridos na atual sociedade

2. 1 Políticas Públicas e Formação: Conhecer para entender

“[...] ser professor, ser professora é um privilégio. É cuidar da humanização e da dignidade das pessoas” (Libâneo,2001).

Os primeiros caminhos percorridos pelos cursos de formação do profissional da educação de pré-escolar e anos iniciais do ensino fundamental esteve centrada em escolas profissionalizantes denominadas “escolas normais” e posteriormente substituídas pelos Institutos de Educação.

Tanuri (2000) descreve que a formação do professor primário nessas escolas era compactada em dois anos e apresentava em seu currículo principalmente disciplinas denominadas como Fundamentos e as Metodológicas para o ensino. O modelo de currículo do curso de Pedagogia foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal, sua proposta era a formação de professores para o ensino secundário, ou seja, um dos primeiros objetivos do curso de Pedagogia era a formação de professores para a Escola Normal dos Institutos de Educação.

Em 1935 é criado o primeiro curso superior de formação de professores, mas em 1939 através do decreto lei n.1.190 de 04 de abril de 1939 é anexado a Universidade do Brasil o que segundo Silva (2006) visava à formação de bacharéis e licenciados em pedagogia, esse fato é considerado um marco na criação do curso de Pedagogia no Brasil.

Com a LDB 9394/96, em seu artigo 62, mantém o curso normal superior para formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o que possibilita a formação de qualquer profissional que possuísse

diploma e que se dispusesse a atuar no magistério na educação básica (Art. 63, Inciso II) (FURLAN, 2008).

Com isso a nova LDB 9394/96 gerou um clima de especulações sobre a extinção do curso e a pergunta que estava em pauta no momento era “qual era a função real do curso de Pedagogia?” A LDB 9394/96 dava indícios de extinção gradativa do curso de Pedagogia no Brasil, mas o MEC ao solicitar por meio de edital n. 4/97 a SESU que houvessem encaminhamentos de propostas para Diretrizes Curriculares dos cursos superiores e entre eles estava o curso de Pedagogia, deixou claro que não pretendia extinguir o curso de Pedagogia no Brasil.(FURLAN, 2008).

Em 2006 a proposta da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - elaborada no ano de 1999 é aprovada, definindo-se a formação de profissionais do curso de Pedagogia, abrangendo assim a docência com a participação na gestão e avaliação de instituições de ensino em geral, bem como a elaboração e execução de atividades educacionais. (FURLAN, 2008).

As diretrizes curriculares de 2006 indicam que a identidade do curso de Pedagogia deve ser baseada na docência e que a licenciatura deve ser uma identidade conseqüente do pedagogo. As habilitações são extintas e o curso de Pedagogia passa a formar profissionais com uma gama de conhecimentos e de práticas que irão se articular durante toda sua formação profissional. (FURLAN, 2008).

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2006, p. 6)

Assim, a formação do pedagogo, em sua abrangência, possibilita o trabalho em espaços escolares, sala de aula e em outros em que sua presença se faz importante e necessária. Outro fator importante e uma vitória para os profissionais da educação são as universidades como único *lócus* de formação de professores. (FURLAN, 2008)

Para Libâneo (2001), o profissional pedagogo está qualificado para atuar em diversos campos educacionais visando a atender demandas sócio-educativas

oriundas das realidades diversas que se encontram na sociedade contemporânea. Muitos autores apresentam, em suas obras, discussões epistemológicas envolvendo o conceito da Pedagogia e docência (Libâneo, 2006; Libâneo & Pimenta, 1999). É consenso entre os autores que a Pedagogia abrange a docência, seus métodos, a compreensão do ensino e formação de crianças na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos. Contudo, ressaltam ainda que a Pedagogia não se resume somente a um curso, mas sim a uma amplitude de conhecimentos que advém de conceitos teóricos e da prática na educação.

2.2 As políticas públicas para a Infância no Brasil Colônia

No Brasil a história da infância não se inicia em 1500, com o seu “descobrimto” ou ainda com o povoamento ocorrido por volta de 1530. A história da infância no Brasil é percebida entre os nativos indígenas. Os índios adultos possibilitavam as suas crianças uma educação natural e espontânea, onde os pequenos seguiam os passos de seus pais para aprender as necessidades do grupo, sendo assim inseridas, consideradas e valorizadas.

Saviani (2008) considera baseado em Fernandes (1989), que o processo social de formação das crianças indígenas acontecia em grupos distintos por idade e sexo. A idade de 8 anos era considerada um marco, pois antes a criança ainda era dependente totalmente da mãe, depois dessa idade os meninos recebiam arcos e flechas, esses objetos serviam inicialmente para que eles pudessem brincar, aprendendo naturalmente através da observação dos adultos como se manuseavam e a utilidade do utensílio. Já as meninas seguiam junto de suas mães para que pudessem aprender a fiar algodão e amassar o barro.

Assim a educação indígena transmitia para as crianças conhecimentos que preparavam para a vida e “não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação [...] cada integrante da tribo assimilava tudo que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral” (SAVIANI, 2008 p. 38)

Por volta de 1530, época do povoamento, crianças portuguesas são enviadas para a colônia. É nesta época que a infância no Brasil colônia mostra mais problemas. Os pequenos portugueses eram enviados em condições subumanas, através das naus (Navios da idade média). Nessas embarcações as crianças eram submetidas a trabalhos iguais aos de um adulto. Devido ao trabalho intenso e a péssima alimentação, poucas sobreviviam e desembarcavam no Brasil Colônia.

A educação das crianças brancas, não era uma questão que preocupava na época, pois além de serem poucas as crianças que desembarcavam, havia também a questão da infância na Europa como relatada anteriormente, estava se constituindo.

Ainda é possível, segundo RIBEIRO (2012) perceber que:

Não havendo interesse na educação, no amor as letras, na criação de escolas, a educação ficaria a cargo dos jesuítas apenas no que diz respeito à catequese e o ensino de primeiras letras e com o intuito inicial de pacificar indígenas. O colonizador não compactuou dessas ações evangelizadoras. A Coroa portuguesa é quem compactuava com os padres jesuítas, na subserviência dos indígenas decorrentes da catequização jesuítica (2006 p. 6)

Mesmo que alguns poucos conseguissem acesso ao estudo, este era voltado aos meninos, pois, “para os colonizadores, a educação das mulheres nos moldes portugueses [...] as restringia ao lar e ao respeito que deviam aos homens”. (RIBEIRO, 2006 p. 22). Diante disso a educação feminina acontecia nos moldes portugueses, ou seja, as meninas mais quietas tinham uma educação voltada a aprender como cuidar do marido e dos filhos. No entanto, as meninas que desejassem aprender “o mundo das letras” eram enviadas aos conventos e ficavam sob responsabilidade da Igreja Católica. (idem, p. 22)

Os meninos recebiam uma educação diferente das meninas, como relata RIBEIRO (2006):

“o menino, ao contrário de sua irmã, não poderia ser tímido, nem ter atributos de delicadeza ou de amizade fraternal. Esperava-se dele rudeza, aspereza no trato com as meninas e escravos. Aos nove ou dez anos era obrigado, à força, a se tornar homenzinho. A se comportar como ‘gente grande’. (p. 22)

Essa ideia não era compartilhada pelos indígenas, eles acreditavam que a educação e as capacidades de conhecer deveriam ser iguais para os homens e mulheres, como podemos observar no comentário de RIBEIRO:

Na simplicidade natural de sua cultura primitiva, o indígena que via na mulher uma companheira não via razão para as diferenças de oportunidades educacionais. Não viam o perigo que pudesse representar o fato de suas mulheres aprenderem a ler e a escrever, como os brancos os preveniam. Condenar ao analfabetismo e à ignorância o sexo feminino lhes parecia uma idéia absurda. Isso porque o trabalho tanto do homem, como da mulher indígena era considerado equitativo e socialmente útil. Não havia disputa entre um sexo e outro. (2006 p. 13)

A educação na época, se diferenciava para meninos e as meninas, sendo que para as meninas, não existem referências sobre esta educação, que não se modificou de Portugal mesmo no Brasil colônia. As concepções de infância são construções históricas e em cada época as idéias a respeito das crianças vão se transformando e modificando, diante disto a constituição atual do conceito de infância percorreu caminhos tortuosos que justificam seu estudo com o objetivo de entender a infância e a criança atualmente.

2.3 A Educação Infantil no Brasil no Século XIX e Século XX

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas não existia e segundo Oliveira (2012; p 21) “essa situação se modifica um pouco a partir da segunda metade do século XIX, com o aumento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana das grandes cidades e com a proclamação da República”, o que para a autora torna possível o surgimento de condições para um desenvolvimento cultural e tecnológico no país.

Para Oliveira (2012):

O desejo de construir uma nação moderna favoreceu a assimilação por parte das elites políticas, de novos preceitos educacionais elaborados na Europa, como a ideia de Jardim da infância, recebido com entusiasmo por alguns setores educacionais e combatido com veemência por outros. Pensar um ambiente promotor da educação das crianças dos diferentes grupos sociais era meta colocada com muita dificuldade (p. 21)

O discurso de que os jardins de infância deveriam ser para todas as crianças é defendido por movimentos de proteção à infância, balizados de maneira “preconceituosa” no discurso de que a educação para os pobres é uma dádiva e não um direito.

Contudo, em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo são criados os primeiros jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas (OLIVEIRA,

2012). Somente em 1896, os primeiros jardins de infância públicos são oferecidos as crianças. Mesmo com a criação destas instituições o investimento financeiro na área da educação da época estava voltado para o ensino primário, ainda assim abrangia somente uma parte das crianças em idade escolar.

É dentro deste contexto, que as mudanças iam acontecendo. O crescimento da urbanização, a mulher cada vez politizada e participativa na sociedade, acabaram por estimular uma crescente necessidade de proporcionar a população meios de adaptar uma forma de atender as crianças, segundo Oliveira em “1919, o governo institui o Departamento da Criança, que defendia uma assistência científica à infância” (2012, p. 22).

Através desta necessidade, a educação das crianças de 0 a 6 (zero a seis) anos, passa a ser um direito constitucional, adquirido através da Constituição Federal de 1988 por meio de um movimento de órgãos governamentais e da própria sociedade civil, que as creches e pré-escolas passam a ser legalmente um dever do estado e direito da criança (artigo 208, inciso IV). Sendo este direito reforçado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990.

Promulgada em dezembro de 1996, a LDB, Lei nº 9.394, reafirma esses direitos e estabelece no título III, art. 4, IV, “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

Assim, a educação infantil passa a fazer parte da primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), primando pelo desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, fazendo ainda uma relação entre a família e as instituições de educação infantil.

No título IV, art. 11. V se destaca que:

Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Com essa conquista esperávamos uma expansão da Educação Infantil com qualidade de atendimento no Brasil, situação que vem ocorrendo ainda a passos lentos, passados mais de 18 anos da aprovação da LDB 9394/96.

2.3.1 A Educação Infantil no PNE (2011 – 2010) e as Perspectivas do novo PNE (2011-2020)

Vieira (2010) destaca que no ano de finalização da vigência do PNE (2001 – 2010), ocorre a Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010). Momento este que é referendado propostas para o novo Pacto Federativo (2011 – 2020), especificamente para a Educação Infantil. Sua elaboração foi um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos pudessem participar. Foi organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação. Realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país com a participação de estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil.

O projeto de lei 8.035, de 2010 aprova o Plano Nacional de Educação (2011-2020). Contemplando a Educação de modo geral com metas e estratégias considerando também, a Educação Infantil.

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos (BRASIL, 2010).

Para atingir tal meta, o novo PNE apresenta nove estratégias. Dentre estas, as que podemos destacar:

[...] 1.2) Manter e aprofundar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas. 1.3) Avaliar a educação infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola. [...] 1.5) Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil. 1.6) Estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de

currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de quatro e cinco anos [...] 1.9) Fomentar o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na educação infantil (BRASIL, 2011, p.23-24).

Relacionado à estratégia 1.2, percebe-se sua relação ao programa de ampliação da rede física de unidades de Educação Infantil, ou seja, o Proinfância. E a estratégia 1.3 ao oferecer estruturas de novas escolas, ambas estão relacionadas as políticas dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para estas instituições. Já na estratégia 1.5 se observa uma preocupação não só com o acesso e infraestrutura, mas com a qualidade do atendimento, ou seja, pensa-se aqui na formação dos professores.

Encontramos em 2013 a lei 12.796 a qual altera a lei 9.393/96 (LDBEN), em decorrência de modificações decorrentes dos períodos anteriormente citados, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos e com a obrigatoriedade de inserção a educação básica a partir dos quatro anos até os dezessete anos de idade, tal lei aborda:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola [...] Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013).

Entre as dimensões que se relacionam com as políticas implementadas na vigência do PNE (2001), destacamos segundo Vieira (2010) alguns problemas:

- Pouca utilização do Plano no primeiro triênio após sua aprovação;
- Pouca consideração dada ao Plano quando do estabelecimento das políticas de governo, o que gerou algumas ações como programas e políticas diferentes das estabelecidas pelo PNE;
- Desarticulações entre o PNE e os planos setoriais de governo;
- Dissociação entre o PNE e os planos estaduais e municipais de Educação;

- Articulação tardia entre programas e PDE e do PAR com os princípios e metas do PNE;
- Minimização da universalização da educação básica como direito;
- Ausência de mecanismos para o acompanhamento e avaliação sistemáticos do PNE;
- Programas e PDE e do PAR com os princípios e metas do PNE.

E ainda algumas questões como:

- Ausência de indicadores relativos às metas, dificultando o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do PNE,
- Retirada de mecanismos de financiamento das metas, no próprio plano (vetos) e,
- Foco voltado mais para o ensino fundamental.

Contudo relacionado às políticas mencionadas, observa-se um caminho histórico em evolução para a Educação Infantil. Pois esta vem ganhando destaque nos planos de governo bem como nas políticas de Estado, através de ações e programas que almejam ampliar o acesso e a garantia da qualidade na educação das crianças de zero a cinco anos de idade.

No governo Lula, segundo Vieira (2010) foi criado o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) criado em 2007, a autora considera que este promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável. Plano estratégico de resgate do planejamento e de retomada dos investimentos, contribuiu de maneira decisiva para o aumento da oferta de empregos, geração de renda, e elevou o investimento público e privado em obras fundamentais.

Relacionado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) Vieira (2010) descreve que sua aprovação se deu pelo Presidente Lula e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no

País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi a primeira grande iniciativa do ministro Fernando Haddad, para reorientar a educação no governo Lula. O PDE através da reunião de dezenas de programas compreendem etapas e modalidades se referindo á educação superior, buscando parcerias entre entes federados e a sociedade civil.

Através do Programa de Ações Articuladas (PAR), o governo federal procurou a adesão dos municípios a uma política orientada pela elevação dos índices de desempenho dos alunos da educação básica no Brasil, utilizando o IDEB criado em 2007 sendo desde então a principal referencia do governo para conferir a qualidade da educação, e através do MEC, as escolas com os índices do IDEB mais altos conseguem apoio técnico e financeiro.

Mas, ao mesmo tempo em que o governo através do MEC com o apoio financeiro conduz e orienta a educação básica através da promoção de uma política que envolve estados e municípios juntamente com setores da sociedade civil, buscando recuperar um protagonismo perdido na definição das políticas públicas educacionais; também reduz as possibilidades de autonomia e autodeterminação dos governos subnacionais.

Outra iniciativa com o intuito de recuperar o papel protagonista do governo federal em educação, foi o estabelecimento do piso Nacional para os professores de educação básica, bem como na instituição do FUNDEB, que compreende a educação básica dividida em educação infantil, educação básica e ensino médio.

A educação infantil através do Programa Proinfância, financiado pelo FUNDEB deverá ampliar o atendimento ás crianças através da expansão do atendimento na rede pública, viabilizando atender as metas propostas pelo PNE. A Resolução CD/FNDE nº 06, de 24 de abril de 2007, estabelece as Diretrizes e orientações para execução e assistência financeira no Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. (Winterhalter 2014)

O PNE ao final do governo de FHC acabou comprometido em seus objetivos e metas provenientes de muitos vetos recebidos, acabou gerando atrasos e retrocessos em conquistas já alcançadas, não se cumprindo a força de Lei que

deveria ter o PNE no sentido de estabelecer o Sistema Nacional de Educação no Brasil.

Entre as estratégias para fomentar as políticas nacionais cito a CONAE (2014) que ocorreu em Brasília, no mês de novembro de 2014 que ofereceu espaço para deliberações que resultaram na elaboração de um conjunto de propostas que vai subsidiar a efetivação e a implementação do novo Plano Nacional de Educação. Segundo Vieira (2010) alguns aspectos da oferta da Educação Infantil no país, referenciando as metas do PNE de 2001 devem ser consideradas nas novas proposições da CONAE (2014). Como por exemplo, as propostas de discussões referente a cobertura do atendimento em creches e pré-escolas; formação dos professores e as proposições para a política de convênio na Educação Infantil. Em relação as metas quantitativas em relação à educação infantil a autora ressalta a que deve ser considerada a:

garantia de aporte financeiro do governo federal para a construção, reforma, ampliação de escolas e custeio com pessoal, para aumento da oferta de vagas em 50%, até 2012, e a universalização do atendimento à demanda manifesta, até 2016, especificamente às crianças da faixa etária de 0 a 3 anos de idade, em período integral, a critério das famílias, assegurando progressivamente seu atendimento por profissionais com nível superior e garantia de formação continuada. (Brasil/MEC, 2010, p. 68) apud Vieira 2010).

3. Contextualizando o estudo e os percursos metodológicos.

3.1 Encaminhamentos e Análise de Dados

Esta pesquisa tem um caráter descritivo e se formalizou a partir de uma abordagem bibliográfica, através da leitura e exploração de material didático, que permitiu incluir significações permeadas pelas relações entre fatos e acontecimentos históricos que nos fazem entender como atualmente se percebe a criança, a infância e as instituições responsáveis pela sua educação.

Considerando que a revisão bibliográfica é importante para fornecer ao pesquisador uma maior clareza teórica sobre o assunto, o que acarreta em um bom

desenvolvimento de idéias possibilitando analisar de maneira mais intensa e argumentativa os dados obtidos.

Ao fim da revisão bibliográfica, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com três professoras, uma coordenadora e uma diretora de uma instituição de educação infantil pública municipal de Santa Maria – RS.

Levando em consideração que a rede municipal conta com 23 escolas na zona urbana e na impossibilidade de investigar todas, escolhemos a primeira escola municipal da cidade, localizada na região norte de Santa Maria para coleta de dados.

Para a análise destes dados, utilizou-se a análise de conteúdo, entrando em conformidade com Oliveira (2003, p.5) que considera “um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou temas abordados em um determinado texto”.

A coleta dos dados foi realizada como uso de procedimentos organizados com base no respeito aos critérios éticos e de sigilo das informações coletadas: questionários direcionados aos professores que aceitaram de livre vontade participar da pesquisa, visando coletar dados acerca do seu entendimento do trabalho dentro da perspectiva da gestão democrática e participativa.

Os questionários foram entregues diretamente as professoras, que permaneceram em torno de 20 minutos com os mesmos. A coordenadora e a diretora da escola foi realizada “uma conversa”, onde pude discutir questões pertinentes a pesquisa que colaboraram para a construção e o resultado deste trabalho.

A análise dos dados ocorreu a partir das respostas coletadas. As respostas foram transcritas na íntegra e os questionários tiveram suas respostas compiladas de acordo com cada questão. Cabe ressaltar que, atendendo aos critérios éticos a identidade dos sujeitos foi preservada e a citação das falas foi identificada pela palavra professor e as primeiras letras do alfabeto, ou seja, A,B e C.

3.2 Gestão democrática na Educação Infantil a partir da escuta dos sujeitos do contexto pesquisado



FOTO 1; Escola Municipal de educação infantil Darcy Vargas

Fonte: <http://www.santamaria.rs.gov.br/index.php?secao=noticias&id=988>

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros
desaprendam a arte do vôo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em vôo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já
nasce dentro dos pássaros.
O vôo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado”.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. –
Rubem Alves.

Conforme Winterhalter (2014, p. 73), o município de Santa Maria-RS tem 23 Escolas públicas de Educação Infantil em funcionamento, 20 mantidas exclusivamente pela Prefeitura Municipal e 3 de modo conveniado. A impossibilidade de investigar todas fez com que houvesse escolha aleatória por uma, a primeira escola de Educação Infantil de Santa Maria-RS, fundada em 1957, ou seja, a escola

Municipal de Educação Infantil Darcy Vargas. A escola atende crianças de seis meses à cinco anos de idade, crianças em sua maioria provenientes de famílias da região Norte de Santa Maria / RS.

Analisando o Projeto Político da escola, constatou-se que sua fundação se deu através da participação de Alcides Roth e comissão municipal da Legião Brasileira de Assistência¹. Atualmente a escola atende 178 crianças, de 1 a 5 anos de idade em turno integral, das 8H às 17H, de segunda à sexta-feira em 9 turmas divididas em Berçário e Maternal. A escola conta com o apoio financeiro do município, mas segundo sua diretora algumas mobilizações orçamentárias, como a venda de rifas e doações da comunidade, são necessárias a manutenção da escola.

A escola conta com a colaboração de 10 professoras, uma coordenadora e uma diretora, todas com formação em Pedagogia e pós graduação na área da educação, e ainda uma Educadora Especial, responsável pelo apoio às educadoras e crianças com necessidades educacionais, além de funcionários de apoio responsáveis pela limpeza e alimentação.

As questões que compunham os questionários abarcaram questões gerais, tais como: tempo de docência na educação infantil; porque da escolha da profissão de professor de educação infantil; qual o papel da educação infantil; quais as questões que considera importante para fundamentar o planejamento; você se considera sujeito participante das tomadas de decisões de sua escola; entre outras.

Relacionado ao tempo de docência na educação infantil, pude aferir que este varia de 3 a 17 anos, sendo que para uma das professoras, o tempo de docência é superior a 25 anos, estando esta já trabalhando em sua segunda matrícula, atuando na EMEI Darcy Vargas a 14 anos.

Foi possível constatar que para as três professoras a escolha da profissão de professor de educação infantil se deve ao fato, de gostarem de crianças e segundo uma das professoras *“por gostar do contato com crianças pequenas, por gostar de participar dos momentos de descoberta dessas crianças, pela oportunidade de ensinar e aprender diariamente (professora A).*

É importante lembrar que outros fatores estão vinculados a esta profissão, entre eles, a convivência familiar das crianças, desvalorização docente, colegas

¹ LBA – Legião Brasileira de Assistência – Fundada inicialmente para prestar auxílio às famílias dos soldados enviados à 2ª Guerra Mundial. Com o fim da guerra, continuou a existir para ajudar famílias carentes, foi extinta em 1995.

descontentes com a profissão, escolas sem estruturas para atender às necessidades de desenvolvimento infantil entre outros.

Por isso o gosto ou inclinações por crianças pequenas não deve ser o único fator a estar envolvido nessa escolha. O trabalho de ser professor é complexo e, teóricos afirmam que, apesar das satisfações serem imensas, ser professor é viver uma vida dedicada a uma missão quase impossível (EGGLESTON, 1992). No vasto conjunto de constrangimentos sociais, figuram aspectos tão diversos como a história individual, a inserção social, as propriedades estruturais das condições de emprego, o contexto sociopolítico (CHAPOULIE, 1987), avaliação constante, as pressões da opinião pública, dos colegas de profissão, dos pais e dos próprios alunos.

A diretora da escola ao ser questionada a respeito, afirma: *“por gostar de trabalhar com crianças pequenas, já que a educação infantil é a base da educação”*.

Ao eleger trabalhar como professor, a pessoa deve estar consciente do ato que está aceitando, pois o trabalho como professor significa assumir um papel de responsabilidade social próprio da profissão. *Para as professoras e para a diretora da escola* educação é considerada uma importante aliada para a resolução de questões sociais pertinentes em um mundo contemporâneo. É importante observar que estas professoras estão, em princípio, conscientes das suas escolhas, tanto da profissão de professor como da importância da educação para a sociedade.

Considero estas respostas positivas, pois o professor ao se identificar com a profissão de professor estabelece relações favoráveis em sala de aula, como afirma Paulo Freire (1997), para ser professor é preciso gostar do que se faz. Ao trabalhar como professor devemos estar conscientes deste ato, pois isso significa assumir um papel de responsabilidade social próprio da profissão.

Outra questão discutida no questionário foi **qual o papel da educação infantil?** Diante desta pergunta a professora “A” e a diretora comentam:

Professora A: *“Considero a educação Infantil o período mais importante da vida das crianças. Pois é aqui que elas irão fazer suas primeiras descobertas, terão suas primeiras impressões, que serão a base para toda a vida, não só dentro da escola como também no seu dia-a-dia fora da escola”*.

Diretora: *“a base de tudo”*

É interessante destacar que todas as entrevistadas consideram a escola de educação infantil importante para a educação das crianças como a base para toda a

educação e acreditam que o seu trabalho para a constituição destes sujeitos é fundamental na constituição de cidadão críticos e atuantes na sociedade.

3.3 A gestão democrática na percepção das educadoras e gestora do contexto pesquisado

A gestão democrática do ensino público foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei nº 9394/96, no art 3º, inciso VIII, e art. 14 e 15:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

A Lei nº. 11.695, de 10 de dezembro de 2001, no Estado do Rio Grande do Sul em seus artigos. 1º, 2º e 3º faz ressalvas relacionadas à gestão democrática nas instituições do Ensino Público:

Art. 1º - A gestão democrática do ensino público, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo 197, inciso VI da Constituição do Estado, será exercida na forma desta lei, com vista à observância dos seguintes preceitos:
I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;
II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar;
III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados;
IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
V - garantia da descentralização do processo educacional;
VI - valorização dos profissionais da educação;
VII - eficiência no uso dos recursos.
Art. 2º - Os estabelecimentos de ensino serão instituídos como órgãos relativamente autônomos, dotados de autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica, em consonância com a legislação específica de cada setor.

Art. 3º - Todo estabelecimento de ensino está sujeito à supervisão do Governador e do Secretário de Estado da Educação, na forma prevista para as entidades da Administração Indireta (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2001).

Para discutir a questão da Gestão Democrática, cabe ressaltar alguns aspectos que no decorrer de poucas décadas, se tornou presente em discussões relacionadas a educação, bem como a representação de um avanço no sentido de qualidade da educação, principalmente quando se fala em instituições de educação infantil.

No decorrer de todo o contexto histórico educacional, a sistematização das práticas de organização e administração são apontadas por Sander (2005) como manifestações que surgem no início do século 19, com a Revolução Industrial, quando teorias da administração passam a existir. Diante disto, considera-se que o campo da administração na área da educação passa a ser estudada como profissão.

LÜCK ao definir gestão a descreve como:

um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (2006, p. 21) [...] se assenta na mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas, dos sistemas de ensino e da educação brasileira” (2011, p. 25).

A autora percebe a gestão como resultado de um novo entendimento em relação às organizações com a relevância e consideração do todo em relação às partes e destas entre si. E afirma, que a gestão aparece como superação das limitações do conceito de administração, como uma mudança de paradigma e orienta-se pelo reconhecimento da importância da participação nas decisões sobre orientação, organização e planejamento do trabalho, assim como de seu processo de implementação.

Para que a gestão se efetive, é necessário que o grupo escolar que a compõe esteja organizado, este grupo composto de funcionários, professores, alunos e pais

quando organizado é possível definir clara e objetivamente estratégias educacionais relacionados à escola concretizando a gestão democrática.

Em questão apresentada inicialmente para as professoras, mas que para a equipe diretiva foi referenciada antes de apresentar a questão propriamente dita foi: se consideravam sujeito participante das tomadas de decisões de sua escola?

Diante desta questão percebi o quanto a escola considera importante a participação da comunidade nas tomadas de decisões e o quanto a diretora da escola “escuta” sua comunidade, saliento que o escutar aqui em destaque é no sentido do parar e olhar “*olho no olho*” do outro, como narrou a diretora e é isto que dá sentido a tudo que é feito na escola, para o bem maior que é a educação de qualidade para todas as crianças.

Compactuo com Libâneo que defini a “necessidade de combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação das decisões com as ações efetivas para atingir com êxito os objetivos específicos da escola” (2007).

Na fala da diretora da escola, a participação e o apoio de toda a comunidade, possibilita que objetivos em favor da escola possam ser alcançados, segundo suas palavras: “*sozinha eu não consigo nada, aprendi a pedir ajuda para as pessoas*”, percebemos que a gestão democrática acontece.

Sabe-se que a Gestão abarca funções pedagógicas, administrativas e funções sociais, e quando a equipe toda participa na atuação e são responsáveis em alcançar os objetivos almejados para a escola a gestão democrática acontece. Na instituição, quando a democracia acontece todos os envolvidos são responsáveis nas tomadas das decisões, em conjunto discutem, escutam, opinam, sempre buscando o bem maior que é a qualidade na educação das crianças.

A diretora relata que não é só no sentido de conquistas financeiras que a gestão acontece, é no bem estar de todos os sujeitos atuantes ou não na escola que a parceria se faz presente, como em um relato feito por ela onde contou com a parceria de uma mãe para tornar o ambiente bonito e agradável aos olhos quando conseguiu uma “*folhagem que enfeitou nossa escola*”, são em gestos singelos que a parceria escola/comunidade acontece.

Para as professoras a gestão possibilita a participação de tomadas de decisões, bem como orienta as questões pedagógicas pertinentes ao dia a dia em sala. Neste sentido, a coordenação pedagógica mostra-se entre outras coisas uma parceira, colaborando nas questões burocráticas pertinentes a sua função bem como nas questões pedagógicas, relacionadas principalmente em orientações as professoras enriquecendo e qualificando as propostas de trabalho das professoras frente as crianças.

A democratização dos processos de gestão da escola baseada na Lei 9.394/96 aponta a necessidade da ação coletiva compartilhada. “A descentralização dos processos de organização e tomada de decisões em educação e a consequente construção da autonomia da escola demandam o desenvolvimento de espírito de equipe e noção de gestão compartilhada nas instituições de ensino, em todos os níveis” (p. 97).

Considero que a gestão escolar democrática está presente e acontece efetivamente dentro da escola, pois há o envolvimento de todos em todas as extensões do processo em tomadas de decisões. Vale ressaltar que em muitos documentos escolares a participação da comunidade na gestão escolar é presente em muitos documentos, mas que na prática isso não se vivencia, mas na escola pesquisada a gestão é de fato vivenciada.

Outra questão apresentada para as entrevistadas sobre o que consideram mais importante no momento de elaborar o planejamento. Todas as entrevistadas consideram o interesse das crianças como o principal elemento.

A metodologia utilizada pela escola Darcy Vargas é a de projetos, por acreditar no desenvolvimento integral da criança e contemplar as diferentes linguagens. A escola leva em consideração os interesses das crianças, promovendo uma interação entre conhecimento científico e as dúvidas que surgem na formação do conhecimento.

Segundo Barbosa (2008):

A pedagogia de projetos é uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica, porque, entre outros fatores, contempla uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações. Todo projeto é um processo criativo para alunos e professores, possibilitando o

estabelecimento de ricas relações entre ensino e aprendizagem, que certamente não passa por superposição de atividades. (pg. 53).

Nessa metodologia o objetivo é refletido na importância do professor como mediador no processo de aprendizagem, vinculando teoria com a prática, fundamentando conhecimentos a serem trabalhados na prática de sala de aula, sempre na perspectiva dos interesses das crianças proporcionando uma relação de troca de conhecimentos entre o professor e a criança.

A coordenação pedagógica da escola atua como colaboradora para auxiliar na construção de propostas do interesse das crianças, caracterizando assim uma parceria entre professores, coordenadores e equipe diretiva. A gestão e coordenação pedagógica subsidiam as educadoras tanto nos aspectos pedagógicos quanto em relação as políticas públicas. Logo, é importante refletir como ocorrem os processos de formação continuada, cuja carga horária é prevista na atual LDB. Neste enfoque, cabe destacar que,

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal". (Nóvoa, 1995; p.25).

Na escola em que este estudo foi desenvolvido observamos que as professoras em sua maioria jovens, permanecem na escola em torno de 40h, no entanto o nível de escolaridade destas professoras é formação em Pedagogia ou Educação Especial, e excetuando uma professora as demais possuem pós-graduação na área da educação. O que demonstra um comprometimento com a educação infantil.

Portanto, entre os desafios postos à gestão, estão os relacionados à formação de professores, os quais são recorrentes e no que tange a formação de professores da educação infantil este se torna inquietante, principalmente em questões relacionadas à própria indefinição de papéis destes profissionais. Para Kishimoto:

Desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos, que não respeitam a especificidade da educação infantil. (2002, p. 107)

Sabe-se que as primeiras menções de atendimento á infância no Brasil foi influenciada pela perspectiva assistencialista, inspirada em movimentos iniciados na Europa entre os séculos XVIII e XIX. Segundo Arce (2002), fazendo alusão a dois pioneiros em reflexões relacionadas a educação da criança pequena – Froebel e Pestalozzi – em que delegam a família, especialmente a mãe, a educação e cuidado da criança pequena. Micarello (2011) explana:

Diante das restrições a que se viam submetidas pela sociedade brasileira em fins do século XIX e início do século XX, as mulheres encontraram no magistério uma alternativa possível para o ingresso no espaço público e a conquista de alguma independência. Entretanto, esse ingresso não se deu em igualdade de condições com os homens que ali se encontravam. Como a “missão” da mulher na esfera privada, para as quais seria naturalmente habilitada, o trabalho da mulher/professora passa a ser identificado como vocação, o que contribui para um esvaziamento do caráter profissional das funções por ela exercidas (p. 215)

Estudo divulgado recentemente sobre professores no Brasil (Gatti & Barreto, 2009 apud Vieira) mostrou que, no âmbito da educação básica, a educação infantil concentra os professores mais jovens, mulheres, não brancas, com menor escolaridade, que recebem os menores salários e executam jornadas de trabalho diárias e semanais mais extensas (2010).

4 Considerações

Pesquisar sobre o tema é importante para que os profissionais ligados a educação infantil possam entender as políticas públicas e suas influencias nas instituições de educação infantil. Mas, o resultado deste trabalho não pretende finalizar os estudos sobre o tema, porém, colaborar e incentivar outras pesquisas na área e que possam inquietar os profissionais envolvidos e comprometidos com a educação de qualidade dentro de instituições educacionais que englobam a primeira etapa da educação básica.

Esta investigação a certa da Gestão da Educação Infantil em uma instituição de educação infantil no município de Santa Maria, permitiu compreender, por meio do modelo da Gestão Educacional da Educação Infantil englobando sua história bem como suas políticas públicas e educacionais que a envolveram.

Neste sentido, proporcionou a compreensão de como a concepção de infância no transcorrer da história foi se modificando, possibilitando a sua valorização e transformação no sentido de melhorias na qualidade da educação, ampliação ao acesso a instituições de educação e a qualificação dos profissionais envolvidos nesta primeira etapa da educação básica.

Esta pesquisa monográfica buscou, na EMEI Darcy Vargas, escola municipal de educação infantil do município de Santa Maria, RS, qual a concepção que professoras, coordenadora e diretora atribuem o seu trabalho na perspectiva de gestão escolar democrática. Para tanto, as questões dessa pesquisa, proporcionou construir conhecimentos referentes à gestão escolar bem como a importância deste trabalho para a qualidade da educação infantil na primeira etapa da educação básica.

As professoras, a coordenadora e a diretora demonstram nas suas falas, o gosto pela profissão que escolheram, efetivando e qualificando o trabalho, considero a fala de Libâneo ao definir que [...] ser professor, ser professora é um privilégio. É cuidar da humanização e da dignidade das pessoas (2001), e é diante de tais observações nesta pesquisa que considero a escola alicerçada e comprometida com a educação das crianças que ali estão inseridas.

Através dos discursos das professoras, e equipe diretiva da Escola Darcy Vargas, é possível destacar que consideram de modo geral, a gestão escolar da sua escola como democrática e ela se efetiva quando todos têm a oportunidade de participar de todos os assuntos que abrangem a escola.

Neste sentido a diretora relata que toda a comunidade escolar é participativa e sempre pode contar com a parceria dos pais para conquistas que favorecem a qualidade da educação das crianças, mas que isto não é tarefa fácil, ela é conquistada através da confiança que dedica a cada pessoa que trabalha através de uma gestão que sempre coloca as claras todos os fatos e acontecimentos que permeiam a gestão.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1981. 2ed.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de Outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%A7ao.htm>. Acesso em 23 fev. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 23 fev. 2014.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 11.695**, de 10 de dezembro de 2001. Lei da Gestão Democrática do Ensino Público. Altera a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995.

FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUTIERREZ, Gustavo L.; CATANI, Afrânio M. Participação e Gestão Escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S.C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000

HEYWOOD, Colin. Uma **história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN Jr. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. POA: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr. Moysés e FERNANDERS, Fabiana Silva. Infância: Construção Social e histórica in: **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Org. Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm - Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Katia S.; GIRLING, Robert e KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (vol. I)

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (vol. II)

_____. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006 (vol. III)

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. Educação infantil: enfoques em diálogo. São Paulo: Papyrus, 2011. p. 211-227.
NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação (Coord.) Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Lisboa 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.); ROSAR, M. F. F. (Org.). **Política e Gestão da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, E. de. et al. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 1. Ed. São Paulo: Biruta, 2012.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 10ª ed. Campinas, Autores Associados, 2008.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores** In: Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000 N° 14. Acesso em: 20 de outubro de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>.

TARDIF, Maurice – Saberes docentes e formação profissional / Maurice Tardif – Petrópolis , RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Livia Fraga. **A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação; as propostas da CONAE 2010**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010 809. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

WINTERHALTER, D. F. A gestão da educação infantil para a criança de zero a três anos no município de Santa Maria - RS. 2014. 124 f Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

APÊNDICES

Apêndice 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

Curso de Especialização em Gestão Educacional

Carta para obtenção do consentimento livre e esclarecido

Caro(a) Senhor(a)!

Eu, **Amanda de Cassia Borges Ribeiro**, acadêmica do curso de Especialização em Gestão Educacional, portadora do CPF 905240200-00 RG. 7082214797, estabelecida na Rua João Zwetsch, 168 com telefone de contato (55) 3307-5857, sob a orientação da professora Dra. **Débora Teixeira de Mello**, irei desenvolver o Trabalho de Monografia na área de Gestão Educacional.

Por isso, necessitamos que você forneça informações sobre esse assunto, respondendo uma entrevista a partir das questões que estão em anexo. Se necessário, gostaríamos de gravar a entrevista.

Em nossa avaliação realizaremos os procedimentos: Tabulação e organização dos dados obtidos de forma geral, sem identificação nominal; Identificação das características, dificuldades e problemas; Análise dos dados obtidos visando visualizar possíveis contribuições para a Educação. Sua participação nesta pesquisa é voluntária e constará de perguntas que deverão ser respondidas sem minha interferência, lembrando que os dados obtidos não serão organizados nominalmente, ou seja, haverá sigilo absoluto em relação ao autor de cada uma das respostas, uma vez que nosso interesse está nos resultados gerais e não individuais.

Informo que o Sr (a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Os dados coletados nessa pesquisa, bem como o relatório da mesma serão armazenados na coordenação do curso de Especialização em Gestão Educacional, localizado no Centro de Educação da UFSM, prédio 18. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. Garanto

que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros professores, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

O Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para o Trabalho de Conclusão de Curso e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Anexo, abaixo, está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Fui suficiente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo.

Eu discuti com a responsável pela pesquisa 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 e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Data ____/____/____

Assinatura do entrevistado

Data ____/____/____

Amanda de Cassia Borges Ribeiro

Data ____/____/____

Débora Teixeira de Mello

Apêndice 2

QUESTIONÁRIO ENTREGUE AS PROFESSORAS DA ESCOLA

1. Qual o tempo de docência na escola pública? _____ e na área da Educação Infantil? _____
2. Porque escolheu a profissão de professor de educação infantil? _____
4. Na sua opinião, qual o papel da educação infantil?

5. Ao elaborar seu planejamento, você considera:
Considere uma escala de 1 a 6, sendo o 1 a de maior relevância e o 6 a de menor relevância.
 () As Diretrizes Curriculares para a Educação
 () Os interesses das crianças
 () Os conteúdos da educação Infantil
 () As datas comemorativas
 () O que você considera importante elas aprenderem naquele momento
 () O que a direção ou equipe pedagógica orientam
6. Em sala, você se considera autônomo nas decisões com a turma?
7. Sua escola tem PP ? Você participou da elaboração do PP?
8. Você lembra de algum fato em que a equipe diretiva demonstrou apoio ao seu trabalho em sala?
9. Você lembra de algum fato em que a equipe diretiva demonstrou descaso no seu trabalho em sala?
10. Você se considera sujeito participante das tomadas de decisões de sua escola?
11. Você lembra de algum momento em que sua opinião causou algum conflito (positivo ou negativo) nas reuniões pedagógicas?
12. Se pudesse escolher você trocaria de escola?

Apêndice 3

QUESTIONÁRIO - ENTREVISTA REALIZADA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA E DIRETORA DA ESCOLA

1. Qual o tempo de docência na escola pública? E na área da Educação Infantil?
2. Porque escolheu a profissão de professor de educação infantil?
3. Na sua opinião, qual o papel da educação infantil?
4. Você se considera sujeito participante das tomadas de decisões de sua escola?