

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

**A GESTÃO DA INFÂNCIA NA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS
REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Silvania Regina Pellenz Irgang

Santa Maria, RS, Brasil

2008

A GESTÃO DA INFÂNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS

por

Silvania Regina Pellenz Irgang

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Gestão Educacional 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: Prof^a Dda. Graziela Escandiel de Lima

Santa Maria, RS, Brasil
2008

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

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

**A GESTÃO DA INFÂNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DAS
PROFESSORAS**

elaborada por

Silvania Regina Pellenz Irgang

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

Graziela Escandiel de Lima (Dda. UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Cleonice Tomazzetti, Dr^a (UFSM)

Rita de Cacia Borges Liberalesso, Ms (UFSM)

Valeska Fortes de Oliveira, Phd (UFSM)

Santa Maria, 29 de agosto de 2008.

Dedico a

*Suely, minha mãe, luz da minha vida e incentivadora dos meus sonhos;
Às crianças pelos desafios do devir;
Às professoras e colegas de Educação Infantil que se comprometem por
uma Pedagogia da Infância.*



Agradecimentos

A Deus que me fortalece na minha fraqueza.

A minha mãe, minha amiga, companheira, incansável no apoio, no incentivo e inseparável nas minhas conquistas.

Às crianças, da Turma de Maternal 2006 e 2007 da Escola de Educação Infantil Bem me Quer, que me ensinaram a ser professora de Educação Infantil e não deixaram minha criança interior se descolorir.

Às colegas da escola, Jandimara, Michele, Patrícia, Grazielle, Nelci e Patrícia, que me apoiaram e compartilharam saberes e fazeres na Educação Infantil.

Às professoras que colaboraram com a pesquisa, que me acolheram e com as quais aprendi sobre o comprometimento, a dedicação, a afetividade e a “boniteza” da formação de professores.

Aos meus colegas da Especialização com os quais dividi preocupações e alegrias, saboreamos lanches e chimarrão e encontramos uns nos outros o apoio para continuarmos e não nos entregarmos ao cansaço da jornada de trabalho e estudo.

Aos professores do curso de Especialização que contribuíram com a formação ética e humana daqueles que encontram no curso a possibilidade da formação continuada.

À Profª Valeska e ao GEPEIS pela compreensão, apoio e aprendizado ao longo desses anos de participação e pelos sentidos e significados que representam na minha formação pessoal e profissional.

Às(Os) amigas(os) Andrisa, Neoclesia, Marcia, Carla, Verônica, Alexandra, Andréia, Michele, Cristiane, Eduardo e Flavio. Queridos amigos que perto ou longe sempre estiveram com a mão estendida para me erguerem, o ouvido para me escutarem, ombro amigo para eu descansar, o sorriso para me alegrarem e no abraço a confiança da cumplicidade, enfim, amigos de todas as horas, obrigada!

À Maria Eduarda, Rachel e Rudi, uma amizade que não terá mais fim, muito obrigada!

Ao Tiago, Ildara e Romildo que estiveram comigo no início dessa jornada, mas que continuaram mesmo de longe a serem incentivadores dos meus sonhos e parceiros de minhas conquistas.

A Ane, Arthur e Marcelo pela compreensão e amizade que nos fortalece a cada (re)encontro.

A minha orientadora, Graziela, pela compreensão, paciência e parceria. Juntas construímos e estreitamos laços de confiança e amizade dos quais sempre lembrarei com carinho e admiração.

À Cleonice por estarmos mais uma vez compartilhando de aprendizagens na especificidade da Educação Infantil. Obrigada pela disponibilidade de ler o trabalho e contribuir mais uma vez com minha formação.

À Rita pelo encontro, pela contribuição do teu olhar como professora comprometida com a formação e com os saberes da experiência escolar.

Aos amores e desamores que me fizeram seguir em frente.

A todos que, de alguma forma, contribuíram com a conquista da realização de mais esse desafio na minha caminhada profissional.

Sem vocês essa conquista não teria o mesmo sabor.

A vocês que compõem a “bricolage” da minha História de Vida, minha gratidão, meu carinho e meu muito obrigada!

(...) embora a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido que faz com que jamais possamos esgotá-la.

Jorge Larrosa (1998, p.83)

RESUMO

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

A GESTÃO DA INFÂNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS

AUTORA: Sylvania Regina Pellenz Irgang
ORIENTADORA: Graziela Escandiel de Lima
Data e Local da defesa: Santa Maria, 29 de agosto de 2008.

Esta pesquisa foi apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, para a Linha de Gestão da Organização Escolar e teve por objetivo conhecer as representações das professoras de Educação Infantil sobre a infância, em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Santa Maria/RS, e como estas repercutem na Gestão Escolar desse contexto. Para tanto, o estudo se caracterizou por uma pesquisa com abordagem qualitativa, com quatro professoras colaboradoras que atuam nessa escola. Para que pudesse compreender as representações das professoras escolhi as narrativas orais utilizando a entrevista semi-estruturada, análise documental do Projeto Político Pedagógico da Instituição e por observações participadas nas reuniões pedagógicas de formação continuada como instrumento para a produção dos dados. Ao longo da pesquisa, pude perceber que as professoras de Educação Infantil reconhecem a importância da infância na vida da criança, considerando-a como sujeito de direitos, e elencam o brincar como fio condutor das aprendizagens nessa fase. As repercussões das representações atribuídas à infância na Gestão da escola de Educação Infantil está se (re)construindo a partir da formação continuada das professoras como processo participativo, autônomo e comprometido com as decisões coletivas ao partilharem responsabilidades e refletirem sobre as práticas pedagógicas para que sejam significativas aos interesses das crianças com as quais desenvolvem seu trabalho.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Gestão Escolar

ABSTRACT

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

THE MANAGEMENT OF INFANCY IN CHILDHOOD EDUCATION SCHOOL: A LOOK AT THE TEACHERS' REPRESENTATIONS

AUTORA: Sylvania Regina Pellenz Irgang
ORIENTADORA: Graziela Escandiel de Lima
Data e Local da defesa: Santa Maria, 29 de agosto de 2008.

This study was presented to the Specialization Course in Education Management of Universidade Federal de Santa Maria, Research Line Management of School Organization, with the objective of getting to know the representation of the Childhood Education teachers concerning infancy in a Municipal School of Childhood Education in Santa Maria/RS, as well as the way they reverberate in the School Management of this context. In order to do so, the study was characterized by a qualitative approach and involved four collaborator teachers who work in this school. Aiming at comprehending the teachers' representations, I chose the oral narratives based on semi-structured interviews, the documental analysis of the Political Pedagogical Project of the Institution and the observations shared in the pedagogical meetings of teachers' continuous formation as a means to the production of data. Along the research, I could realize that the teachers of Childhood Education recognize the importance of infancy in a child's life, consider the child a subject who has rights and point out playing as the main responsible for learning in this period. The repercussions of the representations attributed to infancy in the School Management of this Childhood Education school are being (re)constructed starting from teachers' continuous formation as a participative and autonomous process, through which the teachers commit to the collective decisions when share responsibilities and reflect about the pedagogical practices in order to make them significant to the children's interests.

Keywords: Infancy; Childhood Education; School Management

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semi-estruturada.....	76
APÊNDICE B - Esquema para apresentação da pesquisa na Instituição	77
APÊNDICE C - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	78
assinado pelas colaboradoras da pesquisa	78

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INFÂNCIA DE “BRICOLAGE”: RETALHOS DE UMA MEMÓRIA.....	14
2 A CADA RETALHO UM APRENDIZADO... CAMINHOS DA PESQUISA....	18
2.1. O contexto da investigação	27
2.2 Os sujeitos da Pesquisa: as tecelagens de quatro professoras colaboradoras	31
3 OS CENÁRIOS DAS INFÂNCIAS: ESCOLA E GESTÃO	35
3.1 Entrelaçando as Infâncias.....	39
3.2 A especificidade da escola de Educação Infantil.....	44
3.3 Alinhavando a Infância, Educação Infantil e Gestão Escolar	49
4 A CONTINUAÇÃO COMO FORMAÇÃO... ..	63
5 COSTURANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	68
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
APÊNDICES.....	75

APRESENTAÇÃO

A escola abarca uma infinidade de representações sobre o seu cotidiano e as relações estabelecidas entre os sujeitos que dela participam. Para que os objetivos e as propostas construídas nesse espaço se efetivem é necessário que a Gestão Escolar esteja articulada com os interesses e discussões dos que vivenciam o espaço da escola como locus de aprendizagens e vivências cotidianas. Assim, a Gestão Escolar abarca questões econômicas, políticas, administrativas, culturais, pedagógicas, curriculares e de formação profissional como um sem fim de objetivos e subjetividades que a escola deve assumir como lugar de reflexão e ação.

Nessa pesquisa busquei desenvolver uma relação estreita entre as representações das professoras sobre a infância na escola de Educação Infantil e as suas repercussões na Gestão Escolar, entendendo que essas são relevantes para compreendermos a infância que vem sendo produzida e proporcionada a criança na especificidade da Educação Infantil num determinado contexto pedagogizado. Em busca de expor as reflexões e os diálogos feitos durante esse processo, apresento como foi construída essa monografia de Especialização em Gestão Educacional¹ na Universidade Federal de Santa Maria.

A presente pesquisa apresenta no primeiro capítulo **“Infância de bricolage”: retalhos de uma memória**”, os motivos que me instigaram a fazer esse trabalho, seus principais objetivos e algumas memórias de infância que se fazem presentes no meu ser professora e que no momento do trabalho afloraram como inspiração e reflexão para o momento que vivo e para as infâncias vividas no espaço educativo investigado.

No segundo capítulo, **“A cada retalho um aprendizado... Caminhos da pesquisa”** trago a metodologia desenvolvida ao longo desse processo, em que encontro na pesquisa qualitativa, nas narrativas orais, nas observações e nos registros de campo base para argumentar a produção da infância na Gestão Escolar de uma escola de Educação Infantil do Município de Santa

¹ O Curso de Especialização em Gestão Educacional abrange duas Linhas de Pesquisa: LP1 – Gestão da Organização Escolar e LP2 – Políticas Públicas e Gestão Educacional. Esse trabalho se inscreve na LP1. (<http://w3.ufsm.br/espgestao/index.html>)

Maria/RS. Nesse capítulo apresento também o contexto da referida EMEI e quem são as colaboradoras para que essa pesquisa se efetivasse.

Refiro-me no terceiro capítulo sobre “**Os cenários das Infâncias: Escola e Gestão**”. Trago sub-capítulos que tratam sobre as Infâncias, a especificidade da Educação Infantil e a Gestão Escolar, retomando algumas considerações sobre a infância ao longo da sua construção e como esta vem sendo produzida na especificidade da Educação Infantil e na Gestão Escolar.

No que tange ao quarto capítulo, “**A continuação como formação**”, menciono como categoria de análise relevante que se fez presente durante o processo de pesquisa e que é vista como processo de autoformação, de gestão e de aprendizados compartilhados.

E, por último, mas como inspiração de todos os capítulos, reencontro-me nas Considerações Finais e represento através das reflexões ao longo da pesquisa a relevância do tema da Infância na Gestão Escolar, no contexto de uma Escola de Educação Infantil, bem como o processo que buscou proporcionar a um grupo de professoras repensar a infância no seu cotidiano e eu, como pesquisadora, a aprender com o vivido.



1 INFÂNCIA DE “BRICOLAGE”: RETALHOS DE UMA MEMÓRIA

Desde pequenos, as vivências e aprendizagens vão construindo os sujeitos, levando-os a descobrir diferentes caminhos, mundos e saberes. Passam pelo mundo da imaginação, do real, da frustração, da conquista, da projeção, enfim vão se (re)construindo a partir das impressões sobre a diversidade de experiências que fazem parte da trajetória pessoal e profissional de cada um. Dentre essa caminhada destaco a minha trajetória de formação profissional no curso de Pedagogia Habilitação Pré-Escolar, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no qual pude perceber o quanto somos responsáveis, como professores, na vida escolar das crianças, assim como elas nos ensinam a (re)significar diferentes maneiras de ver a infância e de ser criança.

A formação inicial na UFSM proporcionou-me vivenciar diferentes oportunidades de construir uma forma de ser professora. A participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) possibilitou-me estar em contato com diferentes realidades do contexto escolar, bem como de participar de diversos processos de formação continuada, diálogos e leituras sobre a Educação, sobre os significados, os símbolos, as imagens, os sentidos que permeiam o imaginário da escola, das relações individuais e coletivas que nos produzem a cada dia. Essas reflexões intensificaram-se no momento em que inicio minha carreira profissional em uma escola de Educação Infantil de Santa Maria, turma de maternal, com crianças de 2 a 3 anos de idade. Ao participar do cotidiano e da prática

pedagógica na Educação Infantil novas indagações foram se construindo e nesse movimento passei a me questionar: Como está sendo vivenciada a infância das crianças hoje na escola de Educação Infantil?

Ao iniciar esse trabalho, percorri vários caminhos em busca de me encontrar. O início já nem sei qual é, pois quando chegava ao fim de uma etapa de descobertas iniciavam-se outros começos dos quais estava disposta a me aventurar, apesar de não saber das dificuldades que iria encontrar. Minha caixa de retalhos para essa aventura ainda tem espaços a serem preenchidos, mas aos poucos vou acrescentando-os, de modo que ela possa representar um pouco daquilo que procuro.

Desde que pontuei a infância como um dos retalhos que compõem essa pesquisa, muitas lembranças fazem questão de aparecer em minha memória, uma memória que segundo Marques (2006) é capaz de “esquecer sem esquecer de todo, os traços que sobraram reconduzem às verdades primeiras” (p.40).

Agora, como adulta quando penso em infância palavras como brincadeiras, jogos, bolos, doces, brigas, choros, rua, escola, amigos, crianças, aprendizados, violência, privação, trabalho, abuso, fome, fazem parte de um repertório de idéias e lembranças que permeiam o imaginário de infâncias vividas. Isso me remete ao termo que Marques (2006, p.20) utiliza, denominado “bricolage, aquela técnica de juntar retalhos”. Relembrar a infância é mais ou menos isso, juntar retalhos, uns coloridos, com rendinhas e bolinhas, brilhosos e macios, outros cinzas e opacos, rígidos e ásperos. É falar de uma fase rodeada de significados e representações, lugares, tempos e espaços que ao longo das gerações vem se modificando, mas que continuam tendo sentidos.

Esse processo de rememorar a infância não ocorre apenas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, ele faz com que o pesquisador também reviva imagens, lembranças e momentos marcantes de sua vida. Assim, dentre os retalhos que compõem a minha história de vida está uma infância de muitas memórias que me fazem relembrar momentos bons e outros nem tanto, como tudo na vida.

A infância da qual vivi era possível brincar na rua, brincar de sapata (amarelinha), tomar banho de chuva nas calhas das casas, passar de uma casa a outra das vizinhas brincando de boneca, de barraquinha com as

sombrinhas da mãe todas abertas em cima da cama, o medo de quebrar o salto do sapato que pegava escondido para ser a mãe das bonecas, brincar, brincar, brincar..., essa era a minha preocupação. Depois entrei na escola, no jardim da infância de uma Escola Estadual próxima a minha casa, mas não posso negar era o que eu mais queria quando eu tinha 4 anos, ir para a escola. Lá vivi momentos de socialização, de jogos, desenhos, rabiscos que faziam a minha felicidade. Enfim, uma infância que não é pautada somente nas boas lembranças, mas que posso dizer que vivi, saboreei, senti os aromas dessa fase e construí significados e sentidos que quando comecei a trabalhar foram subsídios de experiência e também de (re)significações para uma cultura vivida hoje, para uma criança desse tempo e dessa sociedade.

No início da experiência profissional com crianças não foi fácil, perceber suas necessidades, confrontar o eu ideal com o eu real como professora, entender essas coisas faziam parte dos desafios da docência. No entanto, um dos melhores interlocutores para descobrir o que fazia com toda aquela diversidade de subjetividades e interesses era a própria criança, a qual encontrava todos os dias, naquele mesmo local e mesmo horário. Isso permitiu que construíssemos vínculos e passássemos a nos conhecer melhor ao mesmo tempo que eu, como profissional, tinha o dever de proporcionar aquelas crianças o prazer de brincar, de saborear e sentir os aromas da infância que a elas é de direito.

Foi acreditando em uma infância possível de ser vivida pela criança com sentido e significado que busquei, através dessa pesquisa, compreender as representações de infância que tem as professoras que atuam em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Santa Maria/RS, bem como o que diz sobre ela na Proposta Político Pedagógica (PPP) da instituição, e as reflexões feitas nas reuniões pedagógicas, como elementos que constituem a Gestão Escolar. Esses objetivos acabaram por revelar-se na formação continuada das professoras, desenvolvida por uma professora da Universidade Federal de Santa Maria, numa parceria universidade-escola, e que possibilitou o diálogo de formação de professores na Educação Infantil demonstrando uma característica de gestão autônoma e participativa.

Assim, busquei com o Curso de Especialização em Gestão Educacional a concretização de uma formação continuada, pessoal e profissional, que

aliada a minha prática profissional e demais vivências, contribuir com aspectos significativos para a Infância na Educação Infantil, a Gestão Escolar e a Formação de Professores. Penso ainda que, proporcionar diálogo e reflexão com os sujeitos envolvidos na pesquisa, no que diz respeito as representações das professoras e o comprometimento com a formação continuada, dá um outro sentido as práticas e saberes das professoras de Educação Infantil no sentido de qualificar o trabalho desenvolvido com as crianças fazendo também com que construíssemos um espaço de autoformação para todas.



2 A CADA RETALHO UM APRENDIZADO... CAMINHOS DA PESQUISA

Para que essa pesquisa se consolidasse em material de reflexão e autoformação foi preciso que a união de alguns retalhos fosse ampliando o olhar para diferentes caminhos do qual a pesquisa poderia ir se costurando. O principal objetivo era unir retalhos meus, das colaboradoras, dos entendimentos e propostas discutidas atualmente para a Educação Infantil, a Infância e a Gestão Escolar, a fim de conhecer as representações das professoras sobre o cenário vivido em uma Escola Municipal de Educação Infantil.

Para que isso tivesse sentido escolhi a abordagem metodológica de cunho qualitativo, visto que trabalha com interpretações sociais dentro da complexa realidade escolar, na qual muitas vezes os fenômenos não se encontram explícitos diante do pesquisador (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Nessa perspectiva, construímos ao longo da investigação a possibilidade de adentrar nesse contexto social e tentar compreender de uma forma mais aprofundada os significados construídos sobre a infância pelas professoras ao longo de seu processo formativo.

A abordagem qualitativa na presente pesquisa é pertinente, pois segundo Moreira (2002, p.44)

as especificidades do ser humano praticamente exigem para seu estudo um conjunto metodológico diferente, que leve em conta que o homem não é um organismo passivo, mas sim que interpreta continuamente o mundo em que vive.

Assim, o ato de pesquisar é o ato de conhecer, de construir diferentes

caminhos para compreender, interpretar os sentidos e significados dados, nesse caso, à infância. Pesquisar para Gatti (2002, p. 57) “é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”.

De acordo com Gil (1999, p. 42) a pesquisa social pode ser definida “como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos saberes no campo da realidade social”. Sendo assim, o autor entende que a realidade social envolve “todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais”.

Nesse sentido, as relações estabelecidas no contexto escolar, social e cultural, compreendem crenças, valores, atitudes e hábitos que precisam ser considerados na pesquisa em Educação. Logo, para se chegar próxima às estas questões torna-se necessário romper com os obstáculos que dificultam ou limitam a pesquisa.

Assim, conhecer essas relações no primeiro dia de encontro com as professoras da escola deixaram-me ao mesmo tempo entusiasmada e receosa, pois não poderia imaginar como me receberiam como investigadora de suas representações. No entanto, quando lá cheguei, um abraço como ato de acolhimento das professoras, já fiquei mais tranqüila e aos poucos me senti pertencente aquele grupo mesmo antes de iniciarmos um diálogo sobre a pesquisa. A partir disso, os vínculos foram se consolidando por meio de um processo flexível de interações e discussões no momento da formação continuada, o que proporcionou uma maior aproximação com as que queriam participar como colaboradoras da pesquisa.

Com isso, compreende-se que a flexibilidade entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa apresenta-se de suma importância, na medida em que se estabelecem responsabilidades e acordos, a fim de buscar uma relação propícia para a investigação.

Ao tratar desse capítulo tenho a admitir a complexidade de definir os caminhos percorridos até então, um ir e vir de reflexões, que nas minhas possibilidades tentarei mostrar as escolhas que segui ao longo da produção e interpretação dos dados.

A escola de Educação Infantil foi uma escolha pessoal, já que minha formação inicial, atuação e interesse na área de Educação Infantil são contínuos. Encontro nesse espaço a possibilidade de partilhar, (re)significar saberes e (re)construir espaços de discussão dos temas que abrangem a faixa etária trabalhada nessa etapa, bem como a autoformação no momento em que se efetivam esses diálogos. Assim, a infância é tema pertinente, nesse caso, e a partir dele busco conhecer as representações das professoras colaboradoras e como elas estão pensando a gestão da infância no contexto em que atuam.

Penso que refletir sobre a infância nessa escola fez com que se ampliasse o processo de compreensão sobre a identidade dessa Instituição, bem como, durante o diálogo, outras idéias e interesses sobre o contexto dessas crianças e suas histórias foram motivos de repensar a gestão da infância nesse espaço.

Quando apresentei o tema da pesquisa em uma das reuniões de formação continuada muitas das experiências feitas e construídas com pais e crianças, pelas próprias professoras, sobre a infância foram relatadas. Junto a isso, a memória de suas infâncias foi acionada e outras histórias foram contadas, revividas e a identificação de uma com as outras fez com que nesse ambiente um repertório de histórias e pesquisas de si fosse se revelando.

Aos olhos de quem lê pode parecer que podemos encontrar em qualquer escola de Educação Infantil a identificação com o tema da infância e suas estreitas relações com as histórias de vida das professoras quando incorporadas à discussão. No entanto, gostaria de mencionar a particularidade dessas infâncias, que em outra escola de Educação Infantil talvez não aparecesse e nem seria tratada com sorrisos e nostalgia. Como se sabe a infância é uma construção cultural, social e histórica, assim sendo, as representações sobre ela são impregnadas de sentidos e significados próprios de cada sujeito. Assim, penso que ao tratar da infância nessa escola, acionamos no coletivo, debates pertinentes a esse tema e ao que está sendo gestado às crianças que participam desse cotidiano.

O imaginário das professoras colaboradoras sobre a infância foi acionado desde o resgate de suas próprias infâncias, nas brincadeiras, nas férias, nas ruas, com os amigos, irmãos, passeios em família, enfim, um repertório de vivências que marcaram suas infâncias e que hoje são

apresentadas às crianças desse tempo, diferentes. Pensamos no tempo-espaço destinado hoje à infância, às crianças, seus direitos, seus interesses e necessidades que devem ser observados pelo professor e (re)significados no cotidiano da escola.

Com isso, pudemos nesse caso particular, com as professoras colaboradoras, que atuam nessa realidade escolar e eu como sujeito aprendente e pesquisadora falar de nossas aprendizagens como professoras de Educação Infantil, como crianças que fomos e na formação continuada repensarmos como a escola tem propiciado a gestão da infância nesse contexto.

Dessa maneira, foi possível uma aproximação com as histórias de vida das professoras, suas vivências, representações e reflexões do contexto atual como professoras de Educação Infantil que obtive materiais que me proporcionaram fazer uma análise de estudo de caso, representativo nessa escola. Segundo Alves-Mazzotti (2006, p.650)

o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um "caso", isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão.

A partir dessas reflexões encontro no espaço da formação continuada o lócus de identificação dessa escola em que diversos temas são (re)construídos, inclusive, a peculiaridade da gestão da infância. Acredito que a principal contribuição da pesquisa, além de acionar discussões e práticas com sentido e significados na infância das crianças dessa escola, também propicia a outras escolas e outros espaços repensarem como está se efetivando a gestão da infância na contemporaneidade.

Para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa escolhi alguns procedimentos de coleta de dados que deram suporte para a análise das

representações das professoras acerca da infância e as repercussões destas na Gestão Escolar na Educação Infantil.

Na pesquisa utilizei-me de análise documental da Proposta Político-Pedagógica (PPP) da escola para identificar as definições e compreensões sobre a infância que os docentes da instituição construíram, pois é também no PPP que ficam registradas as intenções dos professores acerca da sua forma de projetar, conceitualizar, representar e (re)significar o processo educativo com a criança de zero a cinco anos e a construção de sentidos produzida na Gestão Escolar.

A análise documental pode vir a contribuir para reafirmar muitas ações e concepções presentes nas observações e entrevistas. Segundo Holsti (1969 *apud* ANDRÉ;LÜDKE 1986, p. 39) existem determinadas situações que exigem o uso da análise documental, como por exemplo,

(...) quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação (...). Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação (...).

Portanto, a análise documental, constitui-se em um procedimento metodológico importante nas pesquisas de cunho qualitativo, visto que pode vir a enriquecer o trabalho do pesquisador, no sentido de complementar com outras informações a temática em questão, propiciando também a descoberta de novos aspectos. A partir dos registros obtidos acerca da análise documental, tem-se a oportunidade ainda de repensar os discursos e as práticas desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Autoras como André;Lüdke (1986, p.39-40) reafirmam a relevância da utilização de documentos como técnica exploratória, pois para essas autoras “representam uma fonte natural de informação”. No entanto, cabe ressaltar que esse processo de construção dos documentos, seja com informações ou concepções de determinado contexto não ocorre de maneira tão natural assim, pois é um processo que propicia discussões, debates, divergências e convergências de opiniões até que nele sejam representados os anseios da comunidade escolar. Ainda, segundo as autoras, a análise documental possibilita “(...) fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções

e a ideologia das fontes e dos autores dos documentos”. Assim, um contato com os registros pode vir a contribuir significativamente com a pesquisa.

No caso da escola em que ocorreu a proposta de investigação a análise documental foi relevante, pois pude conhecer as representações instituídas naquele espaço por meio da construção do PPP e mais tarde aprofundar as reflexões sobre as discussões que, nas reuniões de formação continuada, as professoras estavam iniciando através da (re)visitação e (re)significação das representações ali escritas.

Outro instrumento bastante utilizado em pesquisas qualitativas é a entrevista. Esse instrumento, para a posterior produção de dados, marca um momento de interação direta entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Desse modo, optei por fazer entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas e posteriormente transcritas, nas quais pude me aproximar mais do imaginário das professoras e com isso conhecer as representações que possuem sobre a infância, como elas percebem a infância no seu espaço de trabalho e que sentidos atribuem a ela na Gestão Escolar. Também, através da entrevista, como espaço de diálogo e reflexão, foi possível entender, na visão de cada professora, o processo, a discussão e construção do Projeto Político Pedagógico da escola e, com isso, compreender como as representações sobre a infância repercutem na Gestão Escolar, sendo que esta envolve a escola como um todo.

Conforme Laville & Dionne (1999) esse tipo de procedimento permite que os sujeitos tenham maior liberdade para responder as questões e, desse modo, pode trazer no seu discurso o seu modo de pensar e agir, bem como seus valores, suas vivências, dentre outros aspectos. Acrescenta-se a isso o fato do pesquisador ter a possibilidade de realizar uma exploração mais aprofundada sobre a temática investigada.

As idéias de Chizzotti (1998) vêm complementar a relevância das entrevistas, quando o autor coloca uma das vantagens desse instrumento, que se refere ao contato imediato com questões importantes. Isto propicia ao pesquisador o aprofundamento acerca da significação do fenômeno em estudo.

A utilização de entrevistas semi-estruturadas mostra-se como sendo a mais adequada para o trabalho com determinadas pesquisas na área da Educação, pois, segundo André;Lüdke (1986) comporta questionamentos mais

abertos, ou seja, estão sujeitas a complementações ou esclarecimentos. Todavia, é preciso que o entrevistador atente para os cuidados com tal flexibilidade, a fim de não comprometer a validade dos dados.

Segundo Triviños (1987, p. 152),

(...) a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. (...) Este traço da entrevista semi-estruturada (...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também, sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.

Nessa perspectiva, o desenho da investigação compreende a análise das falas/narrativas das professoras da Educação Infantil a partir de questões que visam conhecer as representações, as vivências, os sentidos, manifestos ou não, enfim, dados fundamentais para o foco do estudo.

Analisar os documentos escritos e fazer as entrevistas com as professoras envolvidas nesse contexto não era o suficiente para compreender esse círculo de relações que se estabelecem e se constroem acerca das representações de infância na instituição de Educação Infantil e suas repercussões na Gestão Escolar. Então, foi através das observações participantes nas reuniões pedagógicas que pude me aproximar dessa realidade. Nesse caso, o diário de campo foi um grande aliado de registro das minhas percepções, das falas das professoras, os significados atribuídos às propostas de reflexão, planejamento, o cotidiano do trabalho docente com essa faixa etária e a articulação da Gestão Escolar nesse espaço. Aproveito para mencionar a seguinte reflexão como participante ativa daquele processo, registrado no Diário de Campo:

“Enquanto as professoras dialogavam vi se efetivando aquilo que acredito ser a Gestão Escolar, ou seja, discussões sobre o pedagógico, o burocrático, as relações entre os professores, os sonhos e as ilusões, a formação e a articulação disso tudo numa escola de educação infantil que tem como foco a criança de dois a cinco anos. A preocupação é visível entre elas em proporcionar uma infância saudável e criativa em tempos em que se falam do “desaparecimento da infância”.”

Os procedimentos de coleta de dados têm a finalidade de enriquecer o trabalho, no sentido de complementar com outras informações a temática em questão, propiciando também a descoberta de novos aspectos que se mostram

relevantes nos contextos de estudo. Por exemplo, a formação continuada, como um dos anseios dessa instituição, que é o lugar em que as professoras vêm refletindo sobre suas representações, compartilhando saberes e fazeres.

Foi por meio de contatos com a escola, com a orientadora desse trabalho e meu interesse como professora de Educação Infantil que foi se traçando e entrelaçando um fio de relações e de interlocuções que fizeram com que pudéssemos desenvolver a pesquisa com as professoras da instituição que se disponibilizaram a participar.

Para conhecer as professoras, fizemos um trabalho de apresentação, de aproximação, na medida em que fui participar das reuniões de formação continuada que já tinham iniciado, no espaço da reunião pedagógica, na escola no final de 2007. Nesse momento as indagações já povoavam minha mente: será que já haviam discutido sobre a infância? Como será que compreendem a infância? Essas e outras curiosidades foram aos poucos sendo desveladas através das entrevistas, dos encontros, dos silêncios, dos olhares e sabores que as infâncias traziam no momento da reflexão e do diálogo entre nós, como professoras de crianças.

Todo esse imaginário já se constituía em processos participativos da Gestão Escolar. Aliado a isso, compreender como a escola tem articulado e vivenciado processos de tomada de decisões e busca de reflexões e ações por meio de atividades coletivas, participativas e democráticas nessa escola me fez perceber o professor como gestor. Gestor de sua própria prática, de seus planejamentos, de seu comprometimento, das suas relações entre colegas, crianças e a comunidade escolar, na busca de recursos para a sala de aula, para a pracinha, enfim para o que envolvesse a participação e a discussão pertinentes a tudo aquilo que proporcionasse aos sujeitos vontade de estar ali.

A partir disso, a articulação da Infância, Educação Infantil e a Gestão Escolar encontrei a proposta de formação e autoformação dos professores, a qual vem delineando a identidade dessa instituição de Educação Infantil. Assim, pude perceber que o intuito dessas discussões levam a compreensão de uma gestão participativa, autônoma, planejada e praticada para e com a criança de zero a cinco anos, dando sentido e significado as infâncias vividas por eles nesse espaço institucionalizado da educação e da infância.

Para a análise dos dados, a partir da abordagem qualitativa e que enfoca nas entrevistas semi-estruturadas, na análise documental e nas observações os registros no diário de campo instrumentos relevantes para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizei a construção de categorias. Estas foram pensadas no momento em que fui me apropriando das compreensões das representações das colaboradoras e com isso foi se constituindo sua organização sobre os cenários das infâncias, a especificidade da Educação Infantil, a Gestão Escolar e uma categoria que teve relevância ao longo da pesquisa que foi a formação continuada.



2.1. O contexto da investigação

Sempre que eu andava no ônibus que fazia a linha circular-universidade passava por essa escola. Ela me chamava atenção quando via na sua estrutura, além da pintura tradicional, a pintura dos desenhos feitos pelas crianças. Só por isso ela já era diferente ao meu olhar e eu a identificava como “a escola dos desenhos”. Tinha curiosidade em conhecê-la, mas não imaginava que ela seria o lócus de minha pesquisa.

Quando procurei minha orientadora tive a grata surpresa de ser apresentada “à escola dos desenhos”, às professoras, às crianças e às funcionárias que fazem parte daquele cotidiano que um dia, eu sentada no banco do ônibus, sonhava conhecer.

Assim, aproximei-me dessa escola e pude conhecer um pouco de sua história e como ela está sendo construída desde a sua inauguração. Isso foi possível através do Projeto Político Pedagógico e das falas das professoras, em especial, uma das colaboradoras que nela trabalha desde o início dos trabalhos na Instituição.

A Escola Municipal de Educação Infantil localiza-se no bairro São José, no município de Santa Maria/RS e foi instituída enquanto escola em 1996. A Instituição escolar atende crianças, de dois a cinco anos, da comunidade local, priorizando alguns critérios como a proximidade da residência, casos de vulnerabilidade social e pais que trabalham para o ingresso e permanência da criança na instituição.

A escola² é de alvenaria, com pátio externo amplo, com pracinha, quadro pequeno de areia, espaço gramado, pneus para brincadeiras e diversas atividades; duas salas de aula, com básculas, mesas redondas e cadeiras pequenas, não havendo muitas formas de mobilidade das mesmas para organizar a sala em diferentes espaços, dificultando também a acessibilidade de brinquedos e materiais que ficam em caixas em prateleiras; há também, dois banheiros, um para os adultos e outro destinado e adaptado às crianças; possui uma sala pequena com televisão, vídeo e som; outra sala para a secretaria, um refeitório, uma cozinha e uma despensa para guardar os alimentos fornecidos pela Prefeitura.

Em vista disso, é importante refletir sobre o espaço destinado para a criança vivenciar a infância nessa escola. O pátio, a sala de aula, o refeitório, o corredor, a sala da televisão, todos os ambientes devem ser pensados e organizados da melhor maneira para que a criança possa explorar, conhecer, construir, criar meios de brincar, comunicar, expressar e transformar seu cotidiano em um ambiente estimulador de aprendizagens e criatividade. Assim, esse pode ser outro ponto a ser problematizado na formação continuada das professoras dessa escola, a fim de que a organização do espaço e as práticas pedagógicas possam ser repensadas por elas para que as crianças construam suas infâncias. Com isso, pode-se também refletir e pontuar como a Gestão Escolar vem articulando os saberes e fazeres da Educação Infantil para que as crianças possam expressar o sentido que a escola tem em suas vidas.

Em uma leitura do PPP constatei que o número de crianças que a escola atende fica em torno de 79 crianças no total, não podendo incluir as demais por falta de infra-estrutura nas salas de aula. As turmas são divididas em maternal, com vinte crianças no turno da manhã e da tarde, e pré-escola A e B, com vinte e três crianças em média em cada turma nos dois turnos.

A equipe técnica é composta pela diretora, com formação inicial em Pedagogia, escolhida já em processo eleitoral pelos pais, professores e funcionários. Há duas professoras com formação superior e três estagiárias

² O terreno em que a escola foi construída foi doado por um morador da comunidade local, do qual a Prefeitura, após dois meses de inauguração, determinou o nome do morador como nome da escola, devido às benfeitorias feitas na localidade por ele. A escola foi agregada a outras construções conquistadas pelos moradores do bairro como a Escola Estadual de Ensino Fundamental, a Igreja, o Centro comunitário, o Posto de Saúde e o Terminal de ônibus.

concedidas pela Prefeitura Municipal com formação básica de ensino médio e duas funcionárias para serviços gerais e a produção da alimentação das crianças no período em que ficam na escola. O Conselho Escolar é composto por cinco membros da comunidade escolar.

O contexto sociocultural do qual a criança participa não está claro no Projeto Político Pedagógico da instituição. Há uma caracterização das crianças como um todo, suas necessidades básicas de cuidados e educação, mas não menciona a realidade das crianças que participam desse cotidiano. Essa caracterização deixaria a proposta mais dinâmica, conectada com a realidade de cada ano letivo, identificando o momento pelo qual a instituição está vivenciando e com isso também caracterizando as infâncias que podem ser construídas por essas crianças.

No entanto, é mencionado no PPP, que é através do contexto sócio-cultural da criança que se procura organizar o planejamento das atividades e metodologia através de Projetos Pedagógicos (p. 18). Visto isso, acredito que as professoras devam levar em consideração a singularidade dos conhecimentos prévios, culturais e sociais, das crianças no momento do planejamento das atividades no tempo e no espaço de cada turma. Esse olhar é extremamente importante para a organização do cotidiano das crianças, e, Barbosa; Horn (2001, p. 67) ressaltam isso quando dizem que

Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da *leitura* que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte.

Assim, para que uma gestão da infância se efetive é preciso que a escola como um todo repense e coloque por escrito no documento que identifica a escola (PPP), a realidade sócio-cultural de seus alunos, pois esses elementos contribuem para que os saberes e fazeres na escola de Educação Infantil, assim como em qualquer escola, tenham significado e produzam

sentidos na vida das crianças que ali estão para viver suas infâncias. Conhecer esse universo de sentidos das crianças contempla o objetivo da escola que encontra no educar e cuidar suas principais propostas.

O objetivo geral da Instituição é “educar e cuidar das crianças por meio da ludicidade, buscando seu desenvolvimento integral, em aspectos físicos, cognitivos, intelectuais, psicológicos e sociais, complementando a ação das famílias e vivenciando a cidadania dia após dia” (PPP, p. 8). É interessante ressaltar que ao longo do Projeto Político Pedagógico há uma fundamentação teórica sobre a construção da infância, a especificidade da Educação Infantil, a importância do brincar, do profissional de Educação Infantil e seu processo de reflexão coletiva sobre o embasamento teórico e prático das situações cotidianas, o planejamento das atividades por Projetos Pedagógicos e o desenvolvimento integrado das diferentes áreas do conhecimento, bem como o processo de avaliação. Esses temas foram contemplados na proposta e agora na formação continuada estão sendo revisitados, provocando um processo de reflexão e (re)significação também sobre a Gestão Escolar da instituição.

A possibilidade do diálogo e da construção do contexto da realidade em que se trabalha é extremamente importante para o exercício da gestão democrática da instituição, o que é um desafio para professores, funcionários e para a comunidade escolar. Na medida em que a escola de Educação Infantil busca conhecer a identidade social e cultural, a participação das crianças e suas famílias têm-se a possibilidade de construir um espaço de transformação, de vivenciar a cidadania, além de proporcionar às crianças uma infância com sentidos e significados do seu tempo na escola.



2.2 Os sujeitos da Pesquisa: as tecelagens de quatro professoras colaboradoras

Pretendo aqui apresentar as quatro professoras colaboradoras na pesquisa, já que encontrei nelas minhas parceiras de reflexões e diálogos sobre a especificidade da Educação Infantil e da autoformação que buscamos juntas ao longo desse processo de pesquisa.

Não sei dizer se foi eu que as escolhi ou elas que me escolheram para que pudéssemos dialogar e refletir sobre as questões pertinentes à pesquisa e outras que foram se unindo aos nossos diálogos. Inicialmente, deixei em aberto a participação de todas, mas ao longo dos encontros fui demonstrando meu interesse em ter ao menos uma professora de cada turma e a diretora como pontos de referência para a discussão de como a Gestão Escolar na infância estava se articulando naquele espaço.

Isso fez com que elas se comprometessem e ao mesmo tempo mais um retalho que compunha essa escola estava por unir-se à pesquisa. Mais do que revelarem suas representações, também estavam (re)construindo suas identidades e participações no espaço ocupado, conquistado, especificamente, naquele contexto escolar.

Assim, vejo as professoras como colaboradoras, pois são sujeitos que se disponibilizaram a expressarem seus saberes e representações acerca da infância e da Gestão Escolar na realidade em que atuam. Segundo Gómez (1997, p.81)

La colaboración, entre profesores y entre éstos y los agentes externos, aspira a mejorar y modificar la educación, potenciando la capacidad de los docentes para elaborar un diseño crítico y reflexivo sobre su práctica. Esto conlleva adoptar una ideología e una práctica congruente, según la cual, el control, el desarrollo de todo el proceso de autorrenovación reside en la propia escuela, superando la idea de intervención “sobre” la escuela y los profesores.

Com isso, esse processo colaborativo propicia a elas e a mim, como pesquisadora, um processo de partilha e reflexão sobre as práticas pedagógicas, a gestão na infância e a própria formação docente numa escola em que passa a ser entendida também como escola colaborativa³ já que ela está aberta para receber os estágios das acadêmicas de formação inicial do curso de Pedagogia.

Esse processo colaborativo foi recíproco e com isso me senti a vontade para me aproximar mais das identidades das professoras colaboradoras. Então, no momento de realizar a entrevista, acrescentei a curiosidade de perguntar a elas o porquê escolheram ser professoras. A partir disso, incluí na caracterização de cada colaboradora seu trajeto formativo, que me parece ser significativo no campo das representações do ser professor, e que a cada uma foi possível relembrar o porquê escolheram estarem ali como professoras. Três delas são professoras com curso de ensino superior e uma delas é professora estagiária, contratada pela Prefeitura Municipal de Santa Maria.

A Professora L tem 42 anos de idade e 15 anos de carreira profissional, dentre elas 10 anos são na Educação Infantil. É formada pela Universidade Federal de Santa Maria, em Pedagogia, Habilitação Pré-Escola. Fez Pós-graduação em Educação Infantil na UNIFRA. Na EMEI ela atua 40h, pela manhã com o Pré A e pela tarde com o Pré B. Dentre as representações do ser professora a colaboradora fala sobre sua profissão com satisfação da escolha: *“gosto muito, amo de paixão o que eu faço (...) e eu me realizo, né, como profissional e to sempre procurando assim ler, trocar, né, fazer coisas novas (...) e acredito muito que a criança (...) ela gosta de novidade, ela gosta do novo”*.

³ Una escuela colaborativa es una escuela comprometida con la interdependencia, la apertura, la comunicación, la autorregulación, la colaboración y la autonomía; principios que han de impregnar los procesos de mejora y de perfeccionamiento de los docentes (GÓMEZ, 1997, p. 81)

A Professora M tem 49 anos de idade, 30 anos dedicados ao magistério. Tem formação em Técnico em Contabilidade, pois na cidade onde morava não havia magistério ainda. Começou a trabalhar como professora no interior. Fez o curso de magistério em outra cidade e depois quando foi morar em Ijuí fez o Curso Superior em Pedagogia Séries Iniciais e Pré-escola. Atualmente faz Pós-graduação em Gestão Escolar. Já atuou na Educação Infantil, Séries Iniciais e EJA, da qual é coordenadora em outra escola no turno da noite. Na EMEI foi eleita diretora. E, durante a entrevista revela que sua significação de escolha profissional se deu quando *“eu tinha 16 anos nessa época, e aí eu ia com a minha irmã e comecei a gostar e me interessar né, (...) comecei mais assim com criança, né, nunca me vi com aluno assim mais adolescente assim, sempre criança, o meu chão mesmo é com criança”*.

A Professora N tem 49 anos de idade, 27 anos de profissão. Fez magistério, se formou em Pedagogia e faz Especialização. Desses anos de carreira já foi supervisora, secretária, professora no Ensino Fundamental e EJA. Na EMEI ela atua a 3 anos, em turma de maternal no turno da manhã, das 8h às 12h, como suplementação de outra escola em que é vice-diretora. Ao ser indagada sobre a escolha profissional a colaboradora diz que *“isso parece que vem no sangue, né, desde pequena eu brincando de aula, querendo ser professora, sempre dizendo que eu adorava criança, né, é, sou professora (...) eu, minha outra irmã, três comigo são professora”*.

A Professora S tem 44 anos de idade, está terminando o Ensino Médio. Ela é professora estagiária da Prefeitura, mas já foi voluntária em várias escolas e está na EMEI a 1 ano e 4 meses. Assume a turma de maternal pela parte da tarde, das 13h às 17h, junto com outra estagiária da Prefeitura. Para a colaboradora a escolha profissional vem se construindo, para ela, *“hoje, né, eu to querendo realizar o meu sonho, que é poder como sempre trabalhar com criança, terminar meus estudos, e ir mais além, né, que é pra ver se eu faço uma faculdade, pra ver se eu trabalho mais com criança, aprimorar mais, aprender mais né, os meus estudos e colocar em prática junto a eles”*.

No momento em que tento caracterizar a identidade das colaboradoras, acabo por me identificar com a vontade de cada uma, de buscar, ir além, aprender, vivenciar os processos da formação do ser professor e encontro

nelas grandes parceiras de formação profissional e pessoal. Destaco isso no Diário de Campo quando digo que

“Vejo-me nelas, quando procuro fazer do ambiente de trabalho um espaço de compartilhar saberes e fazeres, de alegrias e prazer no que faço.

Vejo-me nelas quando, penso o porquê escolhi ser professora. Porque nosso maior objetivo é proporcionar à criança um ambiente de aprendizagens coletivas, que se dão também através da nossa participação e envolvimento, onde possamos juntos construir conhecimentos científicos e vivenciar processos afetivos e lúdicos dessa infância.

Vejo-me nelas, quando encontro professoras comprometidas, capazes de se desacomodarem e buscarem transformar, mesmo que lentamente, o imaginário escolar instituído de dificuldades e desvalorização.

Essa reunião de formação foi manifestada por todas com grande satisfação por estarem no caminho da construção coletiva pautada no conhecimento e nos vínculos afetivos e profissionais que as ajuda a proporcionar uma aprendizagem significativa as crianças”.

Nesse momento não há como não lembrar a minha própria formação inicial, os processos formativos que me constituíram até aqui, as disciplinas e as vivências enquanto aluna e docente que fizeram a cada aprendizagem compreender um pouco mais sobre o ser professor. Muitos dos sonhos que tive como acadêmica ainda estão latentes entre as professoras colaboradoras, alguns possíveis de se alcançar no cotidiano de suas relações; outros, mais complexos, que demandam de esforço coletivo e de atenção das políticas públicas tanto ao que tange a valorização do professor de Educação Infantil, quanto para as crianças que vivenciam esse cotidiano.

Assim, em nossos encontros, seja nas entrevistas, seja nas reuniões de formação continuada partilhamos de momentos que deixaram marcas em cada uma de nós. Essa tecelagem de Histórias de Vida das professoras, mesmo que conhecidas rapidamente em nossos encontros, contribuíram como mais um retalho da minha própria formação, de modo que refletir sobre os saberes e fazeres na Educação Infantil fez com que reforçasse a importância da valorização desses profissionais e a maneira como está sendo pensada e organizada a gestão na infância.



3 OS CENÁRIOS DAS INFÂNCIAS: ESCOLA E GESTÃO

O propósito desse capítulo é expor algumas reflexões sobre a história da infância e como ela está no cenário atual, principalmente, enfocando a especificidade da Educação Infantil e sua Gestão Escolar na referida EMEI.

Tentar costurar esses temas faz com que possamos compreender a importância de uma Pedagogia da Infância, com características próprias da escola de Educação Infantil, a qual é espaço de vivências, trocas, aprendizagens e produção de conhecimentos, culturas e construção de identidades das crianças que participam desse cotidiano escolar.

A infância, como construção histórica, social, política, econômica e cultural, tem a cada tempo e espaço transformado o viver de cada criança. A partir de estudos e pesquisas na área da infância, pode-se constatar a importância da cultura infantil e os saberes das crianças como tecido principal na construção da mesma e o reconhecimento da criança como ator social de sua própria história. Já não se fala mais em infância, mas em infâncias, pois não há como homogeneizar um conceito tão amplo e repleto de significados que Àries (1981) traz como construção que só saiu do anonimato a partir do século XVII; Postman (1999) como uma invenção da modernidade que assim como apareceu pode desaparecer; Larrosa (1998) traz como enigma; Deleuze (apud KOHAN, 2007) como “devir-criança”; Sarmiento (2005) como categoria social do tipo geracional que revela possibilidades e constrangimentos da estrutura social. Nesse sentido, há uma infinidade de olhares sobre a infância,

transitando de forma interdisciplinar pela antropologia, filosofia, sociologia, psicologia, pedagogia, enfim, por diferentes áreas do conhecimento.

Para poder entender como a infância vem se construindo em cada tempo e espaço é necessário que a escola de Educação Infantil esteja se construindo também para cuidar e educar a criança desse tempo. Um tempo presente, em que a infância já não é como a de antigamente, nem a que se espera que seja no futuro, mas é compromisso da escola propor vivências lúdicas e pedagógicas que possibilitem a criança desse tempo construir uma infância a partir de seus interesses e necessidades.

Assim, a formação do professor de Educação Infantil tem sido foco de várias discussões, na medida em que a ação pedagógica tenha significado à criança, que ela seja pensada e planejada para as crianças de 0 a 5 anos na escola de Educação Infantil, considerando-a como ator social, produzido e produtor de cultura, de modo que seus gestos, choros, brigas, voz, símbolos e suas diferentes linguagens sejam entendidas e consideradas. Isso tem sido um desafio às professoras que atuam com as crianças na Educação Infantil, pois as políticas públicas e o interesse do Governo em relação à Educação Infantil não tem sido prioridade na Educação.

Esse desafio já é encarado na formação inicial daqueles que escolhem o curso de Pedagogia como formação no Ensino Superior. Trago aqui algumas considerações da minha própria formação como aluna egressa do curso de Pedagogia Habilitação Pré-Escolar da UFSM. Fiz parte do currículo em que a Pedagogia era organizada por duas Habilitações: Pré-Escolar e Séries Iniciais, no entanto, a ênfase nos temas tratados ao que tange as Séries Iniciais era privilegiada em relação às discussões sobre a criança e seu desenvolvimento em idade pré-escolar. Com isso, enquanto acadêmicas sentíamos falta da identidade da Habilitação Pré-Escolar dentro do curso. Aproximamo-nos de tais discussões quando, então, iniciamos as disciplinas de metodologia do ensino, quando íamos mais seguidamente às escolas e podíamos observar a dinâmica e a rotina na Pré-Escola. Isso de certo modo nos apavorava, pois esperávamos desde o início do curso relacionar a especificidade escolhida nas discussões propostas.

Aos poucos fomos percebendo o universo da Educação Infantil e com isso as peculiaridades que se diferenciavam das discussões sobre leitura,

escrita e problemas de aprendizagem nas Séries Iniciais. Outras questões pareciam pertinentes a nosso olhar na escola de Educação Infantil, preocupava-nos com o brincar, a afetividade, a adaptação, o educar e cuidar naquela diversidade de crianças com as quais deveríamos contemplar seu desenvolvimento integral. Apropriamo-nos concretamente desses desafios no momento do estágio e a partir disso iniciamos a montagem de um quebra-cabeça que começou no início da graduação. Ou seja, nesse momento tínhamos que “interdisciplinarizar” a teoria e a prática, as escritas e os discursos no cotidiano de nossas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, sinto-me como as professoras colaboradoras na formação continuada, pois enquanto colegas de graduação buscávamos umas nas outras o apoio, a partilha dos desafios que as crianças daquele tempo nos impulsionavam a criar, transformar e até desequilibrar. Dessa forma, vejo na escola investigada um ambiente em que, apesar das diferenças, buscam umas nas outras o apoio para modificar, conquistar, proporcionar um espaço prazeroso de convivência e aprendizagem entre os sujeitos que dela participam.

Assim como o curso de Pedagogia da UFSM passou por reformulações curriculares, primeiramente separando as Habilitações desde o início do curso e atualmente generalizando o curso de Pedagogia que abarca desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos, vejo a escola também passar por essas transformações. Isso porque as acadêmicas desse curso participam do cotidiano de várias realidades do município e fora dele também e, dessa forma, vivenciam e compartilham saberes e práticas tratadas no curso.

O que me assusta é que mais uma vez a identidade da Educação Infantil pode estar ameaçada em detrimento de anseios e discussões sobre as demais etapas, entendendo que como a Educação Infantil não é avaliada em âmbito nacional nos processos de alfabetização e maior número de crianças na escola, para receber financiamentos, é vista com despreocupação.

Entretanto, acredito que na realidade da UFSM os professores formadores têm se comprometido em oportunizar maiores espaços para as problematizações e formação qualificada para o trabalho com as crianças de zero a cinco anos e também às discussões sobre o primeiro ano do Ensino

Fundamental, que anteriormente era destinado às crianças com seis anos na Pré-Escola. Não é minha intenção entrar em detalhes sobre o currículo do curso de Pedagogia da Instituição da qual fui formada e nem entrar no mérito do ensino dos nove anos, mas encontrei nessa reflexão a maneira de destacar a importância da especificidade da Educação Infantil na formação dos futuros professores, a fim de que continuemos a construir a identidade dessa etapa, já que as políticas públicas ainda são lentas e pouco valorizadas ao que tange as iniciativas de ampliação de escolas que atendam as crianças de zero a cinco anos e de formação desses profissionais.

Portanto, os desafios da formação continuada são pertinentes e encontramos em momentos como esse, espaço para discutir, repensar, refletir e possivelmente (re)significar nossos saberes e práticas pedagógicas na realidade em que estamos atuando, seja ela na Educação Infantil ou não. No entanto, encontrei na escola investigada a preocupação com a formação continuada das professoras e a construção de sua identidade, pois estão repensando também a gestão da infância nesse contexto escolar.

Nesse sentido, é preciso que as escolas de Educação Infantil tenham seus objetivos, que se diferenciam dos atribuídos ao Ensino Fundamental, comprometidos com uma gestão que busca a participação da comunidade escolar, o comprometimento das professoras e funcionários, a fim de que juntos possam construir uma Gestão Escolar democrática, autônoma e participativa levando em consideração a construção de uma pedagogia da infância.

Assim, penso que se faz necessário conhecer as representações das professoras de Educação Infantil, a fim de que possamos repensar sobre a infância na escola de Educação Infantil e na Gestão Escolar, não no sentido de confrontar o discurso com a prática, mas tentando apontar algumas considerações a serem repensadas e quem sabe (re)significadas por aqueles que vivenciam esse cotidiano escolar.

Assim, trabalhar com as representações na formação de professores propicia uma maneira diferenciada de (re)construir saberes e (re)significar os caminhos percorridos até então. Conforme Alves-Mazzotti (1994, p. 59-60), as representações sociais investigam

justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referências que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

As representações como (re)construção da infância e seu estreitamento na questão da Gestão Escolar adquirem um papel relevante, à medida que possibilitam aos sujeitos refletirem sobre os significados que constroem na sua profissão, num determinado contexto histórico, cultural e social, dando abertura também à escola como um espaço da infância, que perpassa diferentes vivências do tempo de cada um.

3.1 Entrelaçando as Infâncias

Como já mencionei anteriormente, tratar da infância não é tema fácil, pois é complexo, no momento em que ela proporciona diferentes olhares e significações sejam elas históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas, já instituídas ou não. Enfim, esta faz com que cada sujeito tenha diversas representações que envolvem essa fase, que não se restringe apenas a mais uma etapa, mas é vista também como história de vida experienciada diferentemente por cada sujeito.

A história da infância vem sendo escrita por alguns autores a bastante tempo e uma importante contribuição a esses estudos é de Philippe Àries, que, segundo Corazza (2002, p.28) deu a infância o “status de pesquisa e de campo epistemológico”.

De acordo com Kuhlmann Jr (1998) não se pensava em infância em períodos anteriores ao século XIII e XIV, a criança não era percebida enquanto sujeito em sua particularidade. Ela era considerada uma *tabula rasa*, um adulto em miniatura, não existindo uma consciência de infância, de que a criança se distinguia dos adultos em sua cultura, sentimentos, desejos e comportamentos. A construção da infância a partir da constatação de Àries se apresenta a partir do século XVII. Nesse início, a criança era tratada com paparicação, como

divertimento para os adultos, devido a visão da inocência e da fragilidade da qual representava; e também com moralização, sentimento marcado pelo discurso religioso e que via as crianças como seres que devem ser controlados, educados e disciplinarizados. Esse discurso inspirou a educação até o século XX através do interesse psicológico e moral da criança.

Enfim, os estudos sobre a infância, ao longo dos anos, iniciaram uma trajetória de diferentes olhares e com isso suscitou outros caminhos a serem trilhados visualizando a criança como sujeito histórico-social, sujeito de direitos, ator social, produtor de cultura, que tem vontades e potencial para construir conhecimentos e autonomia desde muito cedo.

No entanto, ser criança não é garantia de ter infância, de vivenciar o lúdico, o cuidado, o afeto, a educação, os direitos que lhes são conferidos. Portanto, segundo Fullgraf (2002, p. 30) o conceito de infância não corresponde a uma “categoria universal natural”, igual, homogêneo e de significado simples. Assim, a infância emerge como realidade social, mediada pela história da própria sociedade. “Logo numa mesma sociedade numa mesma época têm-se diversos conceitos de infância”.

É a partir desse viés, que se pode ir além do dito e do não-dito, do visível e do invisível, do plural e do singular. Ou seja, o olhar se amplia e essa construção social e histórica sai do anonimato para as discussões de como está sendo vivida ou não à infância, bem como as transformações que vem ocasionando diferentes reflexões e ações para que esta seja experienciada pela criança desse tempo. Por isso, é necessário encontrar na escola de Educação Infantil uma Gestão Escolar que busque contemplar práticas democráticas de participação entre os sujeitos, que leve em consideração a interação das crianças, respeitando suas culturas e história, a fim de proporcioná-las autonomia para vivenciar suas infâncias. Segundo Kuhlmann Jr (1998, p.31),

A história da criança é uma história *sobre* a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o 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.

Em busca de compreender as infâncias que se constroem em cada contexto histórico-social encontramos a possibilidade de que haja, segundo Postman (1999) o “desaparecimento da infância” consequência que reflete o momento social, histórico e cultural em diferentes espaços. Segundo Franco (2002, p. 33) para Postman os jogos infantis também são uma espécie ameaçada ao desaparecimento, assim como a infância, pois “estes deixam de ser praticados apenas por prazer, e passam a ser, muitas vezes, competitivos”. A autora acredita que a mídia tem grande influência sobre o conceito de infância, que influencia a criança no modo de vestir, de brincar, de viver.

Em vista das diversas representações que são construídas em relação à infância, trago nas falas das colaboradoras as representações que elas possuem sobre a infância hoje.

As colaboradoras têm o entendimento de que as infâncias vividas por elas já não se identificam mais com as desse tempo, do tempo em que as crianças são motivadas por outros interesses que não os de antigamente. Elencam o valor de se viver uma infância com sentidos próprios das crianças desse tempo, no entanto, acreditam que a tecnologia, a violência e a privação são barreiras para que se aproveite uma infância fundamentada na liberdade de brincar da criança.

Segundo a Professora M a infância representa

“tudo de bom, eu acho que assim oh, uma infância bem vivida, vai refletir lá na tua adolescência, lá na tua vida adulta, né, o que tu viveu na infância aquilo até hoje a gente lembra, né, as coisas que a gente fazia na infância. E hoje tu vê que tá tudo tão diferente, né. É claro que os tempos mudaram, mas não se vê mais nada, mais do que a gente viveu, né.”

No sentido de não nos aprisionar pelas infâncias que vivemos em outros tempos e espaços, ou dizer que foi melhor do que a vivenciada, atualmente, trago Oliveira; Oliveira (2005, p. 44) que dizem que,

Não podemos ficar estagnados nas imagens de uma infância vivida por nós, a nossa infância. Os tempos são outros, a sociedade se

modificou radicalmente numa velocidade incomparável, pondo-nos no compromisso de entender o que é ser criança neste tempo.

Aliada a compreender a criança de hoje, a preocupação das colaboradoras também está em relação às exigências desse tempo, impostas pelos adultos às crianças fazendo com que elas, talvez, não tenham infância. Assim, para a Professora L,

“a infância hoje eu vejo que ela tá muito diferente de antigamente, porque eu acho que com o avanço da tecnologia, e, assim a criança hoje (...) ela não tem, eu já digo assim, a liberdade, o direito de brincar, né. Eu acho que um dos motivos é a violência, porque hoje tu não pode, como antigamente, a gente brincava nas ruas, né, ficava à noite brincando, com a noite de luar, né, na frente da casa, sabe, e hoje não, hoje tu não pode (...) acho que os pais estão muito preocupados hoje, claro que eu não tiro a razão, tu tem que te preocupar com teu filho em ter um futuro melhor, uma vida melhor, ser alguém, ter uma profissão, mas eu acho que os pais acabam sobrecarregando a criança, assim com as agendas (...) não permitindo que a criança tenha infância, né então isso é complicado.”

Outra questão nesse processo investigativo é recorrente na fala da Professora S

“hoje em dia tem muitas crianças que são usadas com vínculos de tirar dinheiro, né, às vezes crianças pedindo, uma alimentação, né, então os pais usam muito isso e estão esquecendo que a criança, não tem que passar por isso, é muito cedo, que elas vieram ao mundo e pra cada fase delas tem que ser bem aproveitada, né. E eu acho assim que a criança a gente tem que aprender a cuidar, porque são o futuro nosso né, e que seja um futuro bem bonito.”

Essas representações são reflexos da sociedade atual, em que as formas com as quais viveram antigamente já não se vislumbram mais nesse tempo, das agendas lotadas, o mundo do trabalho, do consumismo, da competitividade produzido pelo apelo da mídia e da globalização. Porém, as crianças hoje vivem uma infância num mundo de outras oportunidades, estímulos diferenciados de outros tempos, dos quais elas também se desenvolvem e constroem suas identidades. Cabe ao professor, conhecer as crianças das quais fazem parte do seu cotidiano, as culturas instituídas, os saberes e interesses das crianças, a fim de que possa proporcionar outras

vivências que contribuam com o seu desenvolvimento como ator social desse tempo.

Por isso, entender a criança, respeitá-la significa dialogar com ela, reconhecê-la como ator social de sua própria história e cultura. E que cultura é essa? Tratar a questão da cultura infantil é complexo, por isso, nesse momento, utilizarei o entendimento de Florestan Fernandes (1979 apud PRADO, 2005, p.101) que diz

Cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados.

Nesse sentido, a cultura permeia os espaços e os tempos das infâncias. Um desses espaços é a escola. A escola é lócus de interações, aprendizagens, relações que se estabelecem entre os sujeitos, produzindo e sendo produto de cultura. É também espaço de subjetividades, de conflitos e uma infinidade de relações de poder. Por isso, a escola deve proporcionar por meio da gestão democrática e participativa espaço para discussões, reflexões críticas, opiniões, principalmente, daqueles que vivenciam esse cotidiano, que é influenciado permanentemente pelo sistema social, cultural, econômico e político da sociedade.

Para Libâneo (2006, p. 296) “as escolas são, pois, ambientes formativos, o que significa que as práticas de organização e de gestão educam, isto é, podem criar ou modificar os modos de pensar e agir das pessoas”. É a partir de discussões, estudos e pesquisas que a escola também foi se transformando para receber crianças de 0-6 anos, como anteriormente estava organizada a Educação Infantil. Ainda temos muito que refletir sobre a especificidade da Educação Infantil, sua identidade e práticas com as crianças pequenas.

3.2 A especificidade da escola de Educação Infantil⁴

A educação é direito de todos e por todo um imaginário que a rodeia, ela busca a formação humana. A Educação Infantil também tem esse compromisso e tem especificidades quanto a sua prática no cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de idade.

A escola de Educação Infantil tem prioridades pensadas, planejadas e discutidas para as crianças de zero a cinco anos. Os objetivos, os interesses, as necessidades, a organização de recursos, materiais, infra-estruturas e políticas públicas são algumas das preocupações daqueles que atuam na escola de Educação Infantil. Antecipar a alfabetização, os conteúdos programáticos do Ensino Fundamental na Educação Infantil não é o foco da discussão como professoras dessa especificidade, a qual é complexa e que abrange várias linguagens, segundo Junqueira Filho (2005) “linguagens geradoras”⁵ que são planejadas para trabalhar com as crianças que participam do contexto escolar onde estão inseridas. A partir disso, os gestores da escola têm que buscar através de financiamentos, legislações, formação que lhe conferem ao âmbito da Educação Infantil como direito em prol da identidade da escola de Educação Infantil e da ação pedagógica com a criança pequena.

Assim, a Educação Infantil precisa ser um espaço desafiador e interessante para a aprendizagem da criança, em que o ambiente seja organizado de forma acolhedora, rico para as interações, a fim de que a criança possa manifestar seus sentimentos, construir vínculos, segurança, confiança e a partir das suas possibilidades inicie o processo de construção de

⁴ A Educação Infantil anteriormente atendia crianças da faixa etária de 0 a 6 anos, mas a partir da Lei n. 11.114, de 16/05/2005, seguida pela Lei n. 11.274 de 06/02/2006, determina a obrigatoriedade da matrícula da criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos e fixa a Educação Infantil dos 0 aos 5 anos de idade.

⁵ É princípio, concepção, estratégia de trabalho com conteúdos programáticos desenvolvidos pelo(a) professor(a) que, inicialmente, seleciona e articula conteúdos-linguagens (desenho, música, oralidade, gestualidade, natureza, rotina, autonomia, cooperação, auto-organização, etc) para apresentar às crianças antes mesmo de conhecê-las pessoalmente, e depois, num segundo momento, apresenta os temas-assuntos-linguagens que emergem da interação, diálogo, leituras e articulações das crianças umas com as outras, com o(a) professor(a) e com as situações de aprendizagens, organizadas a partir dos conteúdos-linguagens, que articulados ao olhar do(a) professor(a) possam registrar em diferentes linguagens as produções, os funcionamentos e as realizações que mobilizam os desejos, interesses, necessidades, curiosidades, energias e atenção das crianças. A professora e seus alunos são ao mesmo tempo, sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagem uns dos outros (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 13-20).

sua autonomia. No entanto, para que esse ambiente seja encorajador de diferentes aprendizagens o professor de Educação Infantil precisa planejar, organizar uma rotina que contemple o cuidar e educar como processos complementares e indissociáveis. De acordo com a Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Porto Alegre (2002, p. 25) a instituição de Educação Infantil é entendida

Como um espaço de relações afetivas, onde vivências coletivas e individuais são garantidas no cotidiano. Neste contexto, o educador assume o papel de agente socializador e de apoio afetivo e emocional que planeja, organiza e participa de um espaço favorável à ação, à experimentação e ao intercâmbio das crianças, encorajando-as a tornarem-se progressivamente autônomas e capazes de resolver seus conflitos de forma independente e segura.

Dessa forma, a rotina na especificidade da Educação Infantil reflete também a Gestão Escolar vivenciada no cotidiano da escola, pois esta deve ser experienciada por momentos de decisão coletiva, partilhada e comprometida com a autonomia dos sujeitos, sem transferir as responsabilidades de suas decisões, mas sim se comprometendo como agente ativo de suas ações.

Ainda sobre a rotina na Educação Infantil, gostaria de destacar a importância do comprometimento do professor com a ação pedagógica na infância, que deve ser pautada pelo caráter lúdico e dialógico no processo de aprendizagem. É preciso que o professor conheça a cultura das crianças, suas necessidades, observadas em brincadeiras, interações e aprendizagens das crianças umas com as outras, com o próprio professor e com o ambiente que os rodeia. Assim, trago a Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Porto Alegre (2002, p. 26) que menciona

Aos educadores cabe observar as crianças com um olhar mais atento, participar das brincadeiras, possibilitar momentos de descoberta e oferecer espaço para que regras sejam construídas, discutidas, aceitas, rejeitadas e abandonadas em favor de outras, se assim for necessário. É importante estruturar espaços e tempos que garantam um equilíbrio entre as atividades realizadas no pátio e nas salas, dirigidas e livres, individuais e coletivas.

Na EMEI investigada as ações pedagógicas estão sendo refletidas e discutidas também na formação continuada, em que as professoras

compartilham de experiências e saberes, fazendo com que a reflexão de suas práticas com a criança possam (re)significar os planejamentos desenvolvidos. Numa das reuniões pedagógicas foi discutido o texto de Luciana Ostetto sobre os tipos de planejamento. Para Ostetto (2000, p. 21)

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção.

As professoras identificaram-se com várias características dos tipos de planejamentos, ficaram se questionando sobre as formas com as quais estavam efetivando suas ações pedagógicas, mas se reconhecem como sujeitos aprendentes, *“elas se viram no texto e não tiveram vergonha em dizer que não são perfeitas, que não sabem tudo e que o que estão fazendo pode ser pensado diferente, de outras formas.”* (Diário de campo). Como diz Freire (1996, p. 39) somos sujeitos inconclusos, inacabados, estamos sempre aprendendo e o quanto é relevante esse movimento dialético “entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Menciona, ainda, o autor

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Assim, a escola de Educação Infantil para se firmar no que vem se construindo, ainda hoje, passou por muitas discussões a fim de superar as estruturas com caráter exclusivamente assistencial e de preparação para o Ensino Fundamental. Esses conflitos ainda são atuais e acredito que por meio

da formação de professores é que se podem superar e avançar em algumas dessas questões.

Com o avanço das implementações legais na educação, com as disposições na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB, Lei 9.394/96), a Educação Infantil foi se organizando e mudanças significativas ocorreram tanto no seu sistema de organização quanto na sua estrutura.

A CF/88 considera a criança como sujeito de direito e regulamenta creches e pré-escolas, em seu art. 6º, inc. XXV, com “direito à assistência gratuita aos filhos dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas”, bem como no art 208, inc. IV, a garantia do “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

A LDB 9.394/96 em seu art. 29, 30, destaca a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica conferindo a criança seu desenvolvimento integral e que esta será oferecida em creches e pré-escolas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei n. 8.969/90) também, como dispositivo de lei, corrobora com o que diz respeito ao direito das crianças à educação, concedendo-as creches e pré-escolas em seu artigo 54, inc. IV.

No entanto, estes dispositivos não são totalmente cumpridos, pois existem muitas crianças que estão fora da escola infantil, uma vez que ainda faltam vagas para essa faixa etária. Isso faz parte da realidade da instituição pesquisada, o que fica claro na fala da Professora M: *“porque todos os dias, porque não tem um dia que não tenha alguém batendo na porta querendo vaga, hoje mesmo se tivesse umas três salas de aula a mais, tem demanda de criança”*.

Em vista do exposto sobre a construção da escola de Educação Infantil e das discussões sobre o tema, percebe-se que ainda se tem muito que construir no espaço da escola infantil. É necessário proporcionar as crianças pequenas o direito de viver, de construir suas infâncias, experiências educacionais, sociais e culturais.

Portanto, é importante proporcionar na escola diferentes maneiras de se viver a infância, indicando com um trabalho coerente, sério e comprometido,

que este seja um dos lugares de produção de cultura, de brincadeiras, de conhecimentos, de imaginários construídos pela própria criança como sujeito produtor de símbolos e sentidos próprios. Segundo Forquin (apud LIBÂNEO, 2003, p.321)

A escola é, também, um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos.

A escola de Educação Infantil pressupõe, como em outras instituições, a construção de um Projeto Político Pedagógico. Nele a escola articula saberes, entendimentos, discussões e ações sobre a criança e a especificidade da Educação Infantil. A partir dessa construção este passa a ser documento identitário da instituição em que o diálogo e a reflexão devem contemplar a (re)visita ao documento como processo democrático na Gestão Escolar. Para Barbosa (2007, p. 80)

Uma proposta político pedagógica é um documento de compromisso com as crianças brasileiras e com a sua educação, assim, a instituição como espaço público deve constantemente estar se abrindo para o diálogo e para a reflexão coletiva sobre o seu PPP, na tentativa de não sedimentar apenas a experiência vivida, mas confrontá-la com a prática, com seus efeitos, com seus ganhos e perdas e assim poder estar em constante reflexão e em permanente reconstrução.

Assim, ao que se referem às discussões no PPP (p.7) as representações registradas por escrito sobre a Educação Infantil, a Infância e a Criança, são respectivamente,

[...] Pensamos que a educação infantil, a criança precisa ser desafiada, estimulada a raciocinar e desenvolver seu pensamento sobre si próprio e sobre o mundo que o cerca. (...) Cumpre, portanto, pensar em uma educação de criança pequena que considere sua condição de sujeito histórico e cultural que respeite sua existência enquanto tal, que valorize suas experiências, que contribua com seu desenvolvimento e que amplie os conhecimentos do mundo em que vive.[...]

[...] Hoje para a maioria das crianças a infância volta a ser uma fase da vida reduzida, há uma precocidade na passagem ao mundo dos adultos, do trabalho, do abandono e da exclusão (...) a passagem hoje, se faz marcado pela violência, o ingresso no mundo do trabalho dos adultos não contempla o seu aprendizado e, ao contrário, as deixa vulnerável a formação de princípios e valores distorcidos, pois são os que lhes garantem a sobrevivência.[...]

[...] A criança não é um ser incompleto, o futuro. É o presente, na construção de história e de cultura. A escola deve ser um grande instrumento de conquista de vocabulário, do domínio da expressão. Melhorar as condições das crianças não é apenas amparar a sua sobrevivência, mas, principalmente, trabalhar as condições de participação ativa como cidadão. Esse é o compromisso que a educação e nós profissionais de educação infantil precisamos assumir.[...]

Pode-se afirmar que a proposta da instituição traz em seu campo teórico as principais reflexões sobre a importância dos fundamentos de cuidar e educar na Educação Infantil, bem como vivenciar a infância de forma lúdica e prazerosa. No entanto, é na forma de pensar as vivências no cotidiano da escola com a criança e com os demais sujeitos que participam dela que se pode efetivar essas perspectivas.

3.3 Alinhavando a Infância, Educação Infantil e Gestão Escolar

O tema da infância, cenário de construção social e cultural em diferentes momentos da história, tem resgatado e levantado importantes reflexões sobre essa fase a qual é conferida à criança como direito. Assim, a escola de Educação Infantil precisa estar em constante diálogo com a criança, com a família, propiciando momentos de interação, de aproximação de sua cultura e realidade. Além disso, precisa assumir sua importância como especificidade da Educação Infantil, em que o trabalho desenvolvido, com as crianças de zero a cinco anos, tem diferentes objetivos daqueles apresentados no Ensino Fundamental que são, via de regra, baseados na leitura e na escrita.

Ao professor de Educação Infantil cabe conhecer a criança, sua cultura, observá-la nos diferentes momentos, aprender com ela, proporcionar ambiente lúdico, de interações e aprendizagens a fim de que possa (re)significar seu conhecimento sobre a infância e proporcionar com isso um trabalho que atenda as necessidades das crianças com sentidos e significados próprios da cultura infantil. Acredito que isso ainda tem sido um desafio à formação dos profissionais que atuam com a Educação Infantil, pois ainda nos deparamos

com uma cultura de disciplinarização dos corpos, de interesses e objetivos que os adultos acreditam ser necessários para a educação das crianças, sem levar em consideração a curiosidade da criança, sua cultura, seus interesses e saberes, sem ter a criança como próprio autor de sua infância. Para Redin (2007, p. 16)

O professor precisa estar aberto ao novo e ter habilidade para torná-lo rico de possibilidades, transformando situações aparentemente simples desprovidas de novidades, em formas criativas e interessantes que possibilitem a participação e envolvimento do grupo.

Nesse sentido, penso que a Gestão Escolar tem papel relevante na construção de um espaço aberto ao diálogo, à participação da comunidade, das crianças, professores e funcionários de maneira que possam opinar, decidir, intervir, comprometer-se com uma educação que busca a construção de uma identidade própria daquele contexto construindo um processo autônomo de gestão democrática em que se vivencia práticas cidadãs.

Torna-se necessário considerar essas questões a fim de que possamos falar em uma Pedagogia da Infância (Rocha 1999, apud CORTELINI, 2004, p. 58-59), em que a criança e sua cultura, seus saberes e necessidades sejam o ponto de partida dessa pedagogia, ou seja, considerar a infância como uma condição da criança. A Proposta Político Pedagógica de Porto Alegre (2002, p. 18) coloca que

Buscar uma Pedagogia da Infância significa, então, construir um currículo centrado no **caráter lúdico da aprendizagem e qualificar as interações** possíveis das crianças com os adultos (criança/criança, criança/adulto, adulto/adulto) e das crianças com o mundo, através do resgate da imaginação, do brincar, dos desafios cotidianos, das diferentes formas de expressão/linguagem e de muitos outros aspectos relevantes, envolvidos nessas relações. Esse processo vai além das portas e janelas da escola, creche ou jardim de praça, mexendo com as diferentes concepções e relações que existem na comunidade, nas famílias, nas organizações sociais e culturais.

Assim, foi em busca de tentar (re)significar a infância na escola, por meio de reflexões e (re)construção das representações, que estão se efetivando na formação continuada, que destaco a importância de reconhecer a escola de Educação Infantil como locus de sentidos da infância para a criança. Ao conhecer a escola investigada encontro esse espaço também como locus

de formação e autoformação de professores, de (re)significação de práticas pedagógicas, do papel da professora de Educação Infantil e gestoras de suas ações individuais e coletivas.

O processo reflexivo de formação faz com que as professoras projetem nas discussões, a escola desejada por elas, pelas crianças, pela comunidade como proposta de uma escola autônoma, capaz de reconhecer suas dificuldades e traçar alternativas para sua melhoria. Segundo Alarcão (2005, 82) uma escola em que “ela própria conhece suas necessidades, cria os contextos de formação e integra a formação no seu desenvolvimento institucional”.

Por isso, se faz necessário compreender qual é o olhar que as colaboradoras têm sobre a infância na escola, no cotidiano de suas práticas em meio às exigências da sociedade atual, em que a cobrança, o trabalho infantil, o consumismo, a violência estão cada vez mais evidentes. Para que às crianças seja dado o direito a viver a infância, elas destacam o brincar como o principal elemento capaz de transformar essa realidade de privação como forma de aproveitar, de dar sentido a essa fase.

A infância na escola é vista pelas colaboradoras como boa, pois acreditam que o brincar seja o fio condutor da infância. No entanto, questiono-me que brincar é esse proporcionado às crianças? O que elas entendem pelo brincar? Mencionam que as crianças adoram o pátio, as brincadeiras, e o que elas estão proporcionando na escola para esse brincar? Elas brincam com seus alunos? Esses questionamentos não fizeram parte do questionário da entrevista feita na escola, pois não haveria tempo hábil para se trabalhar com essas representações. Porém, esses elementos estão latentes na formação continuada e devem ser contemplados como pontos a serem refletidos e problematizados na escola.

Para a Professora M a infância na escola é pautada pelo brincar e pelo resgate do brincar dos tempos de infância dos pais das crianças. Penso ser elemento significativo o resgate na memória de outras gerações, outras infâncias, fazendo com que isso possa ser motivo de reflexão sobre as infâncias desse tempo. Ela diz que

“Aqui na escola eu vejo sabe (...) que eles brincam, né, não sei depois porque eles ficam aqui só quatro horas, depois não sei como é lá né, se eles vão pra frente do computador, TV, vídeo-game, não sei, né, mas aqui na escola, eu vejo assim que eles brincam bastante sabe, e isso aí é uma coisa que a gente preserva né aqui dentro, o brincar né. Então aqui na escola, olha eu to bem tranqüila em falar que eles vivem a infância aqui, eu acho assim que a gente faz o possível né, pra que eles vivam isso né, não que nem a gente viveu, é impossível né, mas, assim, o resgate que eu acho muito interessante, que as gurias fazem isso, o resgate da infância né. (...) um trabalho muito bom né com os pais, deles criar o brinquedo, o brinquedo que eles brincavam antes né, isso foi muito legal, mas muito legal mesmo.”

A Professora S, vê a infância na escola como condição que deve ser dada a criança. Ela diz que *“Eles tão tendo tratamento como criança, carinho, amor, né, e deixa assim o brincar com eles, pra eles aprender, é tudo na vida”*. Percebe que é no brincar que a criança se revela, aprende e constrói o seu ser criança. Pergunto como ela proporciona isso as crianças e ela diz que,

“desde que eu me propus a trabalhar com eles aqui na escola, que é uma caminhada mesmo que como voluntária, eu sempre disse assim oh, primeiro a gente tem que colocar na mente das crianças, que eles nunca podem perder o riso e a alegria quando eles estão brincando. Que primeiro a gente tem que valorizar, olhar em volta da gente e ver eles rir, brincar, jogar bola, brincar, montar, e isso a gente proporciona, porque a primeira coisa que quando eles chegam na escola, é brincar, depois a gente conversa (...) E eu acho que isso aí a gente não pode deixar morrer nunca.”

Para a Professora L também o brincar é por excelência a preocupação básica na infância e principalmente na escola, na sua prática docente, e diz que,

“Assim desde o momento em que eu me preocupo assim, na hora do planejamento, no momento em que eu me preocupo em priorizar o brincar, né, esse brincar livre, orientado, dirigido, né, porque no momento dessa questão assim, a criança tem que brincar, tem que dar brinquedo. A criança não sabe brincar, tu tem que proporcionar situações, brincadeiras pra que ela aprenda a brincar, pra que ela conheça, como é brincar.(...) Esse é o momento em que eu conheço a minha criança (...) procuro conhecer a criança, suas preferências, o que ele trás a vivência que ele tem em casa e que traz pra escola no momento em que ele brinca de faz de conta, né, como é que ta a afetividade dele, né o que que eu tenho que trabalhar pra ele desenvolver essa afetividade, né, então pra mim é um momento sagrado, momento de avaliação, e de auto-avaliação pra mim também, o que que eu tenho que fazer pra melhorar.”

A Professora N atribui à família o sentido dado à infância na escola. Ou seja, se a família se preocupa com a criança, com o cuidado com o lanche, com a higiene da criança, ela acredita que a criança está tendo uma ótima infância. Quando pergunto a ela sobre como vê a infância que é proporcionada na escola ela diz *“ótima, ótima, às crianças, as mães preocupadas com a infância, é boa né, daí eu acho que é”*. A representação de infância está relacionada ao olhar do outro, das relações externas e não relacionada ao seu papel como professora que pode proporcionar, por meio do seu trabalho, à criança construir sua infância assim como um dia ela construiu a dela.

Em busca de ressaltar a importância da identidade da Educação Infantil como uma etapa da educação básica que possui especificidades que a diferencia do Ensino Fundamental, foi que esse trabalho tomou dimensão relevante de pesquisa em que tentei propor as colaboradoras repensar sobre a infância no cotidiano escolar. Nesse sentido, as representações das professoras são importantes na medida em que simbolizam, produzem sentidos às práticas e discursos propostos à criança na infância. Estas vêm ao longo das narrativas pontuando a importância do brincar aliadas ao cuidar e educar na Educação Infantil.

O brincar, segundo Fullgraf (2002, p. 30) é uma maneira das crianças serem no mundo e é o modo pelo qual constroem cultura e história, contudo nem todas as crianças tem tempo e espaço para o “fazer-lúdico”.

Pode-se perceber na fala da Professora L a sua preocupação com o papel do professor de Educação Infantil, do qual é extremamente relevante no momento em que proporciona na escola, o brincar. Ela entende que este está sendo cada vez menos privilegiado na infância das crianças, devido às agendas lotadas, às preocupações e projeções dos pais em relação ao seu futuro e a escolarização formal com a criança em idade pré-escolar. A colaboradora diz:

“Vejo que a infância hoje ela tá muito distorcida, a criança ela não tá tendo infância e daí eu vejo a importância da educação infantil, do professor da educação infantil, propiciar esses momentos na educação infantil. E eu tenho uma grande preocupação, né com o brincar esse momento da criança brincar né, e me preocupo bastante assim também com a questão de não formalizar, porque cada vez mais cedo a criança está se formalizando, né, agora mesmo a nova lei dos seis anos, que se vai com seis anos pra o primeiro ano, tudo

bem que se diga que esse primeiro ano a criança vai brincar né, mas será que nós, será que os profissionais estão preparados pra receber essa criança? né? Será que essa criança não vai chegar lá e não vai sentar e vai ficar quatro horas sentada copiando do quadro, né, então eu me preocupo muito.”

Entendo a preocupação da colaboradora e vejo no brincar a essência da infância, em que a criatividade, a imaginação da criança deve ser valorizada. É por meio do brincar que a criança constrói sua autonomia, sua capacidade de escolha e tomada de decisões, experimentando várias formas de agir, de vivenciar valores tornando-o ator social de sua própria história.

Para Silva (2007) a discussão ainda é mais específica quando diz que o brincar livremente, com um fim em si mesmo, deveria ser o pano de fundo da maior parte da rotina escolar das crianças. Isso porque a criança no ambiente escolar está mais propícia a atividades dirigidas pelos professores e, às vezes, determinadas por exercícios preparatórios para o desenvolvimento de alguma habilidade. Assim, a autora enfatiza a importância do brincar de modo que ela “vai compondo uma infinita abertura de possibilidades que lhe permitirão desenvolver-se integralmente como sujeito engajado no processo de construção de si mesmo” (2007, p.15).

Para que o brincar faça parte do cotidiano da infância das crianças é preciso que as professoras encarem o brincar não só como algo para a hora do brincar, mas que esse lhe seja garantido na escola, na sala de aula, no pátio, em todo lugar possível da criança experimentar, organizar-se, criar, recriar, compreender, interagir consigo mesmo, com o outro, com o mundo. Que as possibilidades do brincar sejam ampliadas em todos os segmentos da comunidade escolar e com isso os gestores possam reconhecer a escola também como esse espaço de cuidar e educar brincando.

Já que as colaboradoras têm elencado o brincar como principal representação da Infância, cabe a escola de Educação Infantil proporcionar esse espaço lúdico através das práticas pedagógicas das professoras construídas junto com a criança para que tenham sentido. No entanto, acredito que isso se efetiva na medida em que, coerentemente, com essas propostas a Gestão Escolar seja constituída de visões autônomas e comprometida com a organização da escola como espaço de discussão, reflexão, decisão,

valorizando as opiniões e comprometendo-se em garantir o direito da criança à infância.

Entendo que a Gestão Escolar é como local de vivências coletivas, atribuições pedagógico, político, técnico, administrativas, que possibilitam uma gestão impregnada de caráter formativo e educativo. Cada instituição tem uma concepção de gestão escolar, pois ela reflete a realidade daquele espaço, e também é composta por sujeitos que trazem consigo diferentes trajetórias pessoais e profissionais. Com isso, tanto a organização como a Gestão Escolar precisa ser construída coletivamente, a fim de dar uma identidade à instituição, que na realidade pesquisada se caracteriza pela formação continuada, e que busca a participação e efetivação de uma proposta de trabalho coerente com os anseios do contexto escolar.

Assim, destaco as representações das colaboradoras sobre como elas se percebem na Gestão Escolar, no espaço onde atuam, suas relações com os colegas, as tomadas de decisão, as dificuldades, as interações entre adultos e crianças. Algumas destacam a autonomia, o espaço conquistado, a coletividade como principais representações do lugar de onde falam.

A gestão, segundo Ferreira; Aguiar (2001, p.312) enquanto tomada de decisão “resulta de um processo complexo que se vai construindo através de etapas sucessivas que vão, em seqüência, clarificando e tornando consistente o desenvolvimento do processo.”

A Professora L como as outras professoras têm uma auto-imagem significativa ao bem estar em participar daquela escola e encontram umas nas outras o apoio para continuarem a progredir, avançar e tentar desempenhar com comprometimento o trabalho com a criança, o qual é o objetivo primordial de sua profissão. Consolidar o grupo, o coletivo para que os objetivos traçados sejam alcançados é um dos pontos que a Professora L traz em suas representações e que o Município, em contrato provisório, troca as estagiárias havendo uma ruptura no grupo de trabalho. Porém, vê como parte da Gestão Escolar, o trabalho em equipe, coletivo, participativo e autônomo. Assim, a colaboradora diz que

“Me vejo muito bem, (...) no momento que tu gosta daquilo que tu faz, e que tu tem um comprometimento, tu avança bem mais (...) tu faz parte desse conjunto, sabe. Com a questão das estagiárias, de

repente tu tem vontade de formar um grupo, de ter uma seqüência no trabalho, que as vezes tu encontra assim uns entraves que não é por tua vontade, mas é o sistema que te vem, e o que que tu tem que fazer (...) eu vou me acomodar? Não! Eu não posso, eu to comprometida. (...) meu maior objetivo são as crianças, então eu tenho que dar continuidade, alguma coisa, porque eu tenho um grupo de pessoas. Então umas das dificuldades, assim, é essa, tu não consegue firmar um grupo.(...)eu me sinto bem aqui, porque eu tenho autonomia (...) tu vai conquistando teu espaço.”

Esses são alguns elementos que estruturam uma gestão democrática, em que o professor possa se sentir com autonomia para desenvolver sua prática, envolver os colegas nessa dinâmica de trabalho, ouvindo a opinião de todos, discutir e tomar decisões que sejam satisfatórias principalmente à criança, para quem o trabalho é desenvolvido. Porém, um trabalho com essas características precisa encontrar na Gestão Escolar apoio e tomada de consciência do comprometimento e da responsabilidade com as propostas construídas no Projeto Político Pedagógico, no cotidiano das ações a serem desenvolvidas com as crianças e entre as professoras na especificidade da Educação Infantil.

Segundo Veiga (1998 apud FERREIRA;AGUIAR 2001, p.311) o Projeto Político Pedagógico,

(...) ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

A formação inicial não faz parte da experiência de todas as colaboradoras, no entanto, isso não impede a liberdade de compartilhar idéias, dúvidas e alternativas no cotidiano de trabalho. A colaboradora citada a seguir reconhece a importância da formação e por isso participa e se compromete com a formação continuada na instituição como motivação para terminar os estudos no ensino médio e alçar novos desafios frente à formação inicial no ensino superior. Alia-se assim a formação de professoras, o sentido da prática e o comprometimento na participação. Assim, a Professora S diz que

“Eu tenho um cargo, tem um nome, né, estagiária, mas eu digo assim, oh, desde que eu entrei na escola, na gestão, né, junto aos colegas, eu sempre me senti bem, me sinto bem, fui bem recebida (...) se todo

mundo caminhar junto, se apoiando, mesmo que uma tem um pensar e a outra outro, mas a gente debatendo, a gente chega num consenso, a um porque que pode ser diferente, eu acho que tudo é válido, né, pra o aprendizado. (...) a gente sempre diz, a gente é meio leiga no assunto, né, mas sempre acompanhei todas as caminhadas do que acontecia dentro de escolas, as vezes avaliando, olhando, então, tu vai aprendendo, tu vai vendo, né, e tu mesmo vai te criticando também (...) poderia ser diferente, se eu conseguir chegar naquele estágio eu vou tentar fazer o melhor e diferente, evoluir mais.”

A gestão se configura nessa fala de forma participativa e comprometida, pois a colaboradora expressa através da representação de si na Gestão Escolar como retalho importante na identidade dessa instituição, como participante, atuante no momento das tomadas de decisões, opiniões, críticas, auto-críticas e aprendizagens. Essas professoras vivenciam momentos de discussão em que o coletivo está se consolidando cada vez mais. Acredito que a formação continuada também seja o fio condutor dessa motivação e dessas discussões.

As representações abrem um campo de significados no campo da pesquisa e ao analisar as representações das professoras, percebo que a Gestão Escolar também se constrói, no intuito de articular os sentidos, os símbolos que cada sujeito atribui a seus saberes e experiências no cotidiano de suas relações profissionais. Assim, destaco na fala da colaboradora uma representação de Gestão Escolar em que se afirma uma visão mais tradicional em que o professor tem a função de cumprir, sem se comprometer como participante ativo, sem se colocar como sujeito no processo dessa construção.

Assim a Professora N ao ser indagada de como se vê na Gestão Escolar diz que

“Eu procuro fazer dentro do que tu tem que fazer né, que independente do que eu acho, tem normas pra seguir, né, e não fui eu que fiz as normas, então a gente tem que tentar não sair totalmente porque eu não vou ser o único soldado no passo certo, né. Então, é assim que eu me vejo tentando fazer com aquilo que é solicitado.”

A Professora M, por sua vez, se vê na Gestão Escolar como alguém que não pode ficar restrita somente as questões burocráticas. Ela encontra na pós-graduação a possibilidade de saber mais, de proporcionar no seu ambiente de trabalho outras alternativas ao que diz respeito a formação e ao trabalho pedagógico. Acredito que essas novas experiências aliadas à formação

continuada na escola venham a contribuir com a construção da gestão democrática, ampliando o olhar de tomadas de decisões coletivas e individuais que exigem do diretor um papel de mediação e positividade no encaminhamento dos trabalhos que envolvem a Gestão Escolar. A já referida colaboradora diz que,

“Eu me vejo numa experiência muito rica, mas muito sabe, eu mesma comento, olha o que eu aprendi, aqui sabe, é um espaço assim que eu to em todas como dizem (risos). (...) esse curso, eu quero mais sabe, esse pós veio assim na hora sabe, eu quero mais sabe, saber mais, ajudar mais sabe, não ficar no burocrático, só no burocrático né, porque isso aí, o burocrático tu aprende a fazer e continua fazendo sempre a mesma coisa sabe, é aquilo ali, planilha tu faz uma vez e depois tu sabe agora, o pedagógico da escola não é assim.”

No cenário da Gestão Escolar o Projeto Político Pedagógico foi instrumento de análise e reflexão como objeto de diálogo, de construção de identidade da escola de Educação Infantil, dos sujeitos que participam do cotidiano das aprendizagens e das representações coletivas de teorias e práticas produzidas no mesmo como ato político de participação.

Trago a contribuição de Barbosa (2007, p.77) que trata o projeto político-pedagógico como ato de ação do diálogo, do político.

Construir um projeto político-pedagógico de uma escola é poder exercitar a política, pois ela é um produto da ação/diálogo dos seres humanos no espaço coletivo. Discutir, elaborar, argumentar, confrontar e decidir são ações que exercitam a criatividade e a tolerância de todos e que colocam as idéias e a vida em movimento criando e gestando um novo contexto. A construção de uma nova proposta político-pedagógica pode fazer avançar e instalar um novo modo de viver a experiência educativa da instituição.

É importante mencionar que o Projeto Político Pedagógico tem sido objeto de trabalho e reflexão na formação continuada, de modo que as professoras da escola (re)visitam a proposta a fim de repensar sobre o que foi construído e juntamente com problematizações levantadas, outros olhares estão proporcionando outras leituras das representações que se encontram registradas no documento. Assim, o PPP tem sido (re)significado a partir da formação continuada, ao longo das reuniões pedagógicas, o que proporciona momentos de confronto de idéias, de experiências e trajetórias pessoais e

profissionais que no momento de reflexão são compartilhados também como processo de autoformação.

Compartilho das idéias de Ferreira (2001, p. 311) quando diz que,

quando as “idéias” são expostas, examinadas e debatidas, constroem-se novas “idéias” que vão originar, novas “perfeições” não individuais, mas cultivadas e lapidadas coletivamente numa verdadeira “perfeição” necessária à formação humana, pela qual a escola é responsável – o projeto político-pedagógico – constituindo-se esta garantia, a razão de ser da gestão da educação que expressa um compromisso estabelecido coletivamente.

Nesse sentido, busquei conhecer através das falas das colaboradoras as representações sobre a infância, se estas estão sendo contempladas, bem como se efetivou a participação de cada uma na construção, diálogo, elaboração da proposta.

A professora S menciona que quando chegou à escola o PPP já estava escrito e que o mesmo passou por processo de reformulação o ano passado na qual ela pode conhecer e opinar sobre as propostas ali apresentadas. Quando pergunto a ela se a proposta contempla a infância no seu discurso e na prática, ela acredita que há coerência com os objetivos construídos no PPP. Para a referida colaboradora,

“O objetivo é proporcionar uma infância mais feliz e mais alegre, né. Porque aqui eles tão conseguindo resgatar o que, às vezes, eles não têm em casa, que é o brincar, que é a verdadeira infância deles né, o brincar, o rir, o correr, né Porque a gente diz assim né, o barulho, mas não é barulho, é a infância deles, é aquela alegria que contagia né, tem que deixar ela fluir, né pra eles”.

A Professora N também quando iniciou seu trabalho na instituição o documento já estava construído, e vê na sua sala de aula a concretização dos seus objetivos. Ela diz que,

“Ela já estava pronta. A proposta é boa aqui na escola a gente faz dentro do possível, procura cumprir, porque afinal de contas foi feita né, mas na minha parte ali, eu to falando por mim, sempre pensando como fica melhor pra criança.”

Outra colaboradora diz que participou da construção do PPP e que nesse processo procurou-se abarcar os temas pertinentes a realidade escolar e a Educação Infantil. Acredita que a proposta vem contemplar o

desenvolvimento da criança, que é o objetivo principal do trabalho. A Professora L menciona então que

“Eu acho que sim, com certeza, né, uma das nossas preocupações que o objetivo principal é a criança né, eu acho que a gente conseguiu né, em todos os momentos, desde a concepção de educação infantil, tudo né, desde o objetivo geral, tudo né”.

Visto isso, penso que o processo de (re)visitação do Projeto Político Pedagógico da Instituição, na formação continuada e que se mostrará no dia a dia da prática pedagógica, possibilitará uma maior participação das professoras, em que coletiva e individualmente estarão manifestando seus saberes, opiniões, críticas e reformulações, pois o PPP não foi pensado para ser estático, com concepções estruturadas sem a possibilidade de reflexão, de (re)significações e de (re)construções. Segundo Bussmann (1995, p. 38)

O desafio que representa o projeto pedagógico traz consigo a exigência de entender e considerar o projeto como processo sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos. Daí a importância de se estabelecer condições propícias de discussão criativa e crítica em torno do assunto, inclusive de diretrizes de apoio.

Esses entre outros desafios, também fazem parte da construção de uma pedagogia da infância, sendo importantes temas de discussão e reflexão a fim de que possamos encontrar na escola de Educação Infantil uma Gestão Escolar consciente e comprometida com essa especificidade e que o professor que atua com crianças dessa faixa etária possa atuar também como gestor de sua própria prática comprometido com os objetivos que abarcam a complexidade da escola de Educação Infantil. Assim, busco nas falas das colaboradoras as representações que possuem sobre a infância no espaço dado pela Gestão Escolar da referida EMEI.

As colaboradoras vêem a infância contemplada na Gestão Escolar no momento de organizarem os planejamentos, na obtenção de recursos e encontram na gestão outras possibilidades de melhora.

Para a colaboradora, Professora N, é na organização da rotina proposta que a infância repercute na Gestão Escolar.

“Eu acho assim, oh, que hoje em dia ninguém passa a perna em criança nenhuma, por que? Porque é outra realidade da que eu tinha

(...) eles tendo essa tal de rotina, essas regras, eles acabam sendo crianças mais preparadas pra vida de hoje”

Penso que, no momento em que as professoras partirem do interesse das crianças, em que elas possam participar das decisões da rotina, da escola, de forma que esses processos tenham sentidos na produção de aprendizagens significativas para elas, a Gestão Escolar está cumprindo com alguns objetivos como a participação e a construção da autonomia das crianças. Isso pode se efetivar por meio de problematizações, discussões, debates, críticas, das quais as crianças possam concordar, discordar com o intuito de encontrar alternativas de organizar atividades, brincadeiras, passeios, interações que sejam incentivadoras da sua construção como atores de sua própria história.

Para a Professora M, a infância tem sua repercussão na Gestão Escolar por meio das políticas, da participação da comunidade, para assegurar condições mínimas em que a criança possa vivenciar o brincar, como elemento essencial da infância, a fim de que ao vir para a escola ela tenha prazer em estar ali.

“Eu penso assim, na infância, assim, oh, direcionar mais essas verbas pra eles ter, sabe, prazer de estar aqui, (...) que se sintam a vontade, (...) que gostem de vir pra escola né. A prioridade pra nós, agora, é o pátio da escola (...) que contemple mais ainda o brincar deles (...) mas vai da gente ta se organizando com os pais pra a melhoria, né”

A Professora S, vê a Gestão Escolar como maneira de conquistar apoio da Secretaria Municipal de Educação, que é responsável pelos incentivos à Educação Infantil, a fim de proporcionar uma infância com melhores condições de espaço físico, para que a criança experiencie na infância outras organizações de espaço, o qual os motivem a construir e vivenciar diferentes aprendizagens. A colaboradora diz que:

“O que eu vejo nessa realidade aqui, (...) o que mais falta é o material, porque as salas são muito pequenas, né, (...) são muitos nas salas de aula. Se tivesse mais apoio né, do município (...) pra criança, pra nós, (...) porque a gente vai aprendendo, quer expor, né, e botar pra eles em prática, se tiver espaço. (...) la ser bem bom, assim, se tivesse uma biblioteca separada, às vezes a gente fica sonhando (...)”

Em vista das falas das colaboradoras acredito que a Gestão Escolar na escola de Educação Infantil está sendo compreendida como uma gestão pensada para a criança, em que os processos pelas quais as professoras vivenciam a participação, autonomia e tomada de decisões sejam também experiências que devem ser compartilhadas com as crianças.

Ao alinhar os temas desse capítulo, vejo na infância, como direito de toda criança pautada no lúdico a partir das culturas infantis; na escola de Educação Infantil, como espaço a que se deve efetivar o cuidar e o educar e todas as suas complexidades; e na Gestão Escolar, como lócus de participação e comprometimento de todos os sujeitos envolvidos com os processos que perpassam o cotidiano escolar e a criança de zero a cinco anos, é um desafio, pois são relações complexas que demandam de muito diálogo e comprometimento daqueles que vivenciam a Educação Infantil e a compreende como uma das etapas mais significativas na vida escolar de um sujeito.

Portanto, é preciso um tempo e espaço para refletir sobre essas questões na escola e fora dela, pois a Infância, a Educação Infantil e a Gestão Escolar se configuram em temas que exigem um processo de reflexão contínuo e coletivo. Dessa forma, o professor atua também como um pesquisador de si, de sua prática pedagógica e de seus saberes.



4 A CONTINUAÇÃO COMO FORMAÇÃO...

Antes de iniciar as entrevistas e observações na escola não imaginava acrescentar um capítulo sobre a formação continuada como uma das categorias da pesquisa. Percebo com isso que realmente a pesquisa é dinâmica, aberta, e cabe ao pesquisador estar sensível as questões que são significativas àqueles que participam da realidade escolar.

Por meio da participação nas reuniões pedagógicas, então, pude perceber o empenho das professoras em produzir outros sentidos a partir de suas práticas cotidianas, seus discursos e fazeres. Foi a partir da necessidade de repensar a escola de Educação Infantil e seus sentidos na formação das professoras que a formação continuada teve seu diferencial nesta investigação, como projeto comprometido em repensar temas significativos do cotidiano da Educação Infantil, como a rotina na escola, o cuidar e o educar, a infância, o brincar, a identidade da EMEI, o papel do professor, as crianças, a relação EMEI-família entre outros temas que estão sendo sinalizados pelas professoras como pontos importantes de reflexão e diálogo.

A (re)visitação ao Projeto Político Pedagógico como proposta de formação continuada foi um dos tópicos que me chamaram atenção, pois ali estavam se efetivando práticas de Gestão Escolar pautadas pelo diálogo, pela tomada de decisões coletiva, democrática e participativa. Observar esse processo dinâmico de participação como pesquisador é um imenso aprendizado, pois nesse momento o coletivo da escola abre espaço para

discussão e reflexão crítica sobre as questões do cotidiano, sobre a autoformação no espaço escolar, desmistificando a idéia de que a formação só acontece fora da escola, em palestras, seminários e congressos. Não é minha intenção afirmar que esses eventos não contribuam com a formação, pelo contrário, acredito que estes enriquecem os saberes das professoras e promovem outros processos de reflexão sobre os temas apresentados. Porém, gostaria de enfatizar que a formação continuada na escola adquire um caráter singular, que propõe as professoras construírem a identidade dessa escola de Educação Infantil, a qual projetam na formação continuada a possibilidade de construção de outros olhares sobre a criança, a infância, a escola e os sentidos atribuídos as suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a Gestão Escolar nesse contexto vem construindo práticas participativas, autônomas e democráticas a partir da formação continuada. Isso faz com que o professor se sinta motivado a (re)pensar sobre seus saberes e práticas, sua participação na tomada de decisões e seu comprometimento com as escolhas e a formação, levando-os a qualificar o trabalho pedagógico com as crianças e a solidificar as relações coletivas entre as próprias professoras.

Encontro em Lück (2006, p. 86) o que vem representando a autonomia nesse contexto, no momento em que

A prática da autonomia demanda, por parte dos gestores da escola e de sua comunidade, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência e pela transcendência de vontades e interesses setorializados ou pessoais, em nome de um valor maior que é a educação de qualidade para os alunos (...) tal prática vence os medos e receios e cria gradualmente um espírito de equipe e reforço ao trabalho colaborativo. As escolas que se iniciam nesse processo tomam iniciativas e constroem gradualmente sua autonomia.

Assim, nas narrativas orais algumas professoras enfatizam o comprometimento como uma das possibilidades de dar movimento, dinâmica e transformação na realidade escolar. E isso, vai além de força de vontade, faz parte de um fazer com competência e responsabilidade. Segundo Lück (2006), o comprometimento, a competência, a liderança, mobilização coletiva, transparência, visão estratégica, visão proativa, a iniciativa e a criatividade são promotoras do processo de construção da autonomia.

Felizmente, foi possível encontrar no contexto dessa EMEI características de participação coletiva, como por exemplo, no desfile em comemoração ao aniversário da cidade, em que foi uma das poucas EMEIS que se articularam para mostrar seu trabalho e seu comprometimento com a Educação Infantil no município de Santa Maria, e seu trabalho junto a comunidade em que se inserem, tendo na criança seu principal objetivo de cuidar e educar. Ressalto também a participação e colaboração das famílias, que desfilaram e reivindicaram da escola o que foi mostrado lá no desfile, para a comunidade a que pertencem.

Para a Professora M ter o reconhecimento da comunidade escolar motivou a ampliar esse olhar a todos os segmentos que estiverem disponíveis a conhecer o trabalho que a escola vem desempenhando nessa comunidade e a formação continuada das professoras. Assim, ela coloca que

“(...) tudo que a gente fez, né, porque ninguém vai vir pra ver o que a gente ta fazendo, né, ninguém vai bater na minha porta pra saber, né. Até convidei as meninas lá da Smed, as coordenadoras, vocês têm que ir lá nos assistir numa formação continuada, eu cobrei isso delas sabe, que está sendo feita. E que até ali no nosso banner que tu viu que a formação continuada é uma prioridade nossa, e acontece mesmo, sabe, não é só aquele dia e pára, as coisas acontecem, né, então, tem que mostrar.”

Nesta escola as próprias professoras mobilizaram-se para fazer a formação continuada, com responsabilidade, participação, discussão, reflexão sobre as práticas pedagógicas, sociais e culturais singulares dessa escola e comunidade. Essas características se evidenciaram pelas falas das professoras ao longo da formação, algumas menos, outras mais articuladas, mas no conjunto, representam um caminho ao qual vem sendo trilhado e que tem a possibilidade de que esse trabalho de construção da autonomia e do comprometimento com a criança na Educação Infantil e com a sua própria formação seja produtivo para toda a comunidade na qual estão inseridas.

No entanto, a Professora L ressaltou um aspecto importante para que se efetive esse processo democrático e de formação continuada significativa a quem dela participa, quando diz que

“Eu me questiono assim, mas será que eu conquistei realmente o meu espaço? Será que realmente eu estava comprometida? Sabe, eu me questiono muito (...) a questão da formação, não adianta tu fazer formação, formação, formação, se tu não quer, se tu não é

comprometida, tu pode fazer mil formações. Tem que pensar na escola, conquistar o espaço”.

A partir de atitudes participativas, de comprometimento e esforços de cada uma e do grupo é que se possibilita a construção da autonomia, individual no coletivo, na Gestão Escolar. Com isso, a formação continuada é uma das práticas que podem promover a gestão democrática, em que os processos de decisão, diálogo, resolução de problemas, planejamentos, organização curricular, conceitos e práticas pedagógicas são problematizadas no coletivo.

Nesse sentido, Bordignon; Gracindo (2001, p.148) afirmam que

a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentam construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas. Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo.

Acredito que é através da formação continuada que as professoras dessa escola se percebem mais enquanto sujeitos participantes dessa realidade e buscam no coletivo o incentivo para a transformação, para a construção de outras aprendizagens compartilhadas que são impulsionadoras para atingir os objetivos desejados e a qualidade no processo de formação. Esse é um processo complexo e lento que se constrói ao longo dos anos e que depende do esforço e comprometimento individual e coletivo para se consolidar a prática democrática.

Ao ler o Projeto Político Pedagógico da instituição encontro a preocupação das professoras em refletir, debater e dialogar sobre seus saberes e práticas tentando articulá-los também a fundamentação teórica, a fim de que o discurso produzido por elas seja coerente com aquilo que pretendem efetivar. Assim, destaco trecho do PPP (p. 15) que diz

[...] Nosso grande desafio é conseguir unir teoria e prática. Conseguir que nossa prática seja fonte de reflexão, de reconstrução, de reorientação do nosso próprio fazer e de criação de novos olhares sobre nossa própria teoria. Muitas vezes os problemas da prática ou a insistência em dar aula dentro de determinados modelos estabelecidos, nos afastam de um verdadeiro pensar sobre aquilo que estamos fazendo e se estamos realmente alcançando nossos

objetivos. Até que ponto estamos proporcionando aprendizagem significativa as nossas crianças? Até que ponto estamos preenchendo somente o tempo em que permanecem na escola? Até que ponto estamos sendo mediadores entre a sua realidade e o contexto maior em que se insere? Como estamos auxiliando a criança a melhor interpretar e agir sobre o seu mundo? São questões difíceis de responder. São metas que não são fáceis de alcançar, que exigem muito tempo de reflexão e ação. Mas nós profissionais de educação infantil estamos lutando por um ensino de qualidade. E para que essa qualidade se efetive, o corpo docente dessa escola reúne-se mensalmente.[...]

As problematizações apontadas pelas professoras no PPP vêm ao encontro, também, das reflexões que podem ser feitas, sobre a infância que estão propondo ou não na escola de Educação Infantil. Acredito que, a partir do momento que se abre espaço para dar voz as crianças, seus saberes e culturas, a escola e as práticas pedagógicas passam a ter sentido para a criança e, conseqüentemente, a Gestão Escolar promove processos democráticos e participativos também com a criança na construção da sua infância.

Portanto, acredito que é por meio da viabilização da formação continuada nessa escola de Educação Infantil que as professoras estão construindo também suas identidades, transformando esse espaço em um ambiente de aprendizagens significativas para elas e para as crianças. Com isso, penso que as professoras continuarão a unir retalhos, esforços e responsabilidades para que esses elementos também se concretize em processo de autoformação.



5 COSTURANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo do trabalho vim colando retalhos, pedaços significativos que unidos foram capazes de me oportunizar processos de reflexão, crítica e autoformação. Conhecer as infâncias das professoras colaboradoras remeteu-me as memórias da minha infância e a refletir sobre as infâncias que estamos propondo às crianças desse tempo.

Assim, pude compreender que a infância não pode ser definida por um conceito restrito e unificado. Daqui a alguns anos, ou talvez nem isso, ler as considerações feitas nesse trabalho sobre a infância terá outro sentido, pois como construção social e cultural de um tempo e espaço, essa está se (re)construindo a cada dia, a cada momento que a criança produz sentido as experiências próprias da sua cultura e falar sobre cultura é olhar para uma complexa e vasta maneira de viver a vida.

No momento em que entrei na escola de Educação Infantil comecei a perceber a dinâmica do tempo-espaço que compunha o contexto escolar de uma escola em que a prioridade era com as crianças pequenas. Ao adentrar no campo dos saberes da experiência foi possível compreender atitudes, habilidades e competências das professoras de Educação Infantil, que antes eu observava na faculdade, e que agora partilhavam comigo saberes e fazeres possíveis de se construir junto com as crianças.

Assim, no momento em que me propus a construir essa pesquisa não tive dúvida em buscar contemplar também a minha identidade como professora de Educação Infantil e a das professoras colaboradoras, a fim de mostrar seus saberes, fazeres, indignações, indagações e aprendizagens que se diferenciam

daquelas desenvolvidas com crianças maiores. Estou falando da especificidade da Educação Infantil, dos avanços e retrocessos que ainda continuamos a enfrentar no campo da formação e das políticas públicas que não contemplam em suas propostas a relevância do espaço destinado à infância das crianças de zero a cinco anos em escolas de Educação Infantil.

Assim, a oportunidade de conhecer as representações das professoras colaboradoras que atuam na escola de Educação Infantil, em que ali se vivencia, planeja e pensa uma gestão da infância que contemple saberes, práticas e processos democráticos às crianças de dois a cinco anos foi momento de aprendizagem e de formação coletiva.

As colaboradoras reconhecem a importância da infância na vida da criança e elencam o brincar como fio condutor dessa fase. Percebem a criança como sujeito de direitos, dos quais ao professor cabe respeitá-los e algumas buscam nas práticas pedagógicas concretizá-los na rotina escolar. Penso que questioná-las sobre a infância fez com que (re)revisitassem seus repertórios de saberes sobre a criança, seu tempo e seu espaço. Relembrou a criança que foram e refletiram sobre a criança de hoje, as imposições da sociedade midiática, consumista e competitiva desse tempo, que aprisionam suas infâncias e seu brincar. No entanto, é preciso que reflitam sobre alternativas de mediar às aprendizagens a partir dos interesses das crianças com as quais trabalham, conhecendo sua cultura, seu contexto social para que proponham uma infância com sentidos e significados para a criança dessa escola de Educação Infantil.

A infância na escola de Educação Infantil deve ser pautada a partir da ludicidade, da cultura das crianças, de seus interesses e necessidades, das quais o professor deve estar atento nos momentos das interações, participações e diálogos das crianças umas com as outras e também das estabelecidas com o professor e a família, a fim de que as práticas pedagógicas sejam significativas para a criança que participa do dia a dia nessa escola. Penso que na formação continuada esses elementos estão sendo discutidos por meio de diálogos e partilha de experiências que são positivas nesse processo de reflexão e de autonomia na gestão da infância.

Dessa forma, as professoras além de se comprometerem individualmente, também atuam como incentivadoras do comprometimento

coletivo, e nesse sentido, a Gestão Escolar constrói-se no processo participativo e responsável de escolhas e decisões que influenciam diretamente nas relações e práticas pedagógicas com a criança. A partir desse processo, cada professora pode ser, “ao mesmo tempo, uma observadora crítica e participante ativa, numa postura de escuta e de construção de diálogo”⁶ como gestoras das ações no seu cotidiano.

Os sentidos e significados oportunizados na infância para as crianças estão apresentados nas práticas pedagógicas das colaboradoras, que em conversas nas reuniões de formação, pude perceber que cada uma tem formas diferenciadas de trabalhar. Esses sentidos são identificados, também, nas suas representações ao longo das entrevistas, que variam de acordo com o comprometimento de cada uma, com o processo formativo ao longo de suas experiências, seus saberes e trajetórias de vida pessoal e profissional.

As repercussões das representações atribuídas à infância na escola de Educação Infantil e na Gestão Escolar estão se construindo a partir da formação continuada das colaboradoras e das demais professoras da Instituição. Esse é um processo que demanda tempo para experimentar, repensar, agir, dialogar, pois os sentidos serão percebidos no cotidiano das relações com as crianças, no coletivo da escola e no trabalho planejado para a especificidade da Educação Infantil, diferenciando-se do que é pensado para o Ensino Fundamental. Para isso, cabe ao professor de Educação Infantil estudar, refletir e ser crítico com sua própria prática e com a gestão da infância da qual participa.

As colaboradoras se sentem bem no espaço da escola, gostam do que fazem e buscam no grupo a possibilidade de compartilhar aprendizagens. É realmente importante que o grupo se consolide em sua coletividade, já que práticas solidárias entre si, debates e reflexões coletivas cooperam com um ambiente saudável de trocas de experiências, saberes e co-responsabilidades. Essas práticas docentes fortalecem o grupo escolar e que também partilha responsabilidades, para que uma Gestão Escolar democrática se efetive nesse espaço é preciso de comprometimento dos sujeitos envolvidos, pois segundo Libâneo (2006, p. 326) “a gestão participativa, além de ser a forma de exercício

⁶ Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Porto Alegre, Cadernos Pedagógicos 15, 2002, p. 19.

democrático da gestão e um direito de cidadania, implica deveres e responsabilidades – portanto a gestão da participação”.

Assim, no decorrer do trabalho, trago as representações das colaboradoras e também menciono as minhas representações e opiniões acerca do tema proposto sobre a Infância, Educação Infantil, Gestão Escolar que culminou num processo enriquecedor de autoformação. A pesquisa possibilitou-me mais do que conhecer as representações das colaboradoras e participar das discussões da formação continuada; foi possível, ao longo desse processo, construir vínculos, diálogos, em que compartilhei sonhos possíveis, alegrias e ilusões que foram significativos para que pudesse costurar algumas considerações que constituíram esse trabalho e mais um retalho costurado a minha trajetória pessoal e profissional como professora de Educação Infantil. Sinto-me como sujeito aprendente e menciono Freire (1996, p.142) para dizer o quanto me alegrei em construí-lo. Para o autor “a alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo de busca. Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. É nesse sentido que continuo em processo de busca e que ao findar mais essa etapa da minha história de vida profissional pretendo ir além e me aventurar à procura de outros achados.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Revista Em Aberto, ano 14, n. 6, Brasília: MEC/INEP, jan./mar, 1994.

_____. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez., 2006.

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

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, M.C.S. Projeto político-pedagógico para a educação infantil. In: REDIN, E; REDIN M. M.; MÜLLER, F. (Orgs). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G.S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E.P.S. (Orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil. Edição da Assembléia do Estado do Rio Grande do Sul.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. MEC/SEF, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Rio de Janeiro. Esplanada Ltda, 1998.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2ª ed. SP: Cortez, 2001.

BUSSMANN, A.C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I.P.A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CORAZZA, S. M. **Infância & Educação**- Era uma vez...quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORTELLINI, C.M. **Investigações e ações na Educação Infantil: reorganizando a ação pedagógica.** Santa Maria, RS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. da S. (Orgs) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 3ªed., São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, M.E.W. **Compreendendo a infância como condição de criança.** Porto Alegre: mediação, 2002.

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

FULLGRAF, J.B.G. A infância no papel é de papel: as duas faces da nova LDBEN. In: **Educação infantil: construindo o presente – Movimento Interfóruns de educação Infantil do Brasil.** Campo Grande, MS: UFMS, 2002, p. 30-42.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano editora, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5ªed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓMEZ, J.M.R. **Formación teórico-práctica del docente: una propuesta de trabajo.** POA, EDIPUCRS, Ano XX, nº 32, p.73-96, 1997.

JUNQUEIRA FILHO, G.A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** POA: Mediação, 2005.

KOHAN, W.O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W.O. **Infância, estrangeiridade e ignorância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

LARROSSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J; LARA, N.P.de.(Orgs). **Imagens do outro.** Petrópolis, RJ: 1998.

LAVILLE, Christian & DIONNE Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.;TOSCHI, M.S. (Orgs). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 3ªed.,São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2003.

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

MARQUES, M. O. **Escrever é Preciso: o princípio da pesquisa.** 5ª ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MOREIRA, D. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

OLIVEIRA, V.F.de; OLIVEIRA, W.F.de. Criança e infância: quando o encontro é marcado e não acontece. In:**Vivências das infâncias: contextos e perspectivas.** Cadernos temáticos/ OMEP. Santa Maria: Pallotti, 2005.

OSTETTO, L.E. Planejamento na Educação Infantil...mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L.E. (Org). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio.** SP: Papirus, 2000.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L.G. de; DEMARTINI, Z.B.F; PRADO, P.D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 2ªed. Campinas, SP:Autores Associados, 2005.

Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Porto Alegre: Cadernos pedagógicos 15. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 2002.

REDIN, E.; DIDONET, V. Uma cidade que acolha as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância. In: REDIN, E; REDIN M. M.; MÜLLER, F. (Orgs). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

REDIN, M.M; MÜLLER, F. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. REDIN, E; REDIN M. M.; MÜLLER, F. (Orgs). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, 2005.

SILVA, J.S.da. Brincar em diferentes tempos. In: HORN, C.I.; SILVA, J.S da.; POTHIN, J. **Brincar e jogar: atividades com materiais de baixo custo.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semi-estruturada

Questões da entrevista com as professoras de Educação Infantil:

Nome:

Idade:

Formação Profissional:

Tempo de trabalho:

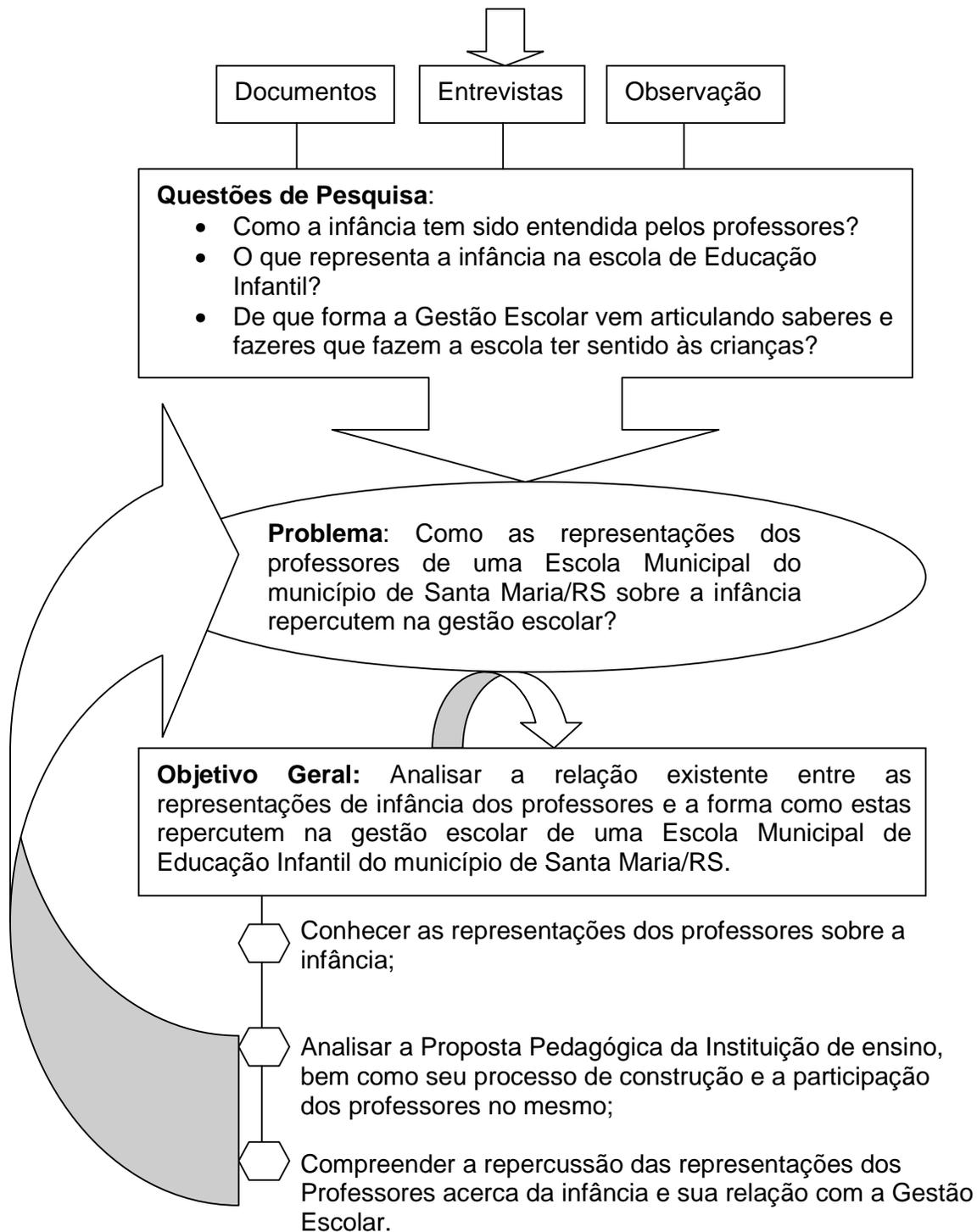
Entrevista:

1. O que a Infância representa para você?
2. Como você vê a Infância hoje?
3. Você conhece a Proposta Político Pedagógica da Escola?
4. Como foi o processo de construção da mesma? Onde você se identifica com ela?
5. O que o PPP remete quando o tema é Infância?
6. Como você vê a Infância na Escola?
7. Como você se vê na Gestão Escolar?
8. Como você vê a infância na Gestão Escolar?

APÊNDICE B - Esquema para apresentação da pesquisa na Instituição

As representações da infância e suas repercussões na Gestão Escolar

Palavras-chave: Infância, Educação Infantil e Gestão Escolar



**APÊNDICE C - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
assinado pelas colaboradoras da pesquisa**

Carta de Cessão

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO***

1. Pelo presente documento, eu,
CPF nº, CI nº, emitida
por, nacionalidade....., estado civil.....,
profissão....., residente e domiciliada,
cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo a
Silvania Regina Pellenz Irgang a totalidade de meus direitos patrimoniais de
autor sobre o depoimento oral/escrito prestado no dia....., na cidade de
....., perante a pesquisadora.....

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções
internacionais de que o Brasil é signatário, o Depoente, proprietário originário
do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao
exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte
que sempre terá seu nome ou o pseudônimo citado por ocasião de qualquer
utilização.

3. Deixo plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em
parte, editado ou integral.

* As informações que constam nesse termo de cessão estão de acordo com o manual indicado pelo Comitê de Ética da UFSM para elaboração desse documento: BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética e Pesquisa. Manual operacional para comitês de ética em pesquisa. 4 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006.

4. Declaro ter total confiabilidade na investigadora, disponibilizando-me a participar dessa investigação, permitindo que seja utilizado meus relatos (parciais ou totais) nos resultados da pesquisa, por tempo indeterminado. Para isso desejo que seja utilizado o seguinte nome/pseudônimo

5. Asseguro ter sido esclarecido sobre os procedimentos e desenvolvimento do projeto “(Re)visitando a infância na Gestão Escolar: unindo retalhos na formação das professoras de Educação Infantil”, de autoria de Sylvania Regina Pellenz Irgang sob orientação da Prof. Dda. Graziela Escandiel de Lima, tendo compreendido todos os passos da investigação descritos a seguir:

Trazendo como questão de pesquisa: quais as representações de infância que permeiam o entendimento das professoras de Educação Infantil na escola e como a Gestão Escolar vem dando sentido a essas representações. **Para problematizar esta questão trago como objetivos:** Conhecer as representações dos professores sobre a infância; analisar a Proposta Pedagógica da Instituição de ensino, bem como seu processo de construção e a participação dos professores no mesmo; e compreender a repercussão das representações acerca da infância na Gestão Escolar.

Metodologia: Para abordar as representações de infância, a Proposta Político Pedagógica e a Gestão Escolar, elegemos as entrevistas orais semi-estruturadas, com um roteiro guia que pode ser flexibilizado dependendo do andamento da entrevista, possibilitando um contato entre o entrevistador e o entrevistado. As entrevistas serão gravadas, transcritas para análise e, com autorização, para uso na pesquisa e trabalhos dela decorrentes.

6. Afirmo que tenho total conhecimento sobre o Projeto, do qual meu relato faz parte, declaro estar ciente de que posso recusar-me a responder qualquer questionamento com a qual não me sinta confortável em responder, bem como posso recusar-me a continuar participando da pesquisa, retirando meu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da investigação.

7. Responsabilizo-me a buscar esclarecimentos sobre o desenvolver da investigação com a pesquisadora, tendo a certeza de que em qualquer momento ela estará disponível para explicar eventuais dúvidas existentes.

Informações sobre o(a) pesquisador(a):

Nome: Silvania Regina Pellenz Irgang

CI..... CPF

Endereço residencial..... Telefone: e-mail:.....

Instituição

Outras informações pertinentes

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento (com itens de um a sete) em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Santa Maria, de de

Nome do cedente

CPF

Silvania Regina Pellenz Irgang

CPF