

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

Carine Daiana Binsfeld

**POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO PEDAGÓGICA: CONTEXTOS E
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA
MARIA/RS**

Santa Maria, RS

2018

Carine Daiana Binsfeld

**POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO PEDAGÓGICA: CONTEXTOS E DESAFIOS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS**

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

Orientadora: Profa. Dra. Débora Teixeira de Mello

Santa Maria, RS

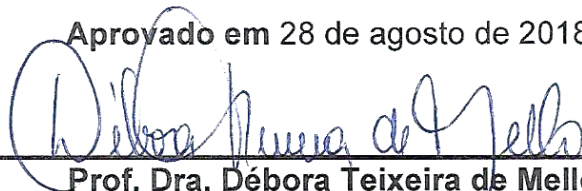
2018

Carine Daiana Binsfeld

**POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO PEDAGÓGICA: CONTEXTOS E DESAFIOS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS**

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

Aprovado em 28 de agosto de 2018:



Prof. Dra. Débora Teixeira de Mello
(Presidente/Orientadora)



Prof. Dra. Débora Ortiz de Leão
(Banca Examinadora)



Prof. Dra. Viviane Ache Cancian
(Banca Examinadora)



Prof. Ma. Andressa Wiedenhoft Marafiga
(Banca Examinadora/Suplente)

Santa Maria, RS

2018

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a professora Débora Teixeira de Mello, minha orientadora, que no ano de 2017 abraçou comigo essa pesquisa. Parabéns por ser essa profissional comprometida, que incentiva e que está sempre lutando pelos direitos dos pequenos, sou muito feliz por ter sido sua orientanda. Obrigada pelas orientações e incentivo.

Às professoras Débora Ortiz de Leão, Viviane Ache Cancian e Andressa Wiedenhof Marafiga por terem aceitado participar da banca deste trabalho, trazendo contribuições relevantes para que esta pesquisa pudesse ficar de melhor qualidade.

Às professoras colaboradoras dessa pesquisa, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Renato Nocchi Zimmermann, por terem sido parceiras nessas discussões, meu muito obrigada. Sem vocês, não teríamos chegado até aqui. Continuem lutando pelos pequenos!

À Secretaria Municipal de Educação do município de Santa Maria, que ao analisarem minha proposta de pesquisa, autorizaram que essa investigação acontecesse.

À minha mãe, Dulce Rex, minha fonte de inspiração que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos, me incentivando a sonhar sempre mais alto.

Às minhas irmãs, Cristina e Cleide, por serem presentes em toda minha vida e sempre torcendo para que meus sonhos se efetivem. E também, por me presentear com dois pacotinhos de amor.

Ao Magdiel, meu amor, por me mostrar quão bom é uma vida compartilhada com amor, sempre ao meu lado, sonhando comigo e não me deixando desistir desses sonhos.

À minha orientadora do Mestrado em Educação, professora Anemari, por ser essa professora que tanto admiro e por me incentivar a nunca desistir dos sonhos e inquietações. Obrigada por me permitir aprender tanto com você.

À minha amiga, Maiara, por ser minha dupla de vida desde 2014, compartilhando alegria, desafios e sonhos. “Nossas conquistas serão sempre nossas”.

À minha amiga, Hellen, que desde 2013 compartilha sonhos e conquistas comigo. “Da faculdade para a vida”.

Às minhas amigas Aline e Carolina, que sonharam comigo a graduação e a pós-graduação. Professoras de pequenos, que transbordam amor e me inspiram a buscar sempre mais.

À minha amiga, Andressa, que muito admiro, tanto pessoal como profissionalmente. Obrigada por ser minha inspiração com todo esse amor e compromisso com os pequenos.

À minha amiga, Gabriela, por ser essa pessoa positiva que sempre motiva a continuar e não desistir. “Quem tem uma Gabi, tem tudo”.

À minha amiga, Jordana, pelas alegrias multiplicadas e pelas realizações partilhadas.

À minha amiga, Graziela, foi colega de trabalho, de curso e de profissão. Obrigada pelas aprendizagens e alegrias compartilhadas. Aprendo sempre contigo.

À Nathalia, pelo amor compartilhado no berçário, sempre comprometida e amável. Obrigada por ter alegrado minhas tardes, sempre contigo.

Às minhas amigas, Janaína, Andrielli, Daiany, Camila e Raquel, por serem essas professoras e amigas que tenho tanta admiração. Por me mostrarem que amizade, mesmo distante, existe e que ela não tem preço. Que bom contar com vocês, de 2013 para sempre.

Às minhas amigas de longa data, Luana, Tainara, Andreia, Ingrid, Jéssica e Franciele, “desde sempre e para sempre com vocês”. Obrigada por serem minhas parceiras e sempre estarem comigo.

Ao meu querido Gepemat, que aprendo constantemente sobre ser uma professora e pessoa melhor, que acredita na potencialidade da Educação em formar sujeitos felizes e com conhecimento.

Às minhas amigas doutoras mais amadas: Simone, Laura, Halana e Patrícia, por serem verdadeiras inspirações. “Quando crescer, quero ser como vocês”.

Às minhas parceiras diárias de café, de clube de matemática e alegria: Luana, Ana, Tamara, Débora, Camila e Thanize.

O bom da vida, é que nunca caminhamos sozinhos. Em uma pesquisa, também não estamos só, pois temos pessoas que caminham conosco. Carinhosamente, agradeço todas as pessoas que fizeram parte dessa trajetória no Curso de Especialização, mencionadas aqui ou não, mas que foram importantes para mais essa caminhada acadêmica e profissional.

Ao contrário, as cem existem

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos,
cem modos de pensar, de jogar e de falar.
Cem sempre cem, modos de escutar, de maravilhar e de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar
de compreender em alegrias, de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação
o céu e a terra, a razão e o sonho são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.
(Lóris Malaguzzi).*

RESUMO

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO PEDAGÓGICA: CONTEXTOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS

AUTORA: Carine Daiana Binsfeld

ORIENTADORA: Prof. Dra. Débora Teixeira de Mello

Sabendo da obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos (Lei nº 12.796/2013), os municípios têm realizado estratégias para a garantia de matrícula. Assim, temos como objetivo principal desta pesquisa, investigar como a gestão escolar pensa e organiza o trabalho pedagógico da Educação Infantil no contexto da escola de Ensino Fundamental. A metodologia utilizada neste estudo é de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso (YIN, 2001), com entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com a equipe diretiva de uma escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Santa Maria/RS. A primeira etapa foi delimitar o que constituiria o caso; a segunda, foi o estudo teórico e a elaboração das questões de entrevista, definição dos sujeitos e contextos; e, a terceira, foi a produção a análise dos dados. Ao longo do trabalho será discorrido sobre a legislação e as políticas públicas que implicam a qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), (LDB, 9395/96), (BRASIL, 1988), (BRASIL, 2009), (BRASIL, 2006) concepção de infância e criança e sistematização dessas políticas na escola (KRAMER, 2011), (BUJES, 2001), (BARBOSA, 2010). Como considerações, destacamos crianças têm muitos direitos firmados em lei, entretanto, percebemos que, muitas vezes, as políticas estão distantes da realidade das escolas. Sabemos que a escola sozinha não pode muito, pois um trabalho de qualidade, demanda apoio financeiro e parceria entre as esferas macro e micro. Muitos são seus desafios, uma vez que há dificuldade em oferecer qualidade sob condições mínimas. Além disso, as estratégias adotadas pelo poder público visam muito mais aspectos econômicos do que qualitativos.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação. Educação Infantil. Qualidade na Educação Infantil. Gestão Pedagógica.

ABSTRACT

PUBLIC POLICIES AND PEDAGOGICAL MANAGEMENT: CONTEXTS AND CHALLENGES OF CHILDHOOD EDUCATION IN THE MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM OF SANTA MARIA/RS

AUTHOR: Carine Daiana Binsfeld

ADVISER: Prof. Dra. Débora Teixeira de Mello

Being aware of the obligatoriness of the education from the age of four (Law nº 12.796/2013), municipalities have implemented strategies for guaranteeing enrollment. In this way, this research has as main objective, to investigate how does school management think and organize the pedagogical work of Early Childhood Education in the context of Elementary School. The methodology used in this study is qualitative, of the case study type (YIN, 2001), with semi-structured interviews developed with the management team of a Municipal School of Elementary Education of the municipality of Santa Maria/RS. The study consisted of the following steps: 1) to delimit what would be the case study; 2) after it, carry out the theoretical study and the elaboration of interview questions, the definition of subjects and contexts; 3) finally, the production and analysis of the data. Throughout the it is discussed on the legislation and public policies that imply quality for Child Education (BRASIL, 2010), (LDB, 9395/96), (BRASIL, 1988), (BRASIL, 2009), (BRASIL, 2006) conception of childhood and child and systematization of these policies at school (KRAMER, 2011), (BUJES, 2001), (BARBOSA, 2010). As considerations, we highlight children have many rights by law, however, we realize that, often, policies are far from the reality of schools. We know that school alone cannot do much, because quality work requires financial support and partnership between the macro and micro organizations. Many are its challenges, since there is difficulty in offering quality under minimal conditions. In addition, the strategies adopted by the government aim at much more economic rather than qualitative aspects.

Keywords: Public Education Policies. Early Childhood Education. Quality in the Early childhood Education. Pedagogical management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistema de Atividades presente na escola.....	45
Figura 2: Estrutura do grupo escola.	46
Figura 3: Dimensões dos indicadores de qualidade para a Educação Infantil.	56
Figura 4: Tópicos Guia da Entrevista	64
Figura 5: Intenções de Pesquisa.	67
Figura 6: Número de escolas, turmas e docentes na Educação Infantil.....	69
Figura 7: Evolução das matrículas na Educação Infantil 2010 – 2015.	70
Figura 8: Eixo de análise: gestão pedagógica.....	77
Figura 9: Eixo de análise: organização dos tempos e espaços.....	85
Figura 10: Educação Infantil - que espaço é esse?.....	87
Figura 11: Educação Infantil - o que visa o currículo?.....	92
Figura 12: Eixo de análise - Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental. ..	94
Figura 13: Alguns elementos da gestão pedagógica na Educação Infantil.	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivo da Proposta Pedagógica para Educação Infantil.....	31
Quadro 2: Principais apontamentos sobre as metas do PNE 2001.....	38
Quadro 3: Principais apontamentos sobre as estratégias para a Educação Infantil do PNE 2014.	39
Quadro 4: Documentos norteadores da qualidade na Educação Infantil.	48
Quadro 5: Contextualização das participantes da pesquisa.....	73
Quadro 6: Constituição dos Eixos de Análise.....	75
Quadro 7: Direito das crianças a um espaço adequado e aconchegante.	83

LISTA DE ABREVIATURAS

DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GEPEMat	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SM	Santa Maria
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: MINHA TRAJETÓRIA AO ENCONTRO DA TEMÁTICA DE PESQUISA	23
2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS: CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA, HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONCEPÇÕES NAS DIRETRIZES	29
2.2 INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	32
2.3 HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
3 GESTÃO PEDAGÓGICA: ENTRELAÇANDO CONCEITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS QUE TRATAM DA QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	41
3.1 MAS E O QUE É QUALIDADE? E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?...48	
3.1.1 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volume 1 e 2 (2006).....	49
3.1.2 Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009)	53
3.1.3. Indicadores de qualidade na Educação Infantil (2009)	54
3.1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).....	57
3.1.5 Resolução do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria nº 30 (2011).....	58
3.2 GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	59
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: CONTEXTUALIZANDO E DESENVOLVENDO A PESQUISA	63
4.1 CONTEXTO E SUJEITAS DA PESQUISA.....	68
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS EIXOS DE ANÁLISE.....	74
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS	77
5.1 EM RELAÇÃO A GESTÃO PEDAGÓGICA.....	77
5.2 EM RELAÇÃO A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	85
5.3 EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL.....	94
6 E OS DESAFIOS CONTINUAM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA	103
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	113
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO	115
ANEXO A – OFÍCIO PARA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA	117
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	119
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: MINHA TRAJETÓRIA AO ENCONTRO DA TEMÁTICA DE PESQUISA

Realizar uma pesquisa diz muito sobre quem somos, o que queremos e que caminhos trilhamos ao longo de nossa caminhada acadêmica e profissional. A profissão de professora faz parte de minha vida desde muito pequena, presente em brincadeiras, como por exemplo, fazendo o papel da professora nas situações lúdicas com bonecas.¹

Antes de entrar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, eu já frequentava a escola, antiga creche. Quando entrei para a escola de Educação Básica, sempre me recordo do primeiro dia de aula na pré-escola. Mesas grandes, armários grandes e um quadro enorme bem ao lado da porta. Minha mãe me deixou lá, e eu chorei, chorei muito. Era medo? Estranheza? Acredito que ambos, lugar novo, organizado diferente e com outros colegas, outra professora. Mas não foi difícil me adaptar, apesar desse processo inicial de troca de escola ter sido mais difícil.

Durante a caminhada nos anos iniciais e finais do EF, sempre gostei muito da escola. Mas, ao ingressar no Ensino Médio, algumas decepções começaram a surgir, principalmente nas disciplinas exatas. E embora isso tenha acontecido, não me desmotivou a continuar com minha tão sonhada escolha: ser professora. Por este motivo, cursei o Ensino Médio na modalidade Normal, antigo magistério.

No meu segundo ano do curso, fui selecionada para ser estagiária em uma escola de Educação Infantil (EI) do município de Horizontina/RS, no qual eu estudava. E logo, para uma turma de berçário II. Ao saber da turma, vieram algumas questões: mas o que fazer com os bebês? Como auxiliar? Do que eles precisam? Que espaço é esse? Como se troca uma fralda? O que fazer quando eles choram? Encontrei uma parceira, a professora regente, que assim como eu, estava iniciando o trabalho na EI. No começo não foi fácil, até compreendermos aquele tempo e espaço, suas necessidades, seus conhecimentos. E aprender a trabalhar com eles, sempre foi uma constante.

Eu me encantei pelos bebês, pelo ensino, pela escola. Conheci professoras comprometidas que se preocupavam com a educação dos pequenos, e essa

¹Início a escrita, em um primeiro momento, na primeira pessoa do singular por trazer aspectos de minha trajetória para contextualizar minha caminhada ao encontro do tema de pesquisa. No decorrer desta pesquisa, utilizarei verbos na primeira pessoa do plural, por acreditar que o desenvolvimento desta pesquisa só foi possível a partir do grupo que pertencço.

experiência foi o que me deu, de fato, a certeza em ser professora. Tive a oportunidade de ser estagiária, atuando como auxiliar da professora, na turma de berçário II pelos dois anos restantes de minha formação no Curso Normal. Ao concluí-lo, não me restava dúvidas, eu queria fazer Pedagogia.

Prestei vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), aprovada no ano de 2013. Foi uma mudança muito significativa, saí da minha cidade, na qual eu já havia construído laços e me mudei para a “cidade grande”. Tudo novo de novo. Ao entrar para o curso, muitas possibilidades se abriram, e no meu segundo ano na Pedagogia, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFSM), em especial do Subprojeto Interdisciplinar Educação Matemática (PIBID/InterdEM). Com a entrada no PIBID, também passei a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat/UFSM).

Com a participação no referido projeto aprendi muito sobre a docência, sobre organizar o ensino, estudar e avaliar. E essa participação foi essencial para o modo como sou professora, como compreendendo a escola, a profissão e o ensino. Além de discutir sobre a organização do ensino e os diferentes modos de ensinar matemática para as crianças, também dialogávamos sobre a importância do trabalho coletivo, da troca entre os pares, do conjunto. E isso pôde ser vivenciado na prática, pois o projeto era constituído por alunos de três cursos de licenciatura: Matemática, Pedagogia e Educação Especial. Ainda, contava com a colaboração de alunos da pós-graduação, professoras supervisoras da Educação Básica e professoras do Ensino Superior.

A partir das experiências vivenciadas no PIBID/InterdEM com turmas dos anos iniciais do EF, optei por fazer o estágio curricular do Curso de Pedagogia em uma turma de 1º ano do EF. A experiência no estágio foi muito significativa, em vários aspectos: perceber que os alunos do EF são crianças, precisam brincar e compartilhar, o trabalho em grupo é muito mais significativo, a troca entre pares precisa ser valorizada, entre outras aprendizagens.

Escolher vivenciar os anos iniciais do EF se constituiu um grande desafio, pois antes de ingressar para o Ensino Superior eu estava atuando na EI. Meu estágio no primeiro ano, me fez amar esse espaço, esse tempo de ser criança e vivenciar a infância. Mas vivenciar com qualidade.

Ainda sobre a experiência durante o curso de Pedagogia, antes de realizar o estágio cursei uma disciplina chamada Inserção e Monitoria, e neste momento específico, vivenciei uma semana de experiência em uma turma de pré-escola, em uma escola de EF. Aqui iniciaram algumas inquietações sobre o trabalho pedagógico com as crianças pequenas em uma escola de EF, espaço que não foi intencionalmente planejado e organizada para essa faixa etária.

Ao iniciar o estágio supervisionado no primeiro ano, também comecei a observar os pequenos, pois na escola em que o desenvolvi, havia oferta de EI, e sempre me questioneei sobre como aquele espaço “grande” estava sendo compreendido, pensado e organizado para as crianças pequenas. Questões como: será que a escola de Ensino Fundamental se preocupa com a qualidade? Será que a escola de Ensino Fundamental leva em consideração as infâncias? Como o brincar está presente? O que é oferecido para as crianças pequenas próprias para sua idade? Como o tempo está organizado? Eles fazem recreio? Que currículo é esse? É diferente do Ensino Fundamental?

Ao propor um estudo voltado para a LP1 – Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica procuro olhar para as ações da gestão escolar, buscando compreender como as políticas públicas norteiam este trabalho, em especial no contexto da EI inserida na escola de EF. Juntamente com o estudo sobre as concepções dos gestores sobre suas responsabilidades para/com as crianças pequenas.

Assim sendo, a problemática desta pesquisa está organizada sob a seguinte questão: **como a gestão escolar pensa e organiza o trabalho pedagógico da Educação Infantil no contexto da escola de Ensino Fundamental?** Para que a pesquisa seja desenvolvida, temos um objetivo geral: **Investigar como a gestão escolar pensa e organiza o trabalho pedagógico da Educação Infantil no contexto da escola de Ensino Fundamental.** Como também, objetivos específicos:

- 1- Compreender as políticas públicas que norteiam o trabalho da gestão pedagógica na Educação Infantil.
- 2 - Conhecer como a gestão escolar organiza os tempos e os espaços das turmas de Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental.
- 3 - Identificar as exigências e os desafios da implementação das políticas de qualidade da Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a possibilidade de estudar as políticas públicas de qualidade para a EI poderão permitir melhor compreensão sobre como organizar os tempos e os espaços deste nível, nas escolas de EF, dando maior visibilidade ao papel da gestão pedagógica, em especial, sobre a implementação das políticas públicas instituídas a nível nacional.

Este trabalho irá permear discussões oriundas de algumas indagações: de que forma se pode organizar os tempos e espaços com qualidade? O que é necessário que as crianças aprendam? Como avaliar suas aprendizagens? Como garantir direito a infância? Como respeitar as diferentes infâncias? Quais os direitos da criança na Educação Infantil? Que qualidade queremos para as crianças pequenas? De que qualidades estamos falando?

Ser professora de uma turma de berçário II foi o que me mostrou o quanto as crianças pequenas têm potencial para aprender, experienciar e se desenvolver. Dia a dia fui desafiada a organizar situações cada vez mais complexas, não difíceis, mas complexas porque meus pequenos indagavam curiosidade em descobrir o mundo. Além disso, sempre me questioneei sobre o currículo, que currículo é esse que não é igual ao de escola de Ensino Fundamental? Assumir a postura de professora e uma turma de bebês foi um desafio que me fez entender, que a escola de Educação Infantil pode fazer muito para que as crianças vivenciem sua infância com toda plenitude.

A partir destas inquietações que fazem parte da minha prática como professora de crianças pequenas e como pesquisadora, que neste trabalho irei olhar para a qualidade da EI no contexto da escola de EF, cuja organização, se diferencia das escolas de EI organizadas intencionalmente para atender as crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade.

Nesse sentido, desenvolvemos a pesquisa em uma escola de EF que oferta EI, com a intenção de entender como este espaço está organizado e como a questão da qualidade é compreendida pela gestão escolar. Para isso, fizemos uma entrevista semiestruturada para dialogar com professoras da equipe diretiva sobre os tempos, espaços, rotinas, planejamentos e avaliação das crianças pequenas nesse contexto específico, a escola de EF. A entrevista, bem como, os documentos orientadores da EI nos permitirão a possibilidade de refletir e apontar alguns elementos sobre a qualidade neste nível, em especial, para discutir sobre os contextos e as práticas organizada para as crianças da EI.

O presente trabalho organiza-se inicialmente com esta introdução, na qual apresento minha trajetória ao encontro da temática de pesquisa, a questão orientadora e os objetivos que a compõe.

O segundo capítulo intitulado “O que dizem os documentos: concepção de infância, histórico e legislação da Educação Infantil” será discutido sobre as políticas da EI, bem como, a concepção da infância de acordo com os documentos e um breve histórico das instituições de ensino de EI.

O capítulo intitulado “Gestão escolar: entrelaçando conceitos e políticas públicas de qualidade para a Educação Infantil” que constitui o terceiro capítulo de nossa pesquisa, discorre-se sobre o conceito de gestão escolar relacionando com o contexto histórico, políticas públicas que orientam o trabalho na escola de Educação Infantil, legislação correlata e Políticas de Qualidade para a Educação Infantil.

No quarto capítulo intitulado “Encaminhamentos metodológicos: Contextualizando e desenvolvendo a pesquisa”, serão apresentados os sujeitos, o contexto da instituição de ensino em que a pesquisa se desenvolveu e o roteiro da entrevista semiestruturada, a partir da concepção de uma pesquisa qualitativa com abordagem metodológica de estudo de caso.

Por conseguinte, no capítulo cinco “Análise e interpretação dos achados” apresentamos a análise dos dados empíricos produzidos, cuja reflexão se deu a partir de categorias de análise que envolvem o processo formativo dos entrevistados, a organização dos tempos e espaços da instituição de ensino e os possíveis desafios da escola de EF que tem oferta de EI, como também, demais percepções oriundas dos resultados da pesquisa.

No capítulo seis, “E os desafios continuam: algumas considerações sobre a pesquisa” demonstram-se alguns indicativos de conclusões da pesquisa, como também, possibilidades de pesquisas futuras a partir destes achados.

2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS: CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA, HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo apresentaremos algumas concepções acerca do trabalho pedagógico com crianças pequenas, buscando embasamento nos documentos que norteiam o trabalho na Educação Infantil (EI). Iniciaremos com a concepção de infância, trazendo elementos teóricos e políticos que fundamentam a nossa compreensão de criança e infância.

Ao longo desta escrita estaremos trazendo alguns documentos norteadores da EI: Constituição Federal (1998), Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), Parâmetros de Qualidade (2009), Indicadores de Qualidade (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Como conseguinte um breve histórico das instituições, elementos sobre gestão escolar e pedagógica e seu trabalho nas instituições de ensino de EI.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONCEPÇÕES NAS DIRETRIZES

O atendimento de crianças pequenas em creches e pré-escolas está firmado na Constituição de 1988. Ao nos referimos a creche, estamos falando do trabalho com crianças de zero a três anos de idade; e, pré-escola o trabalho com crianças de quatro a cinco anos e 11 meses de idade. De acordo com a Constituição (1988), a EI é dever do Estado, portanto, deve ser oferecida em instituições de ensino, ou seja, espaços organizados com esta intencionalidade.

A EI como conhecemos atualmente, passou por um histórico de luta das mulheres, movimentos comunitários dos trabalhadores e também dos profissionais da educação. Desta forma, muitas são as pesquisas e discussões sobre concepções de infância, trabalho pedagógico com crianças pequenas, organização de tempos e espaços. Em especial, de acordo com o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para EI (DCNEI, 2009), tem se priorizado as discussões sobre o trabalho com crianças de até três anos, e como dar continuidade a este trabalho ao avançarem para os quatro e cinco anos de idade, garantindo o seu desenvolvimento, sem antecipar o EF.

De acordo com o documento, temos a seguinte definição de EI:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 12).

Desta forma, podemos perceber que a EI se constitui como a primeira etapa da Educação Básica, sendo dever do Estado garantir oferecimento de EI pública, gratuita e de qualidade. Tendo como responsabilidade supervisionar as instituições de ensino, bem como, seus profissionais. Os profissionais precisam ter formação mínima na modalidade Normal, antigo magistério, e/ou Licenciatura em Pedagogia conforme a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB, 1996, Art. 62).

Para compreender como se dá o processo de desenvolvimento de crianças pequenas, se faz necessário apontar o que o a DCNEI compreende por criança, '

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 12).

Corroboramos com esta compreensão, e ainda reiteramos que as crianças pequenas são sujeitos que pensam, e que tem potencialidade de desenvolver as máximas capacidades humanas, apropriando-se de sua herança cultural e também produzindo cultura. As crianças possuem capacidades de criar hipóteses, se relacionar, resolver problemas e construir noções de conceitos científicos. Cabe a escola, bem como, ao professor, valorizar estes conhecimentos cotidianos e ampliá-los em conhecimentos científicos, que auxiliem a criança a desenvolver o seu pensamento e se relacionar com o mundo que está inserida. Respeitando sua faixa etária, sua infância e singularidade.

Para que esse desenvolvimento ocorra de forma prazerosa, lúdica e divertida, valorizando a infância, é preciso que o currículo da escola esteja organizado com esta intencionalidade. Sobre a concepção de currículo, apoiando-nos na DCNEI compreendemos que o currículo é um

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o

desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, DCNEI, 2009).

Nesse sentido, consideramos que no currículo das escolas de EI deveria conter os conhecimentos produzidos pelo homem, a concepção de criança, infâncias e trabalho pedagógico compreendido pela instituição de ensino. Todos estes aspectos, como também, o currículo de cada um dos níveis, creche e pré-escola, estará presente no Projeto Político Pedagógico (PPP). Sendo este, o documento que norteia todo o desenvolvimento e funcionamento de determinada instituição de ensino.

Em relação ao PPP da escola de EI, compreendemos que a elaboração deste documento deve ser feita de forma conjunta, ouvindo todos que fazem parte da escola, inclusive, as crianças. Articulando assim, conhecimentos necessários para a promoção do desenvolvimento humano e, as curiosidades das crianças sobre o mundo que as cerca. Sobre a compreensão da proposta pedagógica nos amparamos na compreensão da DCNEI que diz

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 13).

Como explicitado no trecho acima, retirado da DCNEI, o PPP é quem orienta todas as ações que serão realizadas na escola, e por isso, a construção coletiva da proposta é importante para que a escola, possa promover uma educação de qualidade, valorizando os conhecimentos das crianças e as diferentes infâncias. Sendo assim, as diretrizes apontam um objetivo principal para a proposta pedagógica na EI, conforme escrito no quadro (Quadro 01) a seguir:

Quadro 1: Objetivo da Proposta Pedagógica para Educação Infantil.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Compreende-se que na proposta pedagógica precisa conter todos os conhecimentos que a instituição pretende abordar durante o ano letivo, assegurando os direitos das crianças garantidos em lei. Vale ressaltar, que o documento não aponta quais são os conhecimentos ou experiências que podem ser sistematizados na EI, deixando autonomia para as escolas na determinação de sua proposta.

Ao olhar atentamente ao documento refletimos: de que infância falamos? E sobre isso, não temos uma resposta única e conceitual. Há diversas infâncias, com diversas crianças cheias de conhecimentos e experiências de vida, que merecem ser respeitadas e valorizadas como sujeitos pensantes, que não apenas reproduzem, mas produzem cultura e conhecimentos sobre o mundo. É necessário olhar a criança como construtora de conhecimento e produtora de cultura.

Desta forma, é que entendemos que as propostas pedagógicas precisam estar organizadas levando em consideração todos os pontos citados no decorrer deste capítulo. Compreendendo que fazer pesquisa também é olhar para o contexto histórico do espaço investigado, achamos pertinente apontar, brevemente, um histórico das instituições de EI, como está colocado no subcapítulo que sucede esta escrita.

2.2 INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante muitos anos a educação da criança pequena era considerada responsabilidade das famílias e do grupo a qual ela pertencia. Era junto com sua família e seu grupo que as crianças aprendiam a cultura e os modos de como viver naquela sociedade que faziam parte. Por um período longo no desenvolvimento da história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável pela educação da infância. E isso, quer dizer que a EI, como conhecemos atualmente é recente, ou seja, possui uma história.

Ao longo desta escrita queremos mostrar que a história das instituições de EI não são uma sequência de fatos, mas sim, uma interação de tempos que sofreram influências econômicas, políticas e de concepção de infância e criança. A criação de escolas para a infância, por sua vez, só foi possível porque a própria história passou a compreender a criança e a infância de outro modo.

O surgimento da EI esteve, possivelmente, relacionado com a criação das escolas e do pensamento pedagógico, em meados do século XIX. A escola como

conhecemos, se estruturou a partir de muitas possibilidades: descobertas de novas terras na Europa, criação de mercados, desenvolvimento da ciência e acesso à leitura, principalmente a Bíblia.

A igreja teve um papel importante na alfabetização e, em virtude das disputas religiosas entre católicos e protestantes, os dois lados se esforçaram para garantir que os seus fiéis tivessem um mínimo de domínio da leitura e da escrita. É preciso lembrar que, com a implantação da sociedade industrial, também passaram a ser feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho (BUJES, 2001, p.14).

Essa transformação na sociedade resultou em uma nova forma de olhar a infância, na criação de espaços destinados para as crianças, surgimento de especialistas que discutiam sobre a infância, organização da escola e das aulas. Pode-se perceber que a primeira intencionalidade atribuída à escola foi de forma assistencialista. As crianças que dela faziam parte eram filhos de pais trabalhadores, que ficavam na escola enquanto seus pais trabalhavam. Temos aqui, uma primeira característica da escola de EI: cuidar.

No Brasil as primeiras propostas de instituições pré-escolares que surgiram foi: o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro, que foi uma instituição pioneira de grande influência; e, neste mesmo período, foi inaugurado a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), que foi a primeira creche brasileira destinada aos filhos dos operários. Essa concepção de creche, chamada de creche popular possui essa característica ainda hoje, como uma instituição que atende os filhos das mães trabalhadoras. (KUHLMANN JR, 2011).

Ainda no decorrer da história, fundaram-se os jardins de infância para os ricos. As creches até então eram instituições destinadas as crianças pobres, cuja principal intencionalidade voltava-se ao assistencialismo. Já os jardins de infância, foram as primeiras instituições privadas, no qual utilizaram o termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda. Aqui, podemos pensar que começou a preocupar-se com o segundo modo de compreender a EI: educar.

Inicialmente o Estado não se preocupava com essas questões, o que resultava no atendimento por meio da “[...] articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (KUHLMANN JR, 2011, p. 77).

Em relação a primeira influência, as preocupações estavam voltadas para as legislações trabalhistas e criminal, cuja intenção se detinha para a infância abandonada, criando assim, a característica assistencialista da escola de EI.

Sobre a segunda influência, consolidaram-se os conhecimentos acerca de doenças, no qual houve avanços em relação a mortalidade infantil, fazendo com que os médicos ganhassem um papel preponderante nas discussões sobre a infância, e nessa dinâmica, as creches até foram usadas como laboratório para os médicos. A última influência mencionada por Kuhlmann (2011), refere-se à influência da igreja Católica na organização das creches assistencialistas.

Esta concepção de infância e de escola persistiu muitos anos da história das instituições de EI, e por volta de 1930, questões políticas começaram a se fundar preocupando-se com a infância, e nesse sentido, o Estado passou a ter uma preocupação maior com a criança, criando-se leis de proteção à criança e a família. Já na Constituição Federal (1988) a EI passou a ser vista como um direito da criança pequena, oferecida em creche e pré-escola. Isso se intensifica com o surgimento da LDB (9394/96), quando o termo Educação Infantil ganha forma mais favorável para a criança pequena, instituída em forma de Lei Nacional.

Desta forma, passou a ser responsabilidade do Estado fundar e sustentar creches, jardins de infância e instituições que atendessem as crianças pequenas. Porém, o atendimento oferecido nestas instituições estava cumprindo uma tendência assistencialista e paternalista, constituindo-se não um direito, mas um favor (KRAMER, 2011).

Em meados de 1970, surge uma nova concepção de creche a partir do Projeto Casulo da Legião Brasileira de Assistência Social, procurando atender o maior número de crianças possíveis, em situações de vulnerabilidade social. Surge aqui, uma nova forma de política, com intenção compensatória para estas crianças e famílias desprovidas de sua cultura.

Esta forma de conceber a escola foi muito criticada na academia e na sociedade, pois não considerava a criança como um sujeito que pensa, não valorizava os saberes e a cultura da infância. A pré-escola era vista como antecessora ao EF, e quando as crianças chegavam para a segunda etapa com “lacunas” diziam que o ensino anterior era insuficiente.

As escolas de EI recebem crianças de zero a cinco anos e 11 meses, e a obrigatoriedade na escola é a partir dos quatro anos de idade (Lei nº 12.796/13). O

direito à EI é assegurado pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), constituindo a primeira etapa da Educação Básica. Podemos perceber uma mudança qualitativa na concepção de infância e de escola, por isso, a instituição da forma como conhecemos, só foi possível a partir de mudanças na própria sociedade, ou seja, a cultura é apropriada e transformada pelo homem.

Este processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação – o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e os adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo, mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la. Isso ocorre porque o modo como compreendemos o mundo e atribuímos significado aos objetos que dele fazem parte é altamente dinâmico e se faz através de intensas trocas entre os sujeitos. Portanto, a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. (BUJES, 2001, p. 18).

Desta forma, a organização das instituições é realizada por meio do currículo. Neste currículo, a escola precisa deixar claro sua compreensão de criança, infância, seus objetivos e intenções, como organiza as turmas, os horários, as ações pedagógicas que serão desenvolvidas com a criança, ou seja, tudo é currículo. E, mais importante ainda, é oferecer o máximo de qualidade para a criança pequena. E quem faz esse currículo? A gestão, que envolve todos que fazem parte da escola. “A experiência que a criança vive na escola infantil é muito mais completa e complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar, mas também se torna um ser que sente de uma determinada maneira” (BUJES, 2001, p. 20).

Desenvolver sensibilidade, o gosto por determinadas coisas e não outras não podem ser desprezadas na escola, é importante destacar que a criança, neste período, desenvolve habilidades como um sujeito criativo e ativo. Todas as ações desenvolvidas na escola fazem parte das experiências culturais e curriculares que a criança vai ter na escola de EI. É por isso que as escolas de EI são indispensáveis em nossa sociedade.

Diante do exposto, nos próximos itens estaremos nos referindo especialmente para as políticas públicas que fomentam o trabalho na escola de EI, bem como, concepção de gestão escolar e compreensão sobre qualidade, que no nosso entendimento precisa considerar: as infâncias, a criança, o brincar, os tempos, espaços, rotinas, formação dos professores e gestão pedagógica.

2.3 HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em quais dispositivos podemos encontrar garantia de apropriação da cultura que respeite a criança e garanta qualidade de direitos para as crianças da Educação Infantil? Tal questionamento, leva-nos a olhar diretamente para a Constituição da República de 1988, Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001- 2010 e 2014 -2024. Estes documentos apontam os responsáveis pela educação das crianças da EI, seus objetivos, oferta, currículo e propostas de desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

As crianças da EI passaram a ser vistas como sujeitos de direitos, principalmente de direito a Educação, a partir da Constituição Federal 1988. Na emenda constitucional número 59/2009 podemos observar que seu artigo 208 determina “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (p. 160). Percebemos com isso, a legitimidade da EI a partir da Constituição.

Ou seja, a EI passa a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Sendo que as instituições podem oferecer o ensino a partir de dois níveis: creche (crianças de 0 a 3 anos), e, pré-escola (crianças de 4 a 5 anos 11 meses), sendo em instituições públicas ou privadas, mediante cumprimento da legislação. Ao trazer esta definição, a Constituição elaborou uma obrigação ao Estado, este tendo que se adequar à nova responsabilidade.

O Estado por sua vez, passou a responsabilidade da oferta de EI para os municípios, conforme o artigo 11 da LDB de 1996. Mas, ainda de acordo com a Constituição afirmou mais uma vez a garantia da EI pública e gratuita. Ou seja, as ações devem ser implementadas pelos municípios cabendo ao Estado a regulamentação desta obrigatoriedade.

Desta maneira, a EI passou a ser oferecida em espaços institucionais com propostas educacionais pedagógicas, cabendo a União a coordenação de uma política nacional e ao município o oferecimento da EI em creches e pré-escolas.

Houve um crescimento significativo no atendimento de creches e pré-escolas nos últimos anos, demonstrando que o acesso à EI é um direito de todas as crianças, bem como, uma conquista. Não só para as famílias trabalhadoras

deixarem seus filhos enquanto estão em horário de trabalho, mas principalmente, um espaço intencionalmente organizado para que as crianças possam desenvolver suas potencialidades e vivenciarem sua infância.

Outra conquista, em termos de legislação, é compreender a EI como a primeira etapa da Educação Básica e como direito de toda criança de zero a cinco anos e 11 meses de idade, sendo obrigatória a matrícula neste nível a partir dos quatro anos de idade. Em idade anterior a essa, a matrícula na escola de EI fica a critério dos pais ou responsáveis, conforme LDB (9394/96).

No Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, a EI já era apontada como a primeira etapa da Educação Básica, como podemos perceber no primeiro parágrafo do item 1.2 que se referem as diretrizes da EI

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre as crianças nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores (BRASIL, 2001, p. 39).

Podemos identificar uma preocupação em relação as experiências das crianças nessa faixa etária, e do quanto essas contribuem para seu desenvolvimento, de uma forma que fique claro, a importância dos primeiros anos e das primeiras experiências escolares para a vida do sujeito. Na sequência do texto, o PNE (2001) vai trazendo a importância da EI em nível internacional, apresentando a responsabilidade de oferta conforme a LDB/1996 e a Constituição/1988.

Preocupa-se na oferta de qualidade, garantindo uma infraestrutura adequada, com maior número de vagas e formação inicial acentuada para esta etapa, segundo o documento, o professor é mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, demonstra preocupação na relação família-escola, trazendo a importância da relação entre as duas esferas.

O PNE (2001) também demonstra preocupação na desmistificação das escolas de EI como assistencialistas, apontando sua importância como instituição pedagógica que ofereça qualidade. No entanto, salienta que embora seja uma diretriz nacional, há respeito com a diversidade regional, valores e culturas das

diferentes localidades. Enfatizando, que a criança não está obrigada a frequentar a EI, mas, sempre que sua família optar que a criança frequente, o poder público tem o dever de atendê-la.

Desta forma, o PNE de 2001 foi organizado a partir de 23 metas, cujas principais preocupações podem ser evidenciadas no quadro (Quadro 02) a seguir:

Quadro 2: Principais apontamentos sobre as metas do PNE 2001.

- Ampliação da oferta de Educação Infantil;
- melhoras a infraestrutura;
- adaptar os prédios existentes conforme os padrões mínimos definidos;
- estabelecer um programa de formação para os professores de Educação Infantil;
- assegurar que os municípios tenha definição da política para a Educação Infantil;
- formulação de Projeto Político Pedagógico nas instituições de Educação Infantil;
- estabelecer relações com as instituições de ensino superior;
- garantir alimentação escolar;
- orientar que todos os municípios ofereçam material pedagógico para o trabalho docente neste nível;
- implantar conselhos escolares;
- adotar o atendimento em tempo integral de crianças de zero a seis anos de idade;
- estabelecer parâmetros de qualidade, e;
- ampliar o programa de garantia de renda mínima.

Fonte: Sistematização da autora a partir das metas do PNE de 2001.

O quadro (Quadro 02) anterior apresenta as principais preocupações identificadas nas metas do PNE/2001-2010, a partir da análise da pesquisadora, das quais notamos algumas que foram contempladas ao longo dos dez anos do exercício da proposta, como por exemplo, a ampliação da oferta de EI, e outras que ainda estão em luta. O cumprimento ou não das metas estabelecidas, ocorre por diversos fatores, como por exemplo, mudança de gestão e fatores econômicos.

Diante da necessidade de mais avanços, qualidade e maior desenvolvimento educacional, após os dez anos de execução do PNE/2001-2010 é elaborado a proposta de um novo PNE, de 2014, que por sua vez, terá duração até 2024.

Considerando as mudanças no cenário educacional, especialmente, sobre a obrigatoriedade da EI a partir dos quatro anos de idade, apontamos o olhar sobre a primeira meta do PNE/2014 que se configura da seguinte forma:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 49).

Sabendo das fragilidades em realizar, de fato, a meta acima, apontamos satisfação em perceber a preocupação a nível mundial, sobre o contexto da EI, muito pouco explorado na academia e pouco visto em termos de lei. Se formos olhar para a história da legitimidade da EI, é um passo significativo ter a EI como a primeira meta a ser organizada pelo PNE.

Para o cumprimento desta meta, o PNE apresenta 26 estratégias, cujos principais pontos identificados podem ser observados no quadro (Quadro 03):

Quadro 3: Principais apontamentos sobre as estratégias para a Educação Infantil do PNE 2014.

- Expansão da rede pública de Educação Infantil;
- demanda da creche para crianças de até três anos;
- manter e ampliar programas de reestruturação das escolas;
- implantar avaliação da Educação Infantil que será realizada de seis em seis anos;
- promover a formação inicial e continuada de professores neste nível;
- estimular articulação com programas de pós-graduação;
- priorizar acesso a Educação Infantil;
- preservar as especificidades da Educação Infantil;
- fortalecer o acompanhamento sobre acesso e permanência das crianças neste nível;
- estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral.

Fonte: Sistematização da autora a partir das estratégias do PNE de 2014.

A partir desta meta e das estratégias apresentadas no quadro (Quadro 03) acima, percebemos que investir na EI é uma grande tarefa para os municípios. Sabemos que para as metas serem atingidas, além do esforço dos municípios é necessário a contribuição das esferas Estadual e Federal. Auxílio financeiro, apoio técnico, formação de professores, diretrizes gerais entre outros, são ações que não dependem somente dos municípios, tampouco, das instituições de ensino.

Percebemos pontos em comuns nos dois planos, algumas metas do plano anterior foram alcançadas outras foram reorganizadas e trazidas novamente para o plano atual. Como mencionado anteriormente, a efetivação das metas não depende

somente da boa vontade de quem as elaborou, mas de todo um sistema que se complementa: municípios, estados e união. Além disso, também depende da gestão e seu desenvolvimento nas três esferas supracitadas.

Desta forma, podemos apontar como um aspecto positivo, a valorização da criança como um sujeito de direitos, capaz de desenvolver potencialidades. O fruto desse espaço da EI nas Políticas Públicas, é resultado, em grande parte, dos movimentos sociais e das lutas das mulheres pela criação e ampliação das vagas em creches e em pré-escolas. E esse movimento, é uma Política Pública garantida pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96).

Considerando que o foco de nossa pesquisa se encontra nas Políticas Públicas e na Gestão Pedagógica, no próximo capítulo estaremos trazendo elementos para embasar nossa compreensão de gestão, buscando fundamentação nas Políticas Públicas, em especial, de qualidade para a infância. Ao longo da escrita estaremos trazendo elementos para discutir a qualidade da EI nas escolas de EF que ofertam este nível.

3 GESTÃO PEDAGÓGICA: ENTRELAÇANDO CONCEITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS QUE TRATAM DA QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitas pesquisas no âmbito da educação defendem e discutem sobre a positividade na escola de uma gestão democrática. Não somente as pesquisas, como também, documentos trazem como princípio da organização da escola a compreensão de gestão participativa ou democrática, como podemos observar na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB/1996). Nesta pesquisa, entendemos a escola como um espaço de democratização, no qual todos que dela fazem parte são os gestores, cada segmento com suas responsabilidades.

Ao fazermos menção as políticas públicas, acreditamos ser de fundamental importância mostrar os artigos que compõem os documentos que regem o ensino e conseqüentemente que regem a organização da escola pública. Inicialmente trazemos nossa Lei maior, a Constituição Federal de 1988, na qual em seu capítulo específico sobre a Educação, Cultura e Desporto apresenta os princípios do desenvolvimento desses três âmbitos. Sendo foco deste trabalho, a educação, apresentamos o artigo específico no qual se menciona sobre a gestão nas escolas.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
(...) IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
(...) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.
(BRASIL, 1988, p. 160).

Assim como a constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) de 1996 reproduz a concepção de gestão democrática conforme destacado na Constituição. Definindo-a em seu artigo 14:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação da comunidade escolar local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Como se pode ver, a concepção de gestão democrática está sendo assegurada por ambos documentos que fundamentam os princípios da Educação brasileira, expressando-se em ações como a descentralização, autonomia das

escolas, participação nas ações de gestão pelos professores, famílias e demais membros da comunidade escolar.

Na prática, o que podemos identificar como concretude destas leis, de forma burocrática é a participação e envolvimento dos professores na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, bem como, nos currículos de cada ano e participação dos professores e pais nos conhecidos Conselhos Escolares.

Tomando como base a compreensão de que gestão envolve todos que fazem parte da escola, corroboramos com os estudos de Dourado (2007) compreendo a escola como um espaço no qual os sujeitos apropriam-se de sua cultura, desenvolvendo as máximas capacidades humanas e exercendo sua cidadania. Acreditamos que para que isso aconteça, se faz necessário criar modos de ações que contemplem a aprendizagem e os saberes dos alunos, professores, funcionários e comunidade escolar. Nesse sentido,

[...] a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas. (DOURADO, 2007, p. 924).

É importante pensar em uma gestão que considere a centralidade das políticas educacionais, a participação dos sujeitos que da escola fazem parte na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), participação essa da comunidade escolar e dos demais professores, de forma intencional e organizada. Nesse sentido,

A razão de existir a gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases. (VIEIRA, 2007, p. 63).

Ou seja, entendemos a gestão da escola como um conjunto de pessoas, de recursos, de materiais e condições de trabalho que permitem aos professores um

trabalho de qualidade. Nesse sentido, é importante compreender e considerar que todos os sujeitos que fazem parte da escola possuem um papel determinante para seu desenvolvimento e funcionamento.

Considerando os diferentes termos que são usados para discutir sobre a gestão na escola, neste trabalho ao nos referirmos sobre *gestão escolar* estaremos mencionando a equipe diretiva, professores, pais, alunos, comunidade e demais envolvidos no âmbito da escola.

Antes da escola ser compreendida tal como é, e a própria gestão escolar ter esse caráter democrático, havia outros modos de perceber esses âmbitos. Se formos olhar para a repercussão histórica da escola, encontramos escolas para a elite, escolas tecnicistas, escolas baseadas e organizadas aos modelos empresariais, entre outras concepções. Assim como a escola, a gestão escolar também se desenvolveu a partir desse processo, no qual havia-se a compreensão de que a gestão era consolidada pela figura do diretor, coordenador e supervisor escolar, sendo o diretor o responsável último pela escola.

Podemos identificar que o sistema de ensino, na época da industrialização, passou por influências do fordismo e taylorismo nos seus modos de ser e fazer escola. Nesse sentido, a gestão da escola era pensada do mesmo modo que a administração de uma empresa, constituída por uma hierarquia e desempenho individual dos envolvidos, no caso da escola, os professores. Essa estrutura de escola se caracteriza como uma repressão para a não participação dos profissionais nas decisões da escola.

Em meados da década de 90, a gestão escolar começa a ser vista de outro modo. O ensino público no país veio vivenciando transformações significativas em diversos setores, um deles, a educação. Reformas educacionais, juntamente com iniciativas municipais, estaduais e privadas vieram substituindo práticas pedagógicas, conceitos, compreensão de escola e de ensino, na tentativa de melhorar a escola, ampliar as vagas, universalizar o acesso e garantir os direitos básicos assegurados pelas políticas a nível macro².

O crescimento do mundo globalizado vem exigindo uma nova forma de compreender e gestar a escola no que tende ao ensino e a aprendizagem dos conhecimentos historicamente elaborados pelo homem. Para atender a estas novas

² Quando trazemos o termo 'nível macro' estamos nos referindo as políticas de nível nacional, como por exemplo, a Constituição Federal.

exigências da sociedade, se fez necessário modificar as práticas escolares, em especial, dos gestores da escola buscando maior qualidade em seu trabalho. Assentando-nos aos estudos de Dourado (2007), quando discute sobre a qualidade na escola e compreende que,

Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e afetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população. (DOURADO, 2007, p. 940).

Para organizar o trabalho nessa perspectiva de maior qualidade, a escola pode se apoiar em políticas que orientam o trabalho docente, bem como, contar com a participação e colaboração de professores, funcionários e comunidade escolar. É por isso que

Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais. (BRUNO, 2009, p. 44).

Diante disso, cada sujeito que faz parte da escola desempenha um papel importante e torna o trabalho ainda mais rico, pois estes irão se sentir responsáveis por suas ações. Ressaltamos que a gestão escolar é desenvolvida por todos que fazem parte da escola, alunos, professores, funcionários, famílias e equipe diretiva. Embora se tenha esse grupo, entendemos que cada um desempenha uma atividade específica. Nesse sentido, a organização da escola é desenvolvida por um sistema de atividades.

Dizemos que a atividade do professor é o ensino, do estudante o estudo, da gestão escolar orientar e gestar aquele grupo, da supervisão escolar supervisionar e coordenar aquele grupo. Compreendemos que a atividade é

[...] uma forma de relación viva com la realidad a través de la cual se establece un vínculo real entre la persona y el mundo que la rodea. Por medio de la actividad del individuo actúa sobre la naturaleza, las cosas y otras personas. En la actividad, el individuo desenvuelve y realiza sus propiedades internas, interviene como sujeto em relación com las cosas, y

como personalidade em relação com as pessoas. Al experimentar a su turno las influencias recíprocas, descubre as ílas propiedades verdadeiras, objetivas y esenciales de las personas, las cosas, la naturaleza y la sociedad. Las cosas actúan ante él como objetos, y los hombres como personalidades. (PETROVSKI, 1986, p. 142 e 143).

Ou seja, é por meio da atividade que o homem se transforma e também transforma a natureza, se relaciona com seus pares e se desenvolve. Portanto, para que o homem esteja em atividade, é necessário que os motivos que orientam suas ações se relacionam com o objeto que se quer chegar. Por exemplo, para que a atividade do professor (o ensino) se estruture como uma atividade é preciso que os seus motivos de ensinar se relacionam com o seu objeto (aprendizagem de seus alunos). Para compreender melhor o sistema de atividades presente na escola, apresentamos a Figura 1:

Figura 1: Sistema de Atividades presente na escola.



Fonte: Sistematização da autora.

Como se pôde observar na figura 1, cada membro do grupo-escola desempenha um papel importante, mas ambos se relacionam uns com os outros. Não há como pensar a escola de uma forma fragmentada, mas sim a partir do conjunto. Esse conjunto de atividades que estão presentes na escola, acontecem concomitante e estão relacionados entre si, compondo toda a organização, desenvolvimento e estrutura da escola. Por isso, ao se pensar no trabalho da gestão pedagógica, se faz necessário pensá-la como uma unidade, ou seja, cada segmento

desenvolve determina função na instituição de ensino, mas esta, está diretamente relacionada com o todo a que pertence.

Podemos pensar que as atividades desenvolvidas para cada um dos segmentos supracitados compõem o grupo-escola. Para sintetizar essa estrutura, apresentamos a Figura 2:

Figura 2: Estrutura do grupo escola.



Fonte: Sistematização da autora.

Compreendemos que este conjunto de sujeitos compõem a gestão escolar, como já mencionado anteriormente. O que acreditamos, nos embasando aos estudos de Arthur Vladimirovich Petrovsky, é que todo coletivo precisa de um líder que o represente. Não estamos dizendo com isso, que a equipe diretiva da escola é a responsável última, ela apenas representa aquele grupo. Como representante, escolhido pelo grupo ou indicado para a função, tem como uma de suas ações orientar o grupo escolar, pois são as referências para os professores, funcionários, alunos e comunidade. Além disso, conforme o autor, é importante que na escola ocorra uma alternância de liderança para que todos experimentem ser líderes e compreendam o que significa assumir essa função.

Desta maneira, como desenvolver atividades coletivas? Todo o grupo precisa de uma iniciativa, de alguém que mostre um caminho, um conceito, uma ideia. E é a partir deste viés que vemos a equipe diretiva, cujas atividades coordenam, lideram e organizam aquele grupo escolar, que juntos, são responsáveis pela gestão

pedagógica da escola. Sobre isso, corroboramos com Libâneo (2004) quando coloca:

Para se formar uma equipe, não basta existir um grupo de pessoas. É necessária, em primeiro lugar, a adesão do grupo de profissionais que assumem conscientemente a disposição de construir conjuntamente uma equipe, de tomar decisões coletivamente, de pôr em prática o que foi decidido e cumprir sua parte em relação ao que foi decidido. Em segundo lugar, o trabalho em equipe apenas ganha sentido dentro de um conjunto articulado e consistente de práticas escolares: uma estrutura organizacional sólida, processos de gestão definidos e eficazes, práticas participativas, projeto pedagógico-curricular, formas de avaliação da escola e da aprendizagem, formação continuada. Em terceiro lugar, para que o trabalho em equipe funcione, os membros da escola precisam aprender determinadas competências: capacidade de comunicação e expressão oral, habilidades de trabalho em grupo, capacidade de argumentação, formas criativas de enfrentar problemas e situações difíceis. Por parte dos diretores e coordenadores pedagógicos, é preciso capacidade de liderar e gerir práticas de cooperação em grande grupo, de modo a criar uma outra cultura organizacional, ou seja, uma mentalidade de organização escolar instituída a partir das percepções, modos de pensar e agir, práticas, próprias da cultura existente entre os integrantes da equipe escolar. (LIBÂNEO, 2004, p. 103).

Antes de serem individuais, as atividades são sempre sociais, e o desafio dos gestores implica em transformar essas atividades individuais em atividades coletivas, ou seja, atividades em que os professores possam compartilhar, refletir e desenvolver o seu pensamento. Nessa perspectiva “la actividad colectiva obliga a ver en otras personas a copartícipes de la actividad” (PETROVSKI, 1986, p. 169). Sendo esta ação, uma das ações responsáveis da equipe diretiva, que são as pessoas que orientam o grupo-escola, ou seja, seu líder.

É por isso que se torna necessário os gestores conhecerem as pessoas que do seu espaço fazem parte, para que possam trilhar na mesma direção, levando em consideração todas as diferenças individuais presentes que se complementam, oportunizando momentos de trocas e compartilhamento de experiências. Os gestores podem utilizar essas diferenças como força motivadora para desenvolver a coletividade e o trabalho conjunto, o que resultará em uma maior qualidade da educação (MELLO; CAMPOS, 2013).

O termo qualidade nos remete a diversos significados elaborados socialmente. Por este motivo, no subtópico a seguir estaremos problematizando sobre nossa compreensão de qualidade, analisando alguns documentos específicos da EI que abordam sobre este termo.

3.1 MAS E O QUE É QUALIDADE? E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Quando pensamos no termo *qualidade*, abre-se um leque de significados. É por isso, que ao nos referirmos sobre o termo, levantamos alguns questionamentos: que qualidade falamos? Como assegurar o direito a qualidade? Como elevar o que está sendo oferecido na escola?

Pensamos que melhorar a educação implica uma organização escolar com este propósito, o que nos faz compreender o termo qualidade como movimento democrático, intencional e coletivo. Pensar a qualidade do ensino é uma tarefa de todos que da escola fazem parte. Desta forma, *a qualidade por nós é compreendida como um conceito que foi socialmente construído, e nele foram baseadas necessidades, direitos, possibilidades e conhecimentos. E é por meio desse viés que a qualidade permeia na escola de Educação Infantil, como um direito de aprender, crescer, sonhar, conhecer, desenvolver e criar.*

Nesse sentido, a busca pela qualidade na EI foi constituída por objetivos e padrões, que no caso deste nível, existem condições consideradas mínimas para se ter uma qualidade, garantindo o direito e respeito das crianças em viver a infância no seu sentido mais amplo, e, garantindo um atendimento de qualidade. Nesta direção, algumas Políticas Públicas de qualidade específicas para a EI foram criadas, cuja apresentação pode ser vislumbrada no quadro (Quadro 4) demonstrativo a seguir.

Quadro 4: Documentos norteadores da qualidade na Educação Infantil.

(continua)

DOCUMENTO	OBJETIVO
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volume 1 e 2 (2006)	Propõe estabelecer parâmetros de qualidade para o serviço da Educação Infantil, que se tornem referência para a supervisão, controle e avaliação para melhorar a qualidade da Educação Infantil (p. 07 e 08).
Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009)	Apresenta alguns critérios sobre a organização e funcionamento interno das creches, focando no trabalho direto com as crianças, e, explicita alguns critérios sobre as diretrizes e normas políticas (p. 07 e 08).

Quadro 5: Documentos norteadores da qualidade na Educação Infantil.

(conclusão)

Indicadores de qualidade na Educação Infantil (2009)	Elaborado com a intenção de auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com as famílias e a comunidade participar dos processos de avaliação da instituição com um potencial transformador (p. 09).
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)	O documento apresenta as diretrizes que precisam ser observadas na organização das propostas pedagógicas para a Educação Infantil (p. 11).
RESOLUÇÃO CMESM Nº 30 (2011)	O documento irá definir as diretrizes curriculares para a Educação Infantil no município de Santa Maria/RS (p. 01).

Fonte: Sistematização da autora a partir de Marafiga (2016).

Os documentos apresentados, brevemente, no quadro 5 referem-se especificamente a qualidade na EI. Na tentativa de estudá-los e compreendê-los de forma mais significativa, apresentaremos a seguir sobre cada um destes documentos.

3.1.1 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volume 1 e 2 (2006)

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), criado em 2006 tem a finalidade de definir os parâmetros de qualidade para a EI respeitando o tempo de ser criança e desenvolver ao máximo suas capacidades, nos aspectos físicos, psicológicos e afetivos. O documento é organizado em dois volumes. Em relação ao *primeiro volume*, o documento busca contemplar

1) a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil; 2) o debate sobre a qualidade da educação em geral e o debate específico no campo da educação da criança de 0 até 6 anos;3) os resultados de pesquisas recentes;4) a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais do país. (BRASIL, 2006, p 13)

Ao primeiro item “*concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil*”, compreende a criança como um sujeito histórico e social que está inserido em uma cultura que será por ela assimilada. Ou seja, a criança desde ao nascer é um ser

produtor e produto da história e da cultura. Nesse sentido a interação é um principal elemento para o desenvolvimento do pensamento e para apropriação da cultura, e incentivar a criança a desenvolver da melhor forma possível o seu pensamento é indispensável. Desta maneira, compreende que a criança

É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. As mudanças que vão acontecendo são qualitativas e quantitativas— o recém-nascido é diferente do bebê que engatinha, que é diferente daquele que já anda, já fala, já tirou as fraldas. O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro. (BRASIL, 2006, p. 14).

O professor tem a responsabilidade de organizar o ensino com esta finalidade, partindo do pressuposto de que a criança se desenvolve a partir da interação com o outro e com o ambiente, e que acima de tudo, precisa ser pensado com afetividade, e com propostas significativas que proporcionam a criança desenvolver ao máximo suas capacidades.

Sobre o segundo item “*debate sobre a qualidade da educação e da Educação Infantil*”, o documento aponta que o termo qualidade ganhou bastante visibilidade nas pesquisas acadêmicas com foco no trabalho com a criança pequena, e isso aponta uma preocupação com a eficiência da gestão na garantia de qualidade de direito das crianças. Deste modo, em relação ao contexto brasileiro

[...] discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero. (BRASIL, 2006, p. 23).

Diante do exposto, o documento apresenta algumas conclusões sobre a qualidade: um conceito socialmente construído, o modo como é compreendido depende do contexto, é baseado em direitos-necessidades-demandas, e está em constante transformação.

Sobre o terceiro item “*resultados de pesquisas recentes*”, o documento aponta que os resultados das pesquisas relacionadas com a qualidade da EI são

pertinentes por sugerirem outras dimensões de qualidade e estratégia para obter-se resultados mais positivos relacionados as características das instituições de EI. Deste modo, uma das maiores contribuições destas pesquisas referem-se aos três primeiros anos de vida, no qual demonstram que família e escola deveriam possuir uma comunicação maior, a fim de complementar a relação entre ambos. Além disso, as instituições de ensino deveriam pensar sobre a intensidade das interações entre adultos e crianças, o tamanho das turmas e os conhecimentos dos professores sobre a educação de crianças pequenas.

Sobre o quarto e último item do volume um, “*a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais no Brasil*” apresenta o grande impulso da EI a partir da Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (1998) e demais políticas que norteiam o trabalho na EI. O documento conta, brevemente, sobre a implementação de cada uma dessas políticas.

Na sequência, o documento traz as considerações finais evidenciando que a EI se constitui como a primeira etapa da Educação Básica, e o que volume um deste documento tentou ao longo de sua escrita evidenciar aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a EI no Brasil. E nesse sentido, aponta aspectos que os sistemas de ensino devem aderir para a melhoria da qualidade: políticas para a EI, propostas pedagógicas, relação entre família e escola, formação continuada dos profissionais, e infraestrutura adequada.

Já o *segundo volume* do documento está organizado a partir de três seções: competências do sistema de ensino, caracterização das instituições de EI no Brasil, e Parâmetros nacionais de qualidade para as instituições. Desta forma, complementando o volume anterior, espera-se que o documento

[...] se constitua em mais um passo na direção de transformar em práticas reais, adotadas no cotidiano das instituições, parâmetros de qualidade que garantam o direito das crianças de 0 até 6 anos à Educação Infantil de qualidade. (BRASIL, 2006, p. 10).

Em relação a primeira seção que envolve as *competências*, o documento as apresenta como sendo a nível: federal, estadual e municipal. Além disso, pontua as

ações de cada uma destas instâncias para efetivação de uma qualidade na EI. Ainda em relação a qualidade, esta primeira seção salienta

A qualidade não pode ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição de Educação Infantil, pois depende do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público. Dessa forma, um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente, têm papéis definidos e competências delimitadas e apóiam financeira, administrativa e pedagogicamente as instituições de Educação Infantil a ele vinculadas. (BRASIL, 2006, p. 13).

Ou seja, para ter esse patamar de qualidade atingido, é fundamental que o poder público nas três instâncias supracitadas atue em colaboração. É por isso que se faz necessário delimitar as ações e competências de cada um destes órgãos, de acordo com a legislação vigente.

A segunda seção do volume dois, refere-se à *caracterização das instituições de Educação Infantil*, no qual se salienta que estas são gratuitas e laicas. Elas funcionam de creche a pré-escola, atendendo crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade. Deste modo, segundo o documento

A Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29 da LDB). A Política Nacional de Educação Infantil parte dessa finalidade para estabelecer como uma de suas diretrizes a indissociabilidade entre o cuidado e a educação no atendimento às crianças da Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p. 28).

Os professores e demais funcionários precisam levar em consideração as atividades de alimentação, higiene, propostas pedagógicas, atividades diversificadas envolvendo os aspectos afetivos, cognitivos e físicos, respeito ao direito das crianças e oferecer distintas possibilidades com qualidade.

A terceira e última seção deste documento, refere-se aos parâmetros de qualidade para a EI considerando:

- as propostas pedagógicas da Educação Infantil;
- a gestão das instituições de Educação Infantil;
- aos profissionais que atuam na Educação Infantil;
- as interações entre professores, gestores e demais profissionais da Educação Infantil; e,
- a infraestrutura da Educação Infantil.

Deste modo, qualidade significa pensar e organizar com intencionalidade todos os âmbitos que envolvem a inserção da criança pequena na escola, cujas ações, precisam ser organizadas de forma intencional em relação a proposta curricular, o trabalho pedagógico e a organização dos tempos e espaços. Além disso, considerar a pluralidade de infâncias envolvidas no grupo de crianças, auxiliando no máximo desenvolvimento de suas capacidades, de forma lúdica, divertida, respeitosa, com conhecimento, sentido e significado.

3.1.2 Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009)

O documento está organizado em duas partes: na primeira tem os critérios relacionados a organização e ao funcionamento interno das creches; e, a segunda traz os critérios relativos as diretrizes e as normas políticas para o funcionamento das instituições.

Deste modo, no decorrer do documento encontra-se alguns critérios referentes a:

- respeito à criança;
- direito à brincadeira;
- direito à atenção individual;
- direito à um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- direito ao contato com a natureza;
- direito à higiene e a saúde;
- direito à uma alimentação sadia;
- direito de desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- direito ao movimento em espaços amplos;
- direito à proteção, afeto e amizade;
- direito à expressar seus sentimentos;
- direito à uma atenção especial no período de adaptação à escola;
- direito de desenvolver a identidade cultural.

Em cada um destes critérios o documento aponta elementos que constituem as ações para garantia da qualidade destes critérios, bem como, as políticas envolvidas em cada um deles, procurando sempre respeitar as crianças e suas singularidades. Estes critérios, conforme o documento

[...] foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. (CAMPOS, 2009, p. 7).

Os pressupostos deste documento estão baseados em três eixos: dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida nas creches brasileiras; o conhecimento das famílias sobre o desenvolvimento infantil e contextos alternativos; e, discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças da EI. Percebe-se que o documento se preocupa com o desenvolvimento máximo das crianças, constituindo-se como uma proposta de compromisso que respeita as crianças pequenas.

3.1.3. Indicadores de qualidade na Educação Infantil (2009)

O documento foi elaborado com a intenção de caracterizar-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade nas escolas de EI, se constituindo como um processo aberto, participativo e coletivo. Logo em sua apresentação retoma a conquista brasileira em reconhecer a EI como a primeira etapa da Educação Básica. E nesse sentido, as creches e pré-escolas que agora fazem parte do sistema de ensino precisam garantir um bom atendimento e com qualidade. De acordo com o documento

Mas como deve ser uma instituição de educação infantil de qualidade? Quais são os critérios para se avaliar a qualidade de uma creche ou de uma pré-escola? Como as equipes de educadores, os pais, as pessoas da comunidade e as autoridades responsáveis podem ajudar a melhorar a qualidade das instituições de educação infantil? (BRASIL, 2009, p. 13).

O documento salienta que não há respostas únicas para essas questões, pois os critérios de qualidade variam de instituição a instituição. É por isso que o termo qualidade pode ser concebido de diferentes formas, considerando o contexto histórico e social das condições objetivas que as escolas estão inseridas. Pensando na qualidade da EI, o documento foi elaborado com a intenção de

[...] auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a

encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (BRASIL, 2009, 14).

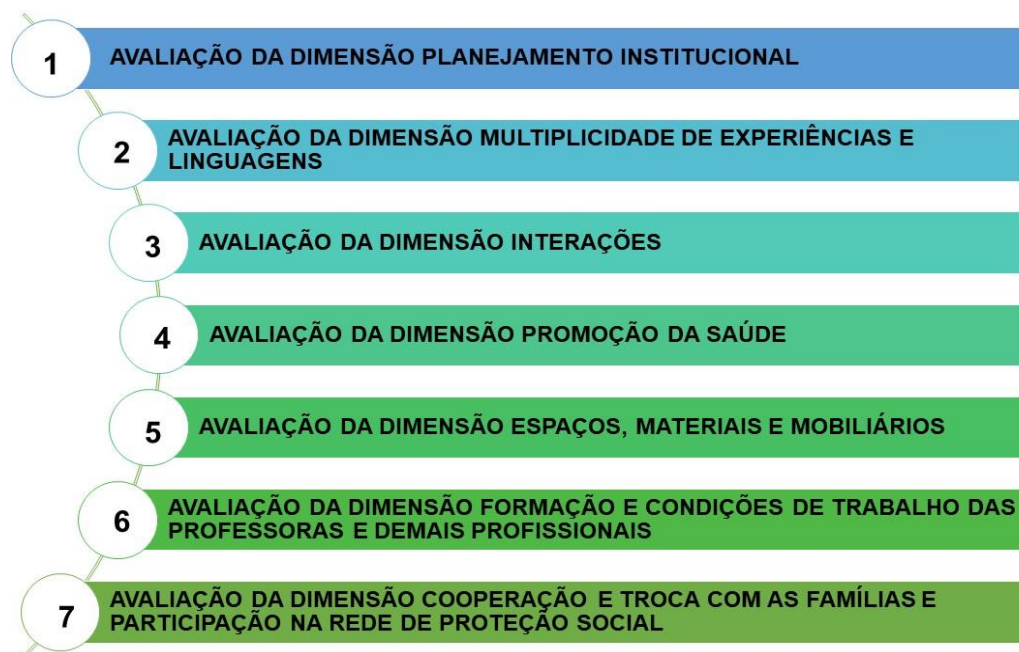
Mesmo que o documento possua essa característica mais aberta, ao se pensar a qualidade de uma escola de EI é necessário considerar alguns aspectos importantes:

- Direitos fundamentais humanos;
- reconhecimento e valorização das diferenças de gênero, cultura, religião, étnico-racial e pessoas com necessidades especiais;
- fundamentar a questão da qualidade na Educação;
- legislação educacional brasileira; e,
- conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar.

A partir destes aspectos, os Indicadores de Qualidade pretendem traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, e por isso, “apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões” (BRASIL, 2009, p. 15). Para compreender como avaliar estas dimensões, o documento esmiúça todos os critérios e formas de avaliá-las, enfatizando sempre a importância do coletivo e da definição dos responsáveis por esse acompanhamento e avaliação da qualidade. Segundo o documento, há sete dimensões para se avaliar, que iremos apresentar na figura (Figura 03) a seguir.

Cada uma destas dimensões possui indicadores específicos, o qual servem como instrumentos para a avaliação da qualidade na Educação Infantil. A *primeira dimensão* possui três indicadores: proposta pedagógica, planejamento e avaliação, e registro da prática educativa. A *segunda dimensão* possui seis indicadores: construção da autonomia da criança, relação com o ambiente natural e social, experiências com o corpo, expressão por meio de diferentes linguagens, experiências estimulantes, reconhecimento da identidade e valorização das diferenças. A *terceira dimensão* conta com cinco indicadores: respeito à dignidade da criança, respeito ao ritmo, respeito à identidade e desejos, respeito às ideias e produções e interação entre as crianças.

Figura 3: Dimensões dos indicadores de qualidade para a Educação Infantil.



Fonte: Sistematização da autora a partir de (BRASIL, 2009).

A *quarta dimensão* é organizada com três indicadores: responsabilidade pela alimentação, limpeza e conforto e, segurança da criança. A *quinta dimensão* conta com três indicadores: espaços e mobiliários que favoreçam as experiências das crianças, materiais variados e estes precisam responder aos interesses e necessidades das crianças. A *sexta dimensão* está composta por três indicadores: formação inicial dos professores, formação continuada e condições de trabalho. A *sétima dimensão* e última, têm três indicadores: respeito e acolhimento, garantia de o direito das famílias acompanhar o desenvolvimento da criança e participação da instituição na rede de proteção à criança. (BRASIL, 2009).

Ainda em relação aos indicadores, o documento sistematiza cada um deles com sugestões de questionamentos norteadores da avaliação sobre cada uma das dimensões apresentadas. A partir disso, fica a questão: Por que avaliar a Educação Infantil? Compreendendo a intencionalidade do documento, ele serve como meio para as instituições pensarem e repensarem sobre seus modos de ser e fazer a EI, olhando para estes indicadores como critérios mínimos de qualidade, e avaliando seu trabalho para garantir uma escola de qualidade que respeite a criança, sua

infância, seus modos de ser, aprender e se desenvolver, tornando esta primeira etapa da Educação Básica significativa, prazerosa e encantadora para a criança pequena.

3.1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)

O campo da EI frequentemente passa por revisão de concepções sobre a educação das crianças pequenas, sobre os espaços em que estão inseridas e as práticas pedagógicas que são sistematizadas neste contexto. Se tem priorizado discussões relacionadas ao como orientar as crianças pequenas, principalmente as da creche (zero a três anos e 11 meses), e como organizar as práticas das crianças da pré-escola (quatro a cinco anos e 11 meses), para dar continuidade ao trabalho iniciado da creche e sem antecipar o EF.

Nesta direção, o documento das diretrizes tem como objetivo “estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil (BRASIL, 2009 p. 11)”. Ou seja, o documento reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas sobre as propostas pedagógicas e curriculares da EI.

Para tanto, o documento está organizado em 15 capítulos, assim intitulados: 1) Objetivos; 2) Definições; 3) Concepção de Educação Infantil; 4) Princípios; 5) Concepção de proposta pedagógica; 6) Objetivos da proposta pedagógica; 7) Organização de espaço, tempo e materiais; 8) Proposta pedagógica e diversidade; 9) Proposta pedagógica e crianças indígenas; 10) Proposta pedagógica e as Infâncias do Campo; 11) Práticas pedagógicas da Educação Infantil; 12) Avaliação; 13) Articulação com o Ensino Fundamental; 14) Implementação das diretrizes pelo Ministério da Educação; e, 15) O processo de concepção e elaboração das diretrizes.

Nesta direção, o documento inicialmente define que a primeira etapa da Educação Básica, organizada em creche e pré-escola como já sistematizamos anteriormente. Também apresenta uma concepção de criança, currículo e proposta pedagógica. Além disso, apresenta a idade mínima para ingresso na creche ou pré-escola, bem como, a jornada de trabalho destes espaços.

Em relação a proposta pedagógica, segundo o documento, a escola precisa oferecer condições de acesso e permanência, com a responsabilidade de

compartilhar e continuar a educação iniciada nas famílias, permitindo a convivência entre crianças e adultos com igualdade de oportunidades e, construir novas formas de se relacionar e compreender o mundo em que as crianças estão inseridas, de forma ética e democrática. E para isso, ainda segundo o documento, é importante organizar o tempo, espaço e os materiais que serão oferecidos para as crianças pequenas.

Este trabalho precisa considerar a diversidade cultural das crianças, permitindo um compartilhamento de vivências e culturas. Adequando sempre que necessário, a proposta pedagógica para a realidade do grupo, de forma igualitária, respeitando as particularidades. Nesta direção, garantindo experiências sobre o conhecimento de si e do mundo, inserindo as crianças no universo de diferentes linguagens e formas de se expressar e interpretar a realidade, possibilitando situações de aprendizagens e desenvolvimento da autonomia, integrando experiências diversas para que as crianças desenvolvam ao máximo suas capacidades.

Como se pode perceber, as diretrizes têm a intenção de apresentar definições para o trabalho com a criança pequena, sempre enfatizando o respeito às infâncias, faixa etária, com propostas diversificadas e significativas, sem antecipar o EF. Ou seja, as diretrizes orientam que essa transição não seja fragmentada, e que a pré-escola não seja compreendida como uma preparação para, mas sim, que o EF seja visto como uma continuidade do que vinha sido desenvolvido na EI.

3.1.5 Resolução do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria nº 30 (2011)

Em relação ao contexto de realização da pesquisa, trazemos a resolução número 30 que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município de Santa Maria/RS. Nesse sentido, este documento objetiva

[...] a articulação do processo de organização da Educação Básica, a [re]estruturação dos projetos político pedagógicos das escolas, bem como a adequação e o cumprimento da legislação educacional. É premente uma [re]orientação curricular para as escolas que integram o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, no sentido de que seja observada a legislação pertinente, bem como as características do contexto do município. Nesta perspectiva, busca-se contribuir para a consolidação da educação de qualidade com base numa concepção de educação, de currículo, de

dimensões educativas, de princípios educacionais, de estrutura e do funcionamento destas escolas. Esta Resolução objetiva ser um instrumento norteador ao processo de reflexão e [re] significação do papel social e educativo da escola, em especial como espaço público de cultura viva. (CMESM, 2011, p. 1)

A resolução apresenta objetivos, princípios e concepções curriculares, orientações didático-metodológicas e organização. Em relação a EI, apresenta três dimensões curriculares: construção da identidade e autonomia; descoberta dos meios físico, social e cultural; e, linguagem, comunicação e representação. Não há uma grande clareza sobre estas dimensões, pois a resolução apresenta de forma breve sua concepção de desenvolvimento infantil.

Além disso, a resolução mostra nas orientações didático-metodológicas uma organização embasada na ludicidade, priorizando o desenvolvimento integral da criança e salienta que a avaliação dos conhecimentos não deve ocorrer de forma fragmentada. Em relação a organização das escolas, a resolução aponta que as vagas precisam ser ofertadas em instituições próximas das residências das crianças, os professores precisam ter uma formação mínima para atuar, entre outros aspectos legais e burocráticos.

Neste sentido, as Políticas Públicas são compreendidas como ações governamentais pensadas para serem sistematizadas na escola, ou seja, é na escola que estas políticas se efetivam. No município de Santa Maria/RS, há escolas que ofertam a EI na escola de EF. Desta forma, nossa pesquisa se desenvolverá em uma instituição de EF que oferecem turmas de EI na sua instituição para compreender como trabalho pedagógico está sendo desenvolvido e compreendido pelos gestores, avançando nas discussões e reflexões sobre a qualidade na EI.

3.2 GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Olhar para a escola de EI tem sido um espaço recente no âmbito de pesquisas em Educação, justamente, pelas várias mudanças na compreensão de criança e escola que foram desenvolvendo-se historicamente. Pensar na gestão escolar na escola de crianças pequenas, é buscar compreender que criança é essa, quais infâncias fazem parte, quem são esses profissionais, o que e como ensinar, de que modo organizar o currículo e como ser e fazer a escola para esta faixa etária

que compreende a primeira etapa da Educação Básica. Mais desafiador ainda, é pensar tudo isso na escola de EF.

Partindo do pressuposto de que a escola de EI é um espaço para as crianças apropriarem-se da cultura mais elaborada, ou seja, aquela que por si só não seria apreendida pela criança somente a partir de relações cotidianas, acreditamos que o tempo, espaço, ensino, rotina e propostas curriculares precisam estar intencionalmente organizadas para este fim. Nesse sentido,

Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 58).

Isto é, são os professores que organizam o tempo da criança na escola, as ações que serão desenvolvidas e como serão, quais os conhecimentos serão ensinados para cada turma e como acontecerá o processo de ensino e aprendizagem. Mas, como os professores o farão? Defendemos a ideia de que é na elaboração coletiva do PPP, que os professores irão organizar e orientar o desenvolvimento infantil, provocando nas crianças uma relação entre cotidiano e cultura da infância, auxiliando no desenvolvimento das máximas capacidades humanas. Diante disso, a equipe diretiva da escola desempenha um papel fundamental: orientar e organizar os professores, para que coletivamente, pensem e organizem sua escola.

Essa concepção de escola como fonte de desenvolvimento está firmado das DCNEI (2009) quando destacam que as práticas pedagógicas precisam ser mediadoras do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Ou seja, a proposta pedagógica precisa articular as experiências e os saberes cotidianos das crianças com os conhecimentos que fazem parte do seu patrimônio cultural.

Nesse sentido, a gestão escolar é aqui entendida como todos participantes do grupo-escola, que coletivamente, podem organizar suas propostas visando a ampliação das referências para as crianças desenvolverem as experiências cotidianas em esferas mais complexas, ou seja, o conhecimento/cultura mais elaborada. Em outras palavras, a escola de EI precisa conectar as experiências das crianças com o conhecimento científico, ressignificando-o para um conhecimento de melhor qualidade.

Além disso, a escola de EI precisa organizar seu ensino atendendo as necessidades da criança, garantindo seus direitos de viver a infância em sua singularidade, a qualidade na oferta e na permanência das crianças na escola, seu direito de brincar, opinar, questionar e dialogar. Em especial, de ter acesso a sua cultura, de forma criativa e dinâmica. Desta maneira, para garantir que as crianças se apropriem da cultura mais elaborada se faz necessário um trabalho organizado na perspectiva do coletivo, ou seja

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização da escola. (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

Desta forma, não basta haver na escola, um grupo de pessoas cujo motivo é comum: a educação das crianças pequenas; é preciso que esse grupo se fixe e se identifique como grupo, de modo que juntos, irão organizar e propor uma educação que acreditam ser a melhor para os pequenos – deixamos claro que quando frisamos esse movimento coletivo, estamos o fazendo a partir de nossa compreensão de gestão escolar na EI. Isso vai exigir, conforme explicitamos nos itens anteriores, um trabalho conjunto de todos os segmentos que constituem o grupo-escola.

Organizar a escola para os pequenos é organizar uma proposta que seja específica para eles, com diversas experiências e sem antecipação ao EF. É por isso que deteremos nosso olhar para a EI que está localizada no contexto da escola de EF, ampliando as discussões sobre a qualidade da EI. Por isso, no próximo capítulo iremos discorrer sobre os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, apresentando o espaço em que está aconteceu, bem como, os achados a partir de nossa investigação.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: CONTEXTUALIZANDO E DESENVOLVENDO A PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza de cunho qualitativo, nossa intenção é observar o fenômeno que será pesquisado, a fim de entendê-lo e compreendê-lo. A partir de Bicudo (1997, p. 54) entende-se que, “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]”. Nesse sentido, ao olhar para a EI inserida no contexto da escola de EF, procuramos compreender os modos de ser e fazer a gestão pedagógica neste espaço, especialmente, quando se pensa na qualidade do ensino.

Desta forma, se torna indispensável olhar para o meio cultural e social do contexto estudado, a fim de compreender sua forma de organização e desenvolvimento. Por isso, os dados quantitativos que iremos destacar em nossa investigação, serão para contextualizar o espaço de nossa pesquisa, bem como, sua relevância. Ao realizarmos nossa investigação, procuramos analisar como

um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21).

Desenvolvendo a pesquisa a partir de algumas questões mais amplas, iremos ao longo das interpretações dos achados chegar a um determinado caminho. Nas pesquisas de cunho qualitativo, pode-se usar diferentes procedimentos metodológicos, que nesta pesquisa se constituem como um estudo de caso. Nossa pesquisa passou por *três fases*: a *primeira* delas implicou em delimitar o que constituiria o caso. Definimos que o caso estudado será a compreensão sobre como a gestão pedagógica organiza os tempos e espaços da EI no contexto da escola de EF.

A *segunda* fase da nossa pesquisa foi o estudo teórico de elementos que constituem o desenrolar do caso: concepção de infância e criança, políticas públicas norteadoras da EI e compreensão sobre o conceito de gestão escolar. Destacamos que ao definir o caso e elaborar a segunda, produzimos os dados teóricos de nossa investigação.

A *terceira* fase se constituiu com a produção dos dados empíricos, o qual investigamos um contexto de uma escola pública municipal de Santa Maria/RS. Para esta etapa, realizou-se uma entrevista de cunho narrativo com as três professoras que fazem parte da equipe diretiva: a diretora, coordenadora dos anos iniciais e coordenadora da EI, nos permitindo discutir sobre as políticas públicas de qualidade alicerçada as experiências formativas das sujeitas³ envolvidas com a pesquisa.

A entrevista narrativa foi organizada pela pesquisadora com a intenção de investigar como a gestão pedagógica organiza os tempos e espaços da EI no contexto da escola de EF. Para isso, foi elaborado questões de acordo com quatro tópicos guias, representados na figura a seguir:

Figura 4: Tópicos Guia da Entrevista



Fonte: Sistematização da autora.

A intenção em questionar sobre o trabalho pedagógico com as crianças pequenas no contexto da escola de EF, foi de compreender como acontece a ação pedagógica dos professores e como a qualidade e direito das crianças pequenas é pensado e organizado neste espaço, que é diferente das escolas de EI. Além disso,

³ Usamos a palavra no feminino, pelas sujeitas da pesquisa serem mulheres.

ampliar as discussões sobre a implementação das atuais políticas públicas para a EI.

Os dados empíricos que serão produzidos em decorrência do desenvolvimento da entrevista, além de olhar para os modos de ser e fazer a gestão pedagógica no contexto investigado, permitiu refletir sobre a experiência individual e profissional de cada uma das professoras entrevistadas. Além disso, as narrativas estão envolvidas com o dia a dia da escola, em um contexto histórico. Esse contexto está sempre em transformação, o que implica-nos analisar e compreender nosso fenômeno considerando este contexto. Nesse sentido, a

[...] pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51).

Desta forma, a nossa entrevista com característica narrativa vai olhar para as histórias contadas e vividas. Ao utilizar a entrevista de cunho narrativo, permitimos aos sujeitos participantes narrarem sua história profissional, sobre a experiência de serem professores de crianças pequenas na escola de EF. Este instrumento tem caráter reflexivo e possibilita a criação de significados.

Ressaltamos, que ao narrar sua experiência profissional o sujeito estará refletindo sobre sua prática, entendendo também, seu papel como docente no contexto específico da investigação. Por meio da entrevista semiestruturada, será possível estabelecer um diálogo com os participantes e com o entrevistador, que nesse caso, buscam compreender o trabalho pedagógico da EI na escola de EF.

Por isso, o objetivo de trabalhar com entrevista em pesquisas de cunho qualitativo, é compreender as vivências e experiências dos sujeitos, considerando o aspecto formativo e social do contexto que estão inseridos. A entrevista permite um diálogo aberto entre entrevistador e entrevistado, de modo que os participantes possam expressar sua compreensão e percepção do tema de investigação. Para Marconi e Lakatos (1996, p.84):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, afim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma

conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Ou seja, a entrevista é compreendida por uma relação entre sujeitos, a fim de discutirem e refletirem sobre um tema problema. Destacamos que ao elaborar as questões de entrevista se faz necessário ter clareza do que se quer compreender e conhecer, respeitar o anonimato, fazer perguntas simples e diretas, estar bem organizada e não ser muito extensa. Por isso, nossa pesquisa se aproxima ao que Yin (2001) apresenta como método de estudo de caso, pois vai ao encontro das três fases: escolha do referencial, condução do estudo, análise e coleta de dados, e análise e interpretação dos resultados.

Além da entrevista, a pesquisadora se preocupou em conhecer o contexto estudado e os objetivos da instituição pesquisada, cujos destaques foram registrados em um diário de campo. Este diário de campo contou com alguns elementos importantes a serem apontados e observados pela pesquisadora, como: caracterização do espaço, leitura e análise do PPP, observações gerais sobre o contexto, diálogo com gestores e professores.

Desta maneira, com esta pesquisa procuramos descrever, explorar e explicar a organização da gestão a partir de um contexto definido. Segundo Yin (2001), o estudo de caso se torna adequado por pretender explicar o *como*, que no caso desta pesquisa, se constitui em: **como a gestão escolar pensa e organiza o trabalho pedagógico da Educação Infantil no contexto da escola de Ensino Fundamental?**

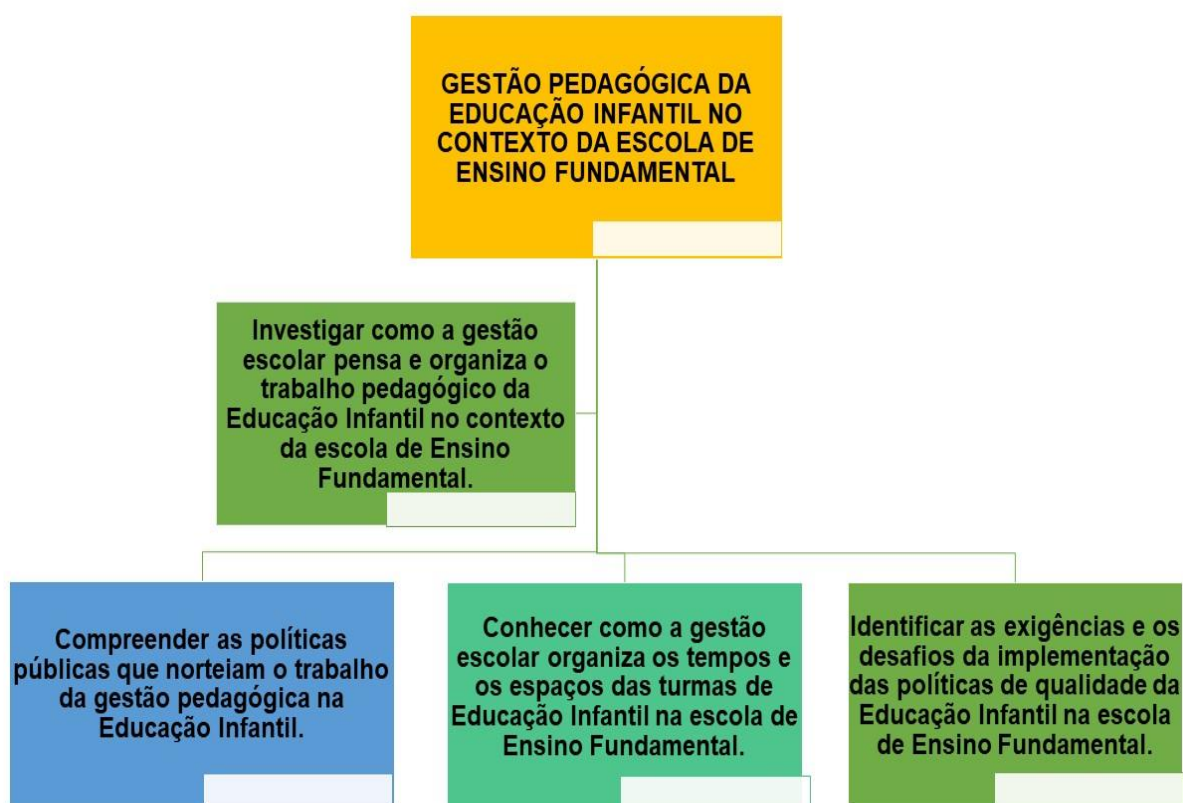
Estas ações que definem os movimentos da pesquisa, se aproximam ao que Yin (2001) apresenta como passos a serem seguidos ao se usar como metodologia de pesquisa o estudo de caso. São eles: escolha do tema, formulação da questão problema, levantamento bibliográfico, definição dos objetivos, estudo de documentos, escolha do lócus e sujeitos, coleta de dados, análise dos dados e relatório final.

Ainda se embasando aos estudos de Yin (2001), o estudo de caso é adequado para explicar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, no qual os limites que envolvem o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos. Ou seja, é a partir do estudo do caso –trabalho pedagógico da EI no

contexto da escola de EF- que se pretende descrever como a gestão escolar pensa e organiza o tempo e o espaço das crianças pequenas.

Para melhor identificar o movimento da pesquisa, apresentamos a seguir uma figura (Figura 05) que representa as ações que estaremos realizando para compreender o nosso fenômeno e apontar elementos formadores e transformadores do caso em si.

Figura 5: Intenções de Pesquisa.



Fonte: Sistematização da autora.

Para concretização do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa, foi necessário a realização de algumas ações: estudo de documentos norteadores da Educação Infantil; estudo do histórico da Educação Infantil e criação das instituições de ensino; estudo do conceito de gestão escolar; discussão e definição do termo qualidade e sua relação com a Educação Infantil; organização e desenvolvimento das entrevistas; e, análise dos achados e algumas considerações sobre a pesquisa.

Com a definição da abordagem, do instrumento e da tipologia da pesquisa, no subitem que sucede este capítulo apresentaremos o contexto e as sujeitas que colaboraram com a pesquisa. A participação da instituição de ensino e das professoras, foi fundamental para que pudéssemos discutir sobre a EI em diferentes contextos, um deles, a escola de EF.

4.1 CONTEXTO E SUJEITAS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública e municipal do Município de Santa Maria/RS, no bairro de Camobi. Conforme a resolução de nº 30 de 21 de novembro de 2011, que define as diretrizes para a EI, a mesma poderá ser ofertada em

Art. 20 – A educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria desenvolver-se-á em:

I – Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem crianças a partir de seis meses, em turmas de berçário, até cinco anos e onze meses, em turmas de pré-escola.

II – Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), que atendem crianças a partir do maternal até a pré-escola.

III – Escolas de Educação Infantil Conveniadas (EEIs), que atendem crianças a partir de seis meses, em turmas de berçário, até cinco anos e onze meses, em turmas de pré-escola. (SANTA MARIA, 2011, p. 06 e 07).

O município possui uma grande extensão de habitantes e, conseqüentemente, de instituições de ensino. Os dados quantitativos que iremos apresentar foram adquiridos no site do Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul, no qual buscamos pela Radiografia da Educação Infantil, do ano de 2015, último ano do levantamento. Inicialmente, acessamos o site cujo link pode ser encontrado em: <http://www1.tce.rs.gov.br>.

No site, para ter acesso a Radiografia, é necessário entrar no ícone publicações, em seguida clicar em estudos e após isso, clicar em estudos e pesquisas e posteriormente Radiografia Educação Infantil 2015. Para ter acesso às informações de um determinado município do Rio Grande do Sul, basta pesquisar o município no ícone das consultas, escrever Santa Maria, caso de nossa pesquisa, e clicar em ver. Será gerado um PDF com informações relativas ao número de escolas, quantidade de matrículas, financiamento, entre outras informações relevantes.

Em nosso trabalho, estaremos destacando as ofertas e matrículas da EI da creche e pré-escola, nas escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e nas escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) do Município de Santa Maria. A figura a seguir (figura 06) é interessante para contextualizar nossa temática de pesquisa e também nosso contexto de investigação, pois apresenta os dados (mais atuais que temos) sobre a oferta, turmas e docentes na EI.

Figura 6: Número de escolas, turmas e docentes na Educação Infantil⁴.

Número de escolas, turmas e docentes na creche e na pré-escola, das diferentes esferas administrativas, Santa Maria, 2015:

Creche/Rede	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Escola	1		26	37	64
Turma	2		78	161	241
Docente	6		91	167	261

Pré-Escola/Rede	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Escola	1	4	52	40	97
Turma	5	10	142	141	298
Docente	18	9	129	159	312

Fonte: Radiografia do Rio Grande de Sul 2015 (link: http://www1.tce.rs.gov.br/docs/radiografia_educacao_infantil_2015/4316907.pdf).

Os dados acima mostram a grande extensão da EI no município de Santa Maria/RS, no qual as vagas são ofertadas em âmbito federal, estadual, municipal e privada. O número de turmas, escolas e docentes demonstra o compromisso do poder público municipal com a primeira etapa da Educação Básica, garantindo o direito a matrícula das crianças da EI, principalmente, quando se pensa na obrigatoriedade a partir dos quatro anos.

Na figura 7 (a seguir), mostraremos os dados referentes ao número de matrículas dos anos de 2010 a 2015 para demonstrar esse crescimento. Estes dados mostram a grande expansão da EI no município de Santa Maria, em especial em turmas de pré-escola. Podemos interpretar estes dados de duas maneiras. Primeiro, em relação a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos de idade, o que nos permite avaliar que as EMEIs não conseguiram garantir, sem uma

⁴ A fim de complementar os dados da tabela da Radiografia do Rio Grande do Sul, salientamos que a nível federal são: sete turmas e 21 professores.

infraestrutura adequada, oferta e permanência de um número maior de matrículas, considerando que atendem crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade.

Figura 7: Evolução das matrículas na Educação Infantil 2010 – 2015.

Evolução do Município de Santa Maria no número de matrículas em creche e pré-escola, por dependência administrativa, 2010-2015:

Ano	Creche					Pré-Escola				
	Total	Federal	Municipal	Estadual	Privada	Total	Federal	Municipal	Estadual	Privada
2010	1.769		1.163		606	3.847		2.067	244	1.536
2011	1.996	83	1.169		744	4.070	100	2.355	122	1.493
2012	2.234	75	1.282		877	3.995	74	2.381	86	1.454
2013	2.676	75	1.455		1.146	4.157	32	2.502	64	1.559
2014	3.283	42	1.658		1.583	4.759	85	2.498	92	2.084
2015	3.582	63	1.548		1.971	5.195	70	2.812	94	2.219

Fonte: Radiografia do Rio Grande de Sul 2015

(link:http://www1.tce.rs.gov.br/docs/radiografia_educacao_infantil_2015/4316907.pdf).

Além disso, muitas unidades de instituições do Programa do PROINFÂNCIA⁵ não foram construídas conforme deveriam, o que dificultou a garantia de matrícula para as crianças pequenas. Segundo, em relação ao compromisso do município na garantia destas vagas, conforme legislação correlata (Constituição de 1988, LDB 9394/96) e o Plano Municipal de Educação do Município, aprovado no ano de 2015 com duração de dez anos, no qual encontramos em sua primeira meta, o seguinte:

Meta 1: *Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches para as crianças de até 3 anos, de modo a contribuir para o alcance da meta nacional de 50% (cinquenta por cento) até o final da vigência do PME e oferta de Educação Infantil pública em tempo integral com garantia de qualidade no atendimento as crianças. (LEI Nº 6001, 2015).*

Percebe-se preocupação do município em cumprir a nível micro, as políticas instituídas a nível macro. Uma alternativa do município tem sido abrir turmas de pré-

⁵ Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA). De acordo com os dados obtidos no site do MEC, link de acesso: < <http://portal.mec.gov.br/proinfancia> > o PROINFÂNCIA é um programa de assistência financeira aos municípios e Distrito Federal, para construção de escolas para a creche e pré-escola públicas de Educação Infantil. Assim, o programa tem como objetivo garantir o acesso das crianças a escolas públicas, especialmente em regiões metropolitanas, no qual há registros de maiores índices de população nesta faixa etária.

escola nas escolas de EF. Como descrito na meta, o mesmo se preocupa com a garantia da oferta com uma qualidade. Então perguntamo-nos: que qualidade está sendo oferecida para as crianças pequenas? Como a escola vem se organizando para pensar na qualidade? Como está sendo a relação das políticas públicas com o espaço em que elas acontecem, ou seja, a escola?

Embora trazemos alguns dados quantitativos para contextualizar nossa pesquisa, é importante destacar que esta abordagem não se caracteriza pela quantidade numérica do fenômeno, embora, estes dados numéricos nos permitiram estudar e avaliar a qualidade dos fatos. Ou seja, procuramos ao longo desta pesquisa compreender uma realidade que nos ajuda a refletir sobre a qualidade da EI no contexto da escola de EF, tendo em vista, que há parâmetros e indicadores de qualidade próprios das instituições de EI, que são assegurados em lei, como direito das crianças pequenas.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola Municipal de Ensino Fundamental do Município de Santa Maria, localizada no bairro de Camobi. Esta escola oferece turmas da EI ao EF. Foi fundada no ano de 1979, como anexo da escola Municipal Júlio do Canto. No ano de 1985 passou a oferecer turmas de 1º a 4º série⁶. Sete anos depois abriram turma de 5º série, e no ano 2000 tinha o EF completo: 1º a 8º série.

Em 2012 a escola deixou de ser administrada pelo município de Santa Maria, assumindo-a os palotinos. Dois anos se passaram, em 2014, voltou a ser administrada pelo governo Municipal, quando passou a oferecer turmas da pré-escola até ao 8º ano, cuja previsão, seria de implementar o 9º ano no ano de 2018. Logo, em 2018 passou a oferecer turmas desde o berçário até o 5º ano dos anos iniciais do EF, e conseqüentemente, os anos finais foram reorganizados para outras escolas públicas municipais do bairro Camobi, deixando de oferecer o fundamental anos finais. Ainda, não oferece turmas em turno integral, pois, está se adaptando tanto em recursos humanos quanto em recursos de infraestrutura para oferecer vaga às crianças pequenas. Considerando que o PPP da escola está passando por reforma, devido ao novo contexto que a escola se encontra, não iremos destacar

⁶ Neste ano o Ensino Fundamental era organizado em séries, compreendendo as turmas de 1º a 8º série, com a entrada das crianças a partir dos sete anos de idade. Com a reformulação no ano de 2009, o Ensino Fundamental passa a ser organizado em anos, compreendendo turmas de 1º ao 9º ano, com a entrada das crianças a partir dos seis anos de idade.

outros elementos do documento, apenas os dados históricos da instituição, como já mencionados.

A escolha por investigar esta instituição se deu pelo fato de ser uma escola que já possui uma história em relação às turmas da pré-escola, e também, por estar começando um trabalho com a creche que compreende crianças de zero a três anos e 11 meses. Acreditamos que acompanhar e refletir sobre esse processo de desenvolvimento e implementação das políticas públicas em um contexto que está iniciando poderá qualificar nossas discussões a respeito da oferta da EI em diferentes contextos, no caso de nossa pesquisa, em escolas de EF.

Previamente entramos em contato com a equipe diretiva da escola para apresentar a proposta de investigação, bem como, os objetivos de nossa pesquisa. A equipe diretiva foi muito acolhedora demonstrando interesse em colaborar com a pesquisa, de acordo com a disponibilidade de seus profissionais. Com isso, encaminhamos um ofício para a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMED) o que pode ser encontrado no ANEXO A, juntamente com nosso projeto de pesquisa, a qual após análise foi autorizado que desenvolvêssemos a pesquisa na referida escola.

A partir desta autorização (ANEXO B), entramos em contato novamente com a equipe diretiva, a fim de agendar nossas entrevistas, com as professoras colaboradoras. Ao serem marcadas desenvolvemo-las, as quais foram gravadas e transcritas. Os nomes das professoras não serão mencionados, respeitando-se sua identidade, que por meio da assinatura do termo de livre esclarecimento nos autorizaram a mencionar suas falas na pesquisa. Depois, iniciamos a análise dos achados que permitiram que discutíssemos sobre a implementação de políticas públicas de qualidade para a EI, no contexto do EF.

Nossa primeira entrevistada, a professora A atua na equipe diretiva há dois anos, na função de coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais, possui formação em Letras Português/Literatura, e Pós-Graduação em Literatura Brasileira e Supervisão. Exerce sua profissão na Educação Básica há 22 anos, e não possui experiência específica com a Educação a Infantil, a qual, está sendo iniciada este ano com a implementação de turmas de EI na instituição que atua.

A segunda professora de nossa entrevista, mencionada no texto como professora B é uma professora que atua na equipe diretiva da escola há três anos, cuja formação é em Pedagogia Anos Iniciais e Educação Infantil, também possui

Pós-Graduação em Gestão Escolar e Psicopedagogia Institucional. Possui experiência com a EI a sete anos, exercendo sua profissão a dez anos.

A terceira professora participante da pesquisa, professora C, possui formação em Educação Especial e Pedagogia. Iniciou o trabalho com a EI a um ano, e atua na escola há cinco meses, desde o início do ano letivo. Tem pós-graduação em Educação Especial e Mestrado. Está atuando na equipe diretiva da escola, na função de coordenadora da EI. Também possui experiência na Educação Básica há 20 anos.

Para aproximar o leitor do contexto da pesquisa, organizamos abaixo um quadro que contextualiza as sujeitas que participaram da pesquisa. Vale ressaltar que as professoras serão mencionadas por: *professora A*, *professora B* e *professora C*, respeitando sua identidade. No quadro, além da identificação de cada sujeita, colocamos sua formação, função na escola, experiência com a EI e na Educação Básica.

Quadro 6: Contextualização das participantes da pesquisa.

Participantes	Idade	Formação	Função na escola	Experiência na Educação Infantil	Tempo de atuação na Educação Básica.
Professora A	60 anos	Letras Português Literatura	Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais	Não possui	22 anos
Professora B	52 anos	Pedagogia Anos Iniciais e Educação Infantil	Diretora	Sete anos	10 anos
Professora C	44 anos	Educação Especial e Pedagogia	Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil	Um ano	20 anos

Fonte: Sistematização da autora.

A partir da contextualização de nossa pesquisa, bem como, apresentação das sujeitas que dela participaram, a seguir, apresentaremos os eixos que compuseram as categorias de análise que nos permitiram refletir sobre o fenômeno estudado, bem como, guiaram a interpretação das entrevistas.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS EIXOS DE ANÁLISE

A análise deste trabalho tem como objetivo investigar como a gestão escolar pensa e organiza o trabalho pedagógico da EI no contexto da escola de EF, na qual desenvolvemos uma entrevista com as três professoras que fazem parte da equipe diretiva: a diretora, a coordenadora pedagógica dos anos iniciais e a coordenadora pedagógica da EI.

O primeiro tópico guia envolveu a trajetória formativa das professoras, na qual destacamos elementos como: formação, tempo de carreira na Educação Básica, experiência na EI e função que ocupa na escola. Este tópico nos permite compreender as experiências formativas das professoras, e entender sobre o lugar que elas falam.

Desta forma, a partir do desenvolvimento das entrevistas e considerando dois dos nossos objetivos específicos que são:

- Conhecer como a gestão escolar organiza os tempos e os espaços das turmas de Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental;
- identificar as exigências e os desafios da implementação das políticas de qualidade da Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental.

Organizamos os dados empíricos da nossa entrevista em três eixos de análise em relação a: gestão pedagógica, organização dos tempos e espaços da EI, e, EI no contexto da escola de EF.

No primeiro eixo *Gestão Pedagógica* procuramos compreender como a escola se organiza, quais são as turmas que oferece, como acontece a participação entre a coordenação dos anos iniciais e EI e quais são os documentos que as professoras conhecem. Nossa principal intenção foi de conhecer o espaço investigado e como a gestão pedagógica percebe a EI em seu contexto.

O segundo eixo de nossa análise *Organização dos tempos e Espaços da Educação Infantil*, procuramos conhecer a proposta pedagógica da escola, se ela se aproxima ou se distancia do EF e quais os espaços das crianças da EI. Nossa intenção foi perceber quais as mudanças que a escola de EF teve de fazer ou não para receber a EI e suas especificidades em seu contexto.

O terceiro eixo de análise *Educação Infantil no contexto do Ensino Fundamental* constituiu em discutir sobre os desafios para um atendimento de qualidade, em relação, tanto a infraestrutura quanto ao pedagógico da instituição.

A seguir, apresentamos um quadro que apresenta nossos eixos de análise e os elementos que compuseram as reflexões sobre os achados.

Quadro 7: Constituição dos Eixos de Análise.

EIXOS DE ANÁLISE	ELEMENTOS DE ANÁLISE
Gestão Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Organização da gestão na instituição. • Participação na gestão pedagógica. • Organização e turmas que a escola oferece. • Documentos da Educação.
Organização dos tempos e espaços da Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta Pedagógica. • Espaços para a Educação Infantil.
Educação Infantil no contexto da escola de Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios da Educação Infantil no contexto referido. • Atendimento de qualidade.

Fonte: Sistematização da autora.

Estes eixos de análise expressam as experiências formativas das professoras, bem como, sobre como estão se organizando enquanto gestão pedagógica para receber as turmas de EI no contexto que atuam. Trazendo compreensões sobre as políticas públicas e seus desdobramentos, organização do ensino e proposta curricular, também relacionada com a qualidade de sua oferta.

Na tentativa de demonstrar como as políticas a nível macro se efetivam na esfera micro – a escola – passaremos agora a discutir sobre os elementos que constituíram os eixos de análise de nossa pesquisa. A partir do exposto, no capítulo a seguir estaremos dialogando com as expressões das professoras sobre o trabalho com as crianças pequenas em um contexto singular: a escola de EF.

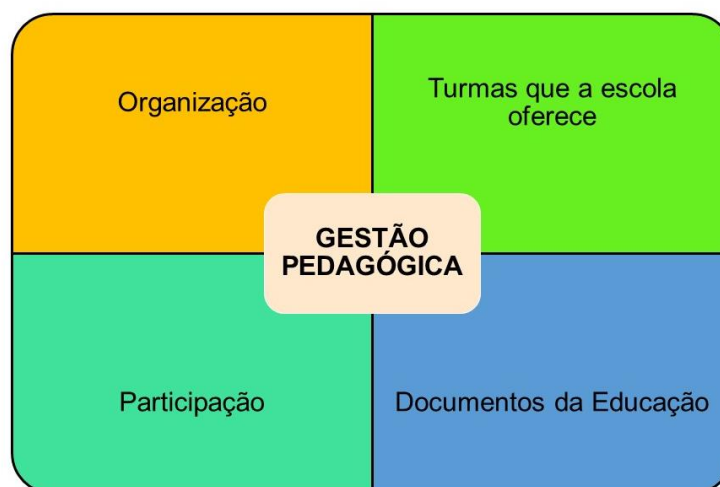
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS

Neste capítulo apresentaremos a produção e análise dos dados de nossa pesquisa, bem como, o relatório de nossas interpretações em consonância aos pressupostos teóricos deste trabalho. Organizamos o capítulo em três subtópicos, cada qual, correspondendo a uma das três categorias de nossas análises.

5.1 EM RELAÇÃO A GESTÃO PEDAGÓGICA

O eixo de análise sobre a *Gestão Pedagógica* tem a intenção de apresentar a organização da escola envolvida com a pesquisa, bem como, o trabalho desenvolvido pela direção e coordenação. Conforme exposto pela figura a seguir.

Figura 8: Eixo de análise: gestão pedagógica.



Fonte: Sistematização da autora.

Já sabemos que as políticas públicas de esfera macro se efetivam na escola, sistematizada pelos gestores, professores, funcionários e as crianças. Por isso, a gestão por nós é compreendida pelo conjunto de pessoas que são parte da escola, cada qual, desempenhando sua função.

A partir da LDB (9394/96) abriram-se espaços para pensar a gestão pedagógica numa perspectiva de gestão democrática, em detrimento a antigas concepções de gestão como administração ou autoritarismo. A ideia de gestão

democrática foi em dar a escola oportunidade de organizar seu PPP, seu currículo e sua perspectiva de trabalho considerando o contexto histórico e social que cada instituição se insere. Além disso, por meio dessa concepção de gestão democrática cada instituição pôde se organizar conforme sua compreensão de escola e desenvolvimento de gestão pedagógica e escolar.

Ao dialogar com as professoras, pergunta-se para elas como a gestão é organizada em sua escola, que dizem:

“Temos uma diretora e uma coordenadora para os Anos Iniciais e uma para a Educação Infantil, não temos ninguém mais” (Professora A, coordenadora dos anos iniciais).

“É organizada por uma diretora e coordenação pedagógica” (Professora B, diretora da escola).

Ao mencionarem como se organizam, podemos perceber que as professoras se sentem responsáveis pela organização da escola, ou seja, se sentem as referências para aquele grupo. O modo como se organizam evidencia a forma como compreendem as políticas públicas educacionais, sobretudo, em relação a compreensão do que é ser gestão no âmbito escolar.

Ao perguntar a uma das professoras como ela percebe sua participação na gestão e como é a relação entre os anos iniciais e a EI, a professora A coloca

“Acontece, a gente trabalha junto, a gente decide junto, a gente faz o plano junto, a gente tem uma parceria muito boa assim, a gente tem trocas de ideias e a gente, assim, a gente consegue ter um rumo, ter uma direção” (Professora A, coordenadora dos anos iniciais).

A fala desta professora corrobora com Libâneo (2004) quando coloca que a participação é um dos principais elementos para uma gestão democrática, pois possibilita o envolvimento dos profissionais da instituição na tomada de decisões e na organização da escola. Ou seja, quando a professora destaca que ao trocarem ideias, coordenação da EI com coordenação de EF, e enfatiza que essa forma de trabalho dá um rumo para as ações de escola, se percebe que ambas etapas se constituem como uma unidade, e além disso, que há preocupação com o trabalho que será desenvolvido na instituição. Nesse sentido, compreendemos com Marques (2006) que

Todo educador é um dirigente e, por isso, responsável pela direção geral dos processos da educação como tarefa colegiada e pela formulação das políticas educacionais, necessitadas de se enraizarem, desde sua concepção até a execução atenta e fiel, nas práticas efetivas dos que fazem a educação no seu dia-a-dia (p.112).

Com isso, a escola começa a ser responsável pelo desenvolvimento do seu processo de trabalho pedagógico, no qual seus educadores comprometidos com a educação passam a ser mais reflexivos e participativos. Há então, uma preocupação em fazer da gestão pedagógica um espaço de trabalho coletivo, com troca e diálogo entre os pares. A professora C, ressalta essa questão do trabalho coletivo e a participação dos demais professores e sujeitos da escola, como podemos observar no recorte da entrevista abaixo.

Entrevistadora: Você percebe sua participação na gestão? Como?

Professora C: A gente sempre pensa a gestão em grupo né, sempre em equipe. Então, eu e a outra coordenadora e a diretora a gente senta e conversa, leva nossas propostas para as professoras da escola e a partir disso a gente efetiva ou não aquela proposta inicial que nós tivemos enquanto equipe diretiva.

Entrevistadora: E como as professoras participam do trabalho da gestão?

Professora C: Geralmente fazemos reuniões, a gente senta e conversa do tipo, queremos fazer, por exemplo, um projeto, como agora, sobre a copa. Então a gente senta toda equipe, discute junto, tanto a equipe diretiva quanto as professoras, aí elas vão contribuindo sobre como que pode ser, de acordo com a turma delas, qual o perfil, o que pode acontecer e o que não pode acontecer...pensamos sobre quem serão os parceiros que podem nos ajudar, o que a gente precisa fazer para que de certo, o que precisamos fazer para que realmente o trabalho se efetive. Então assim, é um trabalho bem democrático, leva-se a proposta e se decide se efetiva ou não, com o grupo todo, desde a merendeira, até os funcionários". (Recorte da entrevista desenvolvida).

Moura (2013) ao olhar para o cenário escolar e para as atividades dos sujeitos que participam da escola coloca que "tudo parece normal: diretor, alunos, professores, coordenador pedagógico, inspetor, porteiro, secretária..., todos agem em um cenário cujas ações aparentam convergir para concretizar o ensino e a aprendizagem" (p. 86 e 87). Ou seja, cada ação desempenhada por cada sujeito em sua determinada função está relacionada a um objetivo comum: a realização da atividade pedagógica que procura possibilitar a apropriação de saberes. Além disso, Libâneo (2008) coloca que

Uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando a formação e a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por

meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos (p. 103).

E essa cooperação fica evidente na fala da professora C, quando coloca que durante as reuniões pedagógicas se discutem sobre as propostas e, de forma coletiva, decidem se as propostas serão ou não efetivadas. Entretanto, podemos questionar: se as propostas são para as crianças, como podemos organizar essa proposta ouvindo as crianças? Será que elas são ouvidas nas escolas? Destacamos que essa forma de organizar o trabalho numa perspectiva de interação entre os profissionais, dá a eles responsabilidade por suas ações de modo que se percebam como parte do grupo e como agentes autônomos no seu processo de trabalho.

Pela escola ter essa premissa autônoma de organização e desenvolvimento das políticas, questionou-se às professoras sobre como a sua escola está organizada e quais são as turmas que a instituição oferece. As professoras A e B, que optaram por uma entrevista conjunta, comentam o seguinte:

Professora A: A escola tem, para esse ano uma novidade que é a Educação Infantil né, então nós temos o maternal, berçário, temos o pré, a pré-escola e depois então do primeiro ao quinto.

Entrevistadora: E não tem turno integral?

Professora A: Nós vamos ter turmas integrais, agora né, ta a possibilidade de abrir uma turma agora para o turno integral, mas nas três turmas por princípio era para ser turno integral.

Entrevistadora: E porque abriu a Educação Infantil na escola?

Professora A: Pela demanda, pela demanda que há em Camobi, pelo o que a gente entende assim, pelo o que soube e pelo o que nos passaram.

Professora B: É as vagas compradas de uma escola particular.

Entrevistada A: É, muitas vagas eram em escolas particulares né, o município tinha esse gasto e a nossa escola por ser uma escola grande, é uma escola grande, não é uma escola tão pequena, o físico dela né, então a nossa escola foi é, a escolhida para ter então a Educação Infantil". (Recorte da entrevista desenvolvida).

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar nesse recorte da entrevista desenvolvida é sobre a fala da professora "esse ano temos uma novidade que é a Educação Infantil". Percebemos a partir do Plano Nacional de Educação (2014) e do Plano Municipal de Educação (2011) do município de Santa Maria/RS, que as suas primeiras metas estão relacionadas a: expandir a EI e universalizar a oferta a partir dos quatro e cinco anos de idade. Isso decorre da Emenda Constitucional de 2009, que modificou o artigo 208 da Constituição Federal (1988) que garante a Educação

Básica e obrigatória a partir dos quatro anos de idade, com oferta gratuita e de qualidade. E ainda, reforçam que a União, Estados e Municípios deverão assegurar a universalização do ensino obrigatório dos quatro aos 17 anos de idade.

Com isso, fica a questão: Por que a escola de Ensino Fundamental passou a ofertar a Educação Infantil? Tentando responder à questão, supomos: primeiro, para garantir a matrícula das crianças de quatro anos de idade, considerando que o município não possuiu estrutura suficiente para assegurar todas as matrículas e, segundo, porque é uma política pública de Estado que precisa ser cumprida. Ou seja, a demanda de matrículas é muito grande e para comprimir sua responsabilidade para/com a sociedade, uma das estratégias municipais foi oferecer a EI em um novo contexto. Um terceiro aspecto, considerando a realidade social da escola participante da pesquisa, a oferta de EI na escola foi uma necessidade do bairro Camobi, que possuía apenas uma escola pública municipal de EI. O quarto aspecto, também trazido na fala da professora A é sobre a compra de vagas. Quando o município não consegue garantir a matrícula em instituições municipais, seja ela de EI ou de EF, passa a comprar vagas em escolas particulares, colocando os estudantes que não conseguiram sua vaga nessas instituições. No entanto, comprar vagas na instituição privada acaba tendo um custo muito elevado ao poder público, por isso, para ajustar a economia, passam a desenvolver outras estratégias de ação, uma delas, abrir novas turmas em escolas municipais.

Sabemos que garantir o acesso à escola é um dos primeiros passos para consolidar o direito de nossas crianças. No entanto, para que esse acesso seja de qualidade é importante recursos financeiros, humanos, de estrutura e proposta. Como nos lembram Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 75):

A educação é um campo de disputa. Educação infantil e ensino fundamental estão colocados num patamar díspar na educação básica. Concorrem. A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições.

As autoras nos levam com isso a refletir em relação a não participação da sociedade na decisão e implementação de políticas de Estado, pois a sociedade não

foi convidada para discutir sobre a obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade, tampouco, os profissionais da Educação que trabalham com essa faixa etária. O risco que se corre, quando se impõe políticas de Estado desta forma é a perda de direito das crianças, pois cada comunidade interpreta as políticas de um jeito e possuem concepções de infância e criança sob uma perspectiva diferente. Além disso, se percebe que muitas coisas apenas chegam para a escola, muitas vezes, sem orientação ou compreensão do que estão fazendo e do que precisam fazer. O que nos encaminha para outro recorte de nossa entrevista:

“Entrevistadora: Você conhece os documentos norteadores da Educação? E os da Educação Infantil?

Professora A: Pois é, estamos agora conhecendo a Educação Infantil, porque, como é uma novidade a gente tem muita coisa ainda que ta lendo né, e tem para ler ainda, nós temos o nosso PPP que temos que ajustar, a gente não conseguiu ajustar ainda para a Educação Infantil. (Recorte da entrevista desenvolvida).

A fala da professora A que é coordenadora dos anos iniciais, afirma o que colocamos anteriormente quando dissemos que muitas coisas apenas chegam para a escola. O ponto positivo em sua fala é “como é uma novidade a gente tem muita coisa ainda que ta lendo né, e tem para ler ainda...”, evidencia a preocupação e compromisso da instituição com a EI. No entanto, também há uma preocupação em sua fala por não fazer menção há nenhum documento em especial: como as políticas públicas chegam às escolas? Como a gestão municipal encaminha as mudanças em cada instituição? Ou então, quando os documentos chegam, como será que são compreendidos pelos professores e gestores?

Em relação ao documento da escola que necessita passar por reformulação para acrescentar a EI em sua proposta de trabalho, ressaltamos a importância deste documento ser pensado e organizado por meio do coletivo. Ou seja, organizar um projeto que seja político e pedagógica desafia os professores a voltarem-se para seu processo de formação e procurar um modo de superar possíveis fragilidades. Como destaca Moreira e Mello (2017), “Assim, a realização da documentação pedagógica representa o esforço docente no sentido de buscar qualificar propostas de formação que contemplem a documentação pedagógica e seu exercício na docência através da discussão e da troca de experiências” (p. 27).

Temos assim, a educação como um ato político. E por se constituir como tal, implica aos professores conhecerem os documentos que amparam e norteiam seu

próprio trabalho. Além dos documentos e da organização da escola, para se pensar a qualidade de oferta é necessário pensar na quantidade de crianças por turma. O que nos leva para o último tópico deste eixo de análise, transcrito no recorte abaixo da entrevista:

“Entrevistadora: E as turmas são grandes de Educação Infantil?

Professora A: Olha, não são tão pequenas não a gente tem na faixa de 20 a 21 né...

Professora B: Menor é o berçário

Professora A: O menorzinho é o berçário, nós temos 11 agora parece.

Professora B: 11/12 porque não tem mais o que dar vaga né, e tem uma lista de espera com 17 né.

Entrevistadora: E como foi para conseguir o material para a Educação Infantil?

Professora A: Não, muitas doações e ainda faltaria muita coisa né, assim para ter uma sala bem acomodada, sala bem tranquila né, acho que falta coisa ainda”. (Recorte da entrevista desenvolvida).

As falas das professoras evidenciam a necessidade de mais ofertas para a EI, conforme já destacamos. Além disso, traz um aspecto importante quando se pensa nos tempos e espaços para as crianças pequenas: a infraestrutura. Não só de recurso humano a escola precisa, mas também, de recursos de espaços e materiais. Como abrir vaga para uma etapa tão importante como a Educação Infantil sem garantia das condições mínimas para a sua oferta?

As professoras se preocupam com o bem-estar dos pequenos, com a organização de suas salas de aula, para que as crianças, sintam-se bem recepcionadas e queridas naquele espaço que estão inseridas. Quando compreendemos a escola como o lugar da cultura mais elaborada, no qual as crianças desenvolverão suas máximas capacidades em seus aspectos físicos, cognitivos e afetivos ela precisa estar intencionalidade organizada com este propósito. Por isso, o direito das crianças de um espaço adequado e aconchegante precisam ser assegurados na escola, conforme destacado em três documentos organizados no quadro a seguir:

Quadro 8: Direito das crianças a um espaço adequado e aconchegante.

(continua)

Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009).	Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos (p. 13).
Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (2006).	O mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para tornar

Quadro 9: Direito das crianças a um espaço adequado e aconchegante. (conclusão)

	os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais aconchegantes e confortáveis. (p. 43)
Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009).	INDICADOR 5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças (p. 51)
Resolução CMESM nº 30 (2011).	os espaços destinados a atividades para cada faixa etária (sala para atividades, sala multifuncional, sala de repouso, fraldário, lactário, solário) deverão conter área mínima de 1,20 m ² por criança, devendo ser organizados de maneira estimulante, confortável, segura, adequada a faixa etária das crianças e ao Projeto Político Pedagógico da Escola. (p. 10).

Fonte: Sistematização da autora.

A partir do exposto se percebe que as crianças têm direito a estarem num ambiente que lhes favoreça a aprendizagem. No entanto, a escola sozinha não pode e nem consegue tudo. Na medida do possível a escola organiza seu espaço para melhor atender aos pequenos, mas somente ela, não dá conta de reorganizar todo o espaço, porque envolve muito mais do que vontade humana, envolve investimento.

Com isso, queremos dizer que muitos são os direitos das crianças assegurados em leis, tanto na esfera macro quanto na esfera micro. Porém, as políticas públicas se distanciam muito das realidades escolares. A gestão pedagógica nesse contexto, desempenha um papel fundamental como interlocutora da escola com a esfera Municipal, além disso, como organizadora do trabalho que será desenvolvido na instituição de acordo com suas condições objetivas.

O que podemos comentar, de forma final, ao olhar para este primeiro eixo de análise em relação a gestão pedagógica, é de que conseguimos identificar compromisso com a educação, em especial, com a educação dos pequenos. As professoras não sabem todas as respostas para as nossas indagações, mas elas têm a motivação para buscar e procurar conhecer, familiarizando-se com a etapa da EI, e demonstrando seriedade com seu trabalho. E esse compromisso, é o que nos encaminha para o próximo eixo de análise: a organização dos tempos e espaços da EI no contexto da escola de EF.

5.2 EM RELAÇÃO A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O eixo de análise sobre *a organização dos tempos e espaços da Educação Infantil* tem a intenção de olhar para as propostas pedagógicas da EI no contexto em que ela está inserida, e também, para os espaços em que o trabalho com os pequenos acontece.

Segundo Barbosa (2010)

A pesquisa sobre o espaço físico da escola nos ensina que os ambientes possuem uma linguagem silenciosa, porém potente. Ele nos ensina como proceder, como olhar, como participar. Uma sala limpa, organizada, iluminada, com acessibilidade aos materiais, objetos e brinquedos é muito diferente de uma sala com muitos móveis, com objetos e brinquedos fora do alcance das crianças e escura ou abafada. Cada um destes ambientes nos apresenta uma concepção de infância, de educação e cuidado. Os ambientes são a materialização de um projeto educacional e cultural (p. 7).

A partir de Barbosa (2010) entendemos que pensar o espaço da EI se constitui como uma das ações da gestão pedagógica, pois é a partir desta organização que se percebe a compreensão que a instituição tem sobre a infância e sobre o trabalho pedagógico que será desenvolvido com os pequenos. Por isso, nesse eixo de análise, olharemos para dois aspectos da organização dos tempos e espaços, como apresentado na figura a seguir.

Figura 9: Eixo de análise: organização dos tempos e espaços.



Fonte: Sistematização da autora.

As professoras ao serem questionadas sobre os espaços que foram (re) criados para receber as crianças da EI colocam:

“Sim, a gente teve que tirar uma parede...” (Professora A, coordenadora dos Anos Iniciais).

“Sim, tivemos que tirar uma parede, desinstalou os computadores que a gente tinha em uma sala, um laboratório de informática, a gente não tem porque a gente teve que ter uma sala maior, para um maternal I, e estamos tentando né, assim, arrumar de novo porque os outros precisam também. Eu sempre disse, eu sou contra tirar de um nível para dar para o outro, e deixar aquele outro sem. Mas, com o tempo a gente vai agora, só vamos mudar o espaço, vai ficar um espaço menor, vai ser lá no pavilhão” (Professora B, diretora da escola).

“Sim, nós inicialmente a gente tinha onde é o maternal I, eram duas salas, uma sala de informática e uma sala pequena. Aí a gente começou a pensar, primeiro a gente não tinha condições, não era muito iluminada, era pequena, então, a gente acredita que na Educação Infantil tem que ter espaço livre para que eles possam caminhar e interagir. Então, a gente teve que desativar, nesse momento, a sala de informática que vai passar por um outro espaço, já passou na verdade, para que a gente pudesse fazer uma sala maior, para os alunos interagir. De estrutura foi essa sala assim, as outras já tinham contemplado, só que eram salas para anos iniciais, então nós tivemos que modificar todo o mobiliário das salas também. No berçário também, era uma sala de pré, tivemos que desativar o material que tinha ali, que era apropriado mais para um pré. Então a gente teve que colocar berço, ter alguns cuidados com questão de tomada, questão de segurança também, colocar cortina. Então a gente teve que modificar todo espaço para o berçário”. (Professora C, coordenadora da Educação Infantil).

Que espaço é esse da Educação Infantil? A partir das falas das professoras, conseguimos perceber que a escola, preocupada com a qualidade do atendimento que seria oferecido para os pequenos, teve não só de reorganizar sua rotina e repensar sua proposta pedagógica, como também, adequar o espaço para tal. Quando a professora B coloca “a gente teve que ter uma sala maior” ela coloca, como no excerto de Barbosa (2010) que pensar nos ambientes que serão oferecidos para as crianças é uma forma de materializar a concepção de infância que se tem, e a efetivação de um projeto educacional e cultural que, mesmo não concluído na escola pesquisada, demonstra compromisso com o desenvolvimento dos pequenos.

Novamente, voltamos para os questionamentos levantados no eixo anterior, no qual a qualidade da EI não está somente nas propostas diversificadas, nos recursos humanos e na formação de seus profissionais, mas também, nas condições objetivas em que ela acontece. Pensar na estrutura, no conforto, no acesso e na diversidade de materiais, é olhar para a criança como um sujeito em desenvolvimento, que interage com o ambiente e com os outros, sob uma perspectiva de educação ativa, e não mais somente assistencialista como se tinha até um tempo atrás.

Pela fala das professoras, conseguimos perceber uma certa inquietação sobre os espaços, não só em relação a EI, mas com os anos iniciais, etapa que a escola oferece. Sobre isso, como a questão dos espaços circula pelas políticas públicas educacionais? Que espaço é esse na Educação Infantil? E o que o espaço físico tem a ver com a qualidade da oferta e da permanência?

Estes questionamentos nos encaminham a olhar diretamente para as políticas públicas que norteiam o trabalho da Educação, em especial, da EI, foco de nossa investigação. Quando olhamos para os documentos, já apresentados nos capítulos teóricos, temos algumas orientações em relação ao espaço da criança pequena, conforme apresentamos no esquema a seguir. Estes espaços, segundo os documentos, precisam ser amplos e aconchegantes, propiciando interação da criança com o ambiente e com os sujeitos inseridos.

Figura 10: Educação Infantil - que espaço é esse?



Fonte: Sistematização da autora a partir dos documentos Brasil (2009 e 2006).

A partir dessa sistematização, se percebe que os documentos orientam que os espaços sejam organizados com ambientes que proporcionam a interação, que sejam aconchegantes e confortáveis, organizados com cuidado e que visam o

desenvolvimento da criança, sob uma perspectiva coletiva e estimulante. Sempre enfatizam uma boa qualidade de estrutura, o que vai ao encontro com o desejo da instituição investigada, em proporcionar um espaço que seja aconchegante e que permite as crianças a se desenvolver. Quando as professoras colocam que tiveram que retirar uma sala de informática para reorganizar o espaço dos pequenos, se percebe uma preocupação em suas falas em estar priorizando um nível e deixando a desejar com o outro.

Por que isso acontece? Novamente, percebemos o quanto as políticas públicas estão distantes da realidade das nossas escolas, e que garantir qualidade por meio de uma diretriz é uma promessa de governo que de fato não é cumprida, pois, novamente colocamos que a escola sozinha não pode tudo. Quando as políticas públicas são pensadas e organizadas, são colocadas nela os desejos da sociedade, no entanto, não são assegurados a forma que isso será efetivado, ou seja, o recurso para que de fato, a qualidade da infraestrutura seja garantida. Será hora de culpar o poder público municipal? Acreditamos que culpar não é a palavra, mas refletir sobre a união entre as esferas federativa, estadual e municipal.

Por isso, é o recurso e investimento financeiro que distancia a escola das políticas públicas. Pesquisas como a de Marafiga (2016) já apontou sobre os desafios do município em garantir a qualidade da EI nas EMEIS. Agora, como assegurar essa qualidade em um contexto que não foi intencionalmente planejado para atender as crianças da Educação Infantil? Em relação a isso, podemos perceber o quanto a escola de EF tem como desafio e o quanto é necessário auxílio do poder público para efetivação e implementação das políticas públicas de qualidade, que são organizadas sob um olhar de condições mínimas.

Como a escola pode desenvolver as máximas capacidades humanas das crianças quando não se consegue nem garantir o mínimo de condições objetivas para que este desenvolvimento aconteça? Sabemos que as vagas para a EI aumentaram nos últimos anos, sobretudo, em relação a obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade. No entanto, não houve construção de novas escolas de EI, o que fez com o município usasse como estratégia as escolas de EF.

Gostaríamos de destacar um programa do governo federal criado com objetivo de prestar assistência financeira aos municípios para ampliação das escolas de EI. O PROINFÂNCIA instituído em 2007 também contemplou o município de Santa Maria, todavia, nenhuma escola de EI desta ação do governo foi concluída.

Ou seja, a espera para que essas ações, tanto quanto as políticas públicas sejam efetivas pela e para as crianças, ainda continua.

Assim, pensar a EI além de organizar o espaço e o tempo das crianças pequenas, é pensar nas propostas pedagógicas que permeiam o trabalho com as crianças. Isso nos leva ao segundo ponto de nossa análise, no qual trazemos as falas das professoras quando questionadas sobre: *“a proposta pedagógica para a Educação Infantil se diferencia do Ensino Fundamental?”*.

“Ah com certeza né, a Educação Infantil por serem pequenos, por serem menores há uma preocupação em desenvolver habilidades, competências, né, sem ter a grande preocupação com a alfabetização, por exemplo né, mas que isso aconteça – a alfabetização – de uma forma mais empírica para as crianças né, que vai acabar lá na pré-escola já tendo uma noção né de leitura, de número, essa questão assim, mas é uma preocupação agora na questão, eu acho que na questão mais lúdica para a criança né”. (Professora A, coordenadora dos Anos Iniciais).

“A proposta sim, ela é, ela é separada dos Anos Iniciais porque os Anos Iniciais tem outra proposta né, só que assim, a gente procura sempre integrar, tipo, atividades a gente integra com os outros né dos anos iniciais, tipo agora a gente está trabalhando a Copa, todos vão trabalhar a Copa, então as atividades assim conforme o nível né, o grau de dificuldade a gente tenta sempre fazer uma integração com todos, porque a escola é um só né”. (Professora B, diretora da escola).

“Nós temos um projeto na escola que ainda não tem nome. Como estamos começando a Educação Infantil neste ano, a escola ainda está se organizando, está engatinhando ainda...estamos reorganizando o PPP, em questão da Educação Infantil e aí o que acontece, sobre os espaços nós temos um projeto que é a cada semana modificar esse espaço físico, por exemplo, essa entrada da escola, cada dupla de professores sentam e pensam em um espaço interativo, onde a criança possa interagir e entrar na escola, e ter aquela surpresa de um espaço diferente. Onde ela possa tocar, sentir, vivenciar mesmo aquele espaço. É um espaço para a Educação Infantil, mas que os anos iniciais também utiliza. Na sala de aula, aqui na escola temos vários espaços, esses espaços todos podem ser ocupados. Na sala de aula também, algumas professoras modificam o espaço da sala de aula, a cada aula tem uma surpresa para que eles possam interagir, dentro desse espaço tem momentos que são atividades dirigidas, tem momentos que são atividades livres para o aluno né, mas não livre para o professor, no sentido de que naquele momento o professor tem que observar como aquele aluno interage com aquele espaço, o que significa aquele espaço para ele”. (Professora C, coordenadora da Educação Infantil).

As falas das professoras evidenciam uma preocupação com o trabalho pedagógico na EI e que compreendem que este, é diferente do EF. Além disso, destacam novamente a questão da autonomia dos professores em organizar os materiais da sala de aula, com a preocupação de que as crianças possam vivenciar diferentes experiências, sempre pensando no desenvolvimento de sua autonomia.

Quando pensamos nas propostas pedagógicas, partimos do “entendimento de currículo na educação infantil como práticas culturais e sociais vivenciadas pelas crianças cotidianamente” (MELLO, CORREA, 2016, p. 55). Nesse sentido, corroboramos com Oliveira (2011) quando discorre sobre as propostas na EI.

A formulação de um currículo requer que o professor amplie sua noção acerca do que constitui um meio de desenvolvimento, ligando-o às práticas cotidianas. O desenvolvimento infantil se dá no conjunto das atividades que as crianças vivem, na negociação que fazem das regras apresentadas como reguladoras das situações, nas ações possibilitadas pelo material disponível e pelas instruções e sugestões dos professores sobre como trabalhar com ele, bem como nos papéis que as crianças assumem nas interações que estabelecem com outras crianças e com o professor (p. 230).

Ou seja, ao pensar nas propostas pedagógicas para as crianças pequenas é importante que os professores pensem em atividades estimuladoras e significativas, que por meio da interação com as crianças irá apresentar-lhes novos significados em relação ao mundo, que ao serem assimilados pelas crianças irão promover sentido e acesso a uma cultura mais elaborada. A professora C, dá um exemplo de uma forma que elas vêm pensando essas propostas sob uma perspectiva de desenvolvimento da curiosidade, imaginação e interação.

“Mas, uma coisa que eu queria falar, esse espaço que a gente organiza uma vez por semana, que é aqui na frente, é um espaço que é coletivo né, que todas as turmas vão interagir com ele, os professores, os pais, é muito legal. A gente fez, na semana retrasada um túnel, então eles tinham que chegar e passar pelo túnel, uns ficaram com medo, outros tiveram mais liberdade né, e é muito bom porque eles chamavam os pais, então é uma coisa que eles convidaram os pais para também usufruir desse espaço”. (Professora C, coordenadora da Educação Infantil).

A fala da professora traz outro aspecto importante quando se pensa na gestão pedagógica sob uma perspectiva de gestão democrática: a participação da família. É notável o carinho e satisfação que ela demonstra em sua fala, e isso significa compromisso, responsabilidade e um dos elementos mais especiais quando se pensa no trabalho com crianças pequenas: o afeto. Também queremos destacar a preocupação que coloca a professora A quando fala em desenvolver competências e habilidades, podemos interpretar esses dizeres como uma responsabilidade que se tem em auxiliar a criança a se desenvolver intelectualmente, ou seja, além de uma educação envolvida pelo cuidar, também se

faz necessário uma educação que transforme conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos.

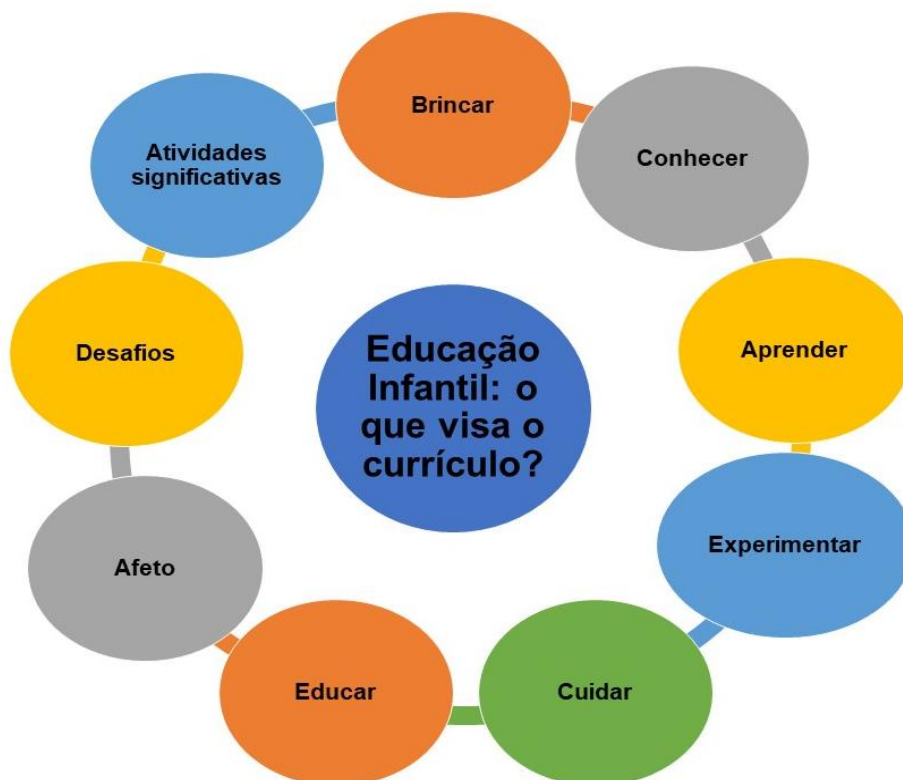
Já compreendemos que a escola, na divisão social do trabalho, se constituiu como o espaço em que a criança se apropria de conhecimentos que lhes permitem interagir e viver em seu meio, por isso, o currículo precisa estar organizado com esta intencionalidade. Com isso, superando aquele modelo de currículo de EI que percebe a criança apenas como um sujeito que precisa de cuidados, para um currículo que percebe a criança como um sujeito ativo que produz cultura.

Outro ponto a ser destacado na fala da professora A, é referente a um trabalho que não tenha como intenção principal alfabetizar as crianças, mas que a partir de situações lúdicas e diversificadas as aproxima da cultura letrada. Uma vez que, desde muito antes de entrar para a escola, a criança já está em contato com a leitura e a escrita. Isso também, corrobora com as políticas públicas quando discutem sobre a transição de um nível para o outro, considerando que a pré-escola, não é o espaço de preparação para, mas sim, que o primeiro ano é um espaço de continuidade com o que vinha se fazendo na etapa anterior.

Ou seja, no caso de nossa pesquisa, por ter a EI implementada no EF, podemos perceber que a instituição compreende a especificidade de cada etapa, tanto que pensa sua proposta de forma diferenciada para ambos os níveis, porém, sob uma perspectiva comum, como nos coloca a professora B quando afirma que a escola é uma só.

Pensando no currículo da Educação Infantil e considerando nossa perspectiva teórica, metodológica e política, que currículo é esse? Na tentativa de expressar nossa compreensão sobre o currículo da EI, organizamos o esquema a seguir que transita sobre o que é necessário considerar quando se pensa e organiza uma proposta pedagógica para os pequenos. Considerando esses direitos das crianças em crescer e interagir com o mundo de uma forma significativa, pensar na proposta da EI é preocupar-se com o seu desenvolvimento, ou seja, com as funções psicológicas superiores, aproximando-as dos conhecimentos científicos. Isso, permitirá que elas iniciam o processo de desenvolvimento do pensamento teórico. Conforme figura 11.

Figura 11: Educação Infantil - o que visa o currículo?



Fonte: Sistematização da autora a partir da BNCC 2017.

Por isso, é importante que a escola de EF, quando oferta a etapa da EI, tenha claro de que criança e infância está falando, considerando o contexto social e histórico de sua instituição. Nesse sentido, é que se faz necessário pensar nas propostas específicas desta faixa etária, e no contexto de nossa investigação isso é essencial, pois a escola trabalha com a EI desde o berçário. Além de que, as professoras evidenciam em sua fala que a escola já vem estudando a BNCC (2017) para reformular sua proposta pedagógica. Essa compreensão de currículo vai ao encontro com os seis direitos de aprendizagem destacados no documento:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a

escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Essa concepção de criança como alguém que observa, aprende e se desenvolve na interação com o outro e com sua cultura, não pode ser visto como um processo que é natural e instantâneo. Pelo contrário, implica intencionalidade pedagógica na prática educativa na escola de EI.

Outro aspecto destacado, é quando as professoras colocam que há preocupação com a interação entre as crianças, sejam da EI ou do EF. Mais adiante, em nossa entrevista as professoras comentam que as turmas de EI e EF são oferecidas no mesmo turno, ou seja, manhã e tarde há aula com as duas etapas. Isso favorece a interação das crianças de diferentes idades, permitindo troca de conhecimento e desenvolvimento.

Direcionando-nos a um comentário final sobre este eixo de análise que envolve os tempos e espaços da EI na escola de EF, podemos identificar que a instituição se preocupa com a qualidade da oferta e que, na medida do possível e de suas condições objetivas atenta-se para um trabalho de mais qualidade, que respeite a criança e sua infância. Destacamos a preocupação da escola em estudar as políticas públicas para reorganização de sua proposta pedagógica, o que demonstra que a formação do professor é um processo constante e que a própria escola pode constituir-se como um espaço de formação continuada.

Gostaríamos de destacar o quanto as políticas públicas estão distantes da escola e o quanto ainda se tem a lutar para uma educação de qualidade, que garanta, pelo menos, as condições (mínimas) de acesso e permanência. Essa questão nos encaminha para o próximo eixo de nossa análise, que está relacionado aos desafios da Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental, ou melhor,

quais são os desafios da escola de Ensino Fundamental quando a ela é responsabilizada a oferta de Educação Infantil?

5.3 EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Este eixo de análise *Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental* teve como intenção compreender como as políticas públicas de qualidade são implementadas pela gestão pedagógica, e como a escola percebe o trabalho com a EI. Foi organizado a partir de dois tópicos guias conforme representado na figura a seguir.

Figura 12: Eixo de análise - Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental.



Fonte: Sistematização da autora.

O primeiro aspecto que queremos trazer para a discussão é sobre os desafios. Ao serem questionadas sobre os desafios da escola em relação a etapa da EI, as professoras colocam:

“Muito. Cuidado por serem pequenos né”. (professora A, coordenadora dos Anos Iniciais).

“Para nós está sendo um desafio, porque antes tinha né, da pré-escola que é um nível mais né, é quase um primeiro ano, é muito próximo do Ensino Fundamental, até o oitavo ano. Então assim, é totalmente diferente né, desde a estrutura assim ó, rampa e escada, tu não precisavas ter cuidado com a pré-escola e nem com a escada que tem na saída né, só que a nossa escola é bem acessível, ela tem acessibilidade, então tem a rampa...tem a

escada, mas também tem a rampa. Mas tem o cuidado que a gente tem que ter, muito, muito mais cuidado, o cuidado é dobrado”. (Professora B, diretora da escola).

A partir da fala das professoras, chegamos a um primeiro aspecto que muito se discute na EI: o cuidar. Que cuidar é esse? Nos eixos anteriores, as professoras já mencionaram, brevemente, sobre outros aspectos importantes em relação a EI: organização da proposta, dos tempos e espaços. Entendemos esse cuidar, não só a partir do significado que a palavra possui como proteção ou cogitação, mas um cuidar como prestar atenção em ou prestar atenção para.

Muitas são as responsabilidades para/com a criança pequena, e o cuidar é uma delas. A escola, por ser pedagogicamente e estruturalmente organizada para crianças maiores, se preocupa sim em como este lugar está sendo organizado e como é oferecido para os pequenos. Entretanto, as crianças da pré-escola, bem como, dos anos iniciais do EF também são pequenas e crianças, merecendo cuidado e atenção da mesma maneira que os menores.

A professora também destaca o aspecto acessível, em relação a escadas e rampas, o que facilita a transação dos pequenos para os diversos espaços que a escola oferece. Kramer (2005) coloca que

[...] O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega. (p. 82).

Por isso, para cuidar é importante compromisso. Aqui chegamos a um ponto interessante sobre o compromisso da escola para/com: as crianças, as famílias, os professores, os funcionários e a comunidade. Nesse sentido, observar as necessidades das crianças é um ponto indispensável para se pensar no tipo de qualidade que se está oferecendo. Assim, o cuidar está relacionado a uma observação constante das formas de interação dos pequenos com seus pares e com o ambiente, de uma forma que a escola possa estar preparada para qualquer mudança.

Ainda, em relação ao cuidar as professoras colocam:

“Até na alimentação né, a alimentação que mudou completamente...”.
(Professora A, coordenadora dos Anos Iniciais).

“É a gente tem dois tipos de lanche né, porque os pequeninhos comem uma frutinha, comem um cremezinho, e os outros grandes já querem comida, querem um alimento com mais sustância, então bem para nós está sendo um desafio, porque a escola estava bem organizada ano passado... porque quando assumimos a direção aqui na escola era todo mundo brigando. Daí ano passado a gente estava bem feliz né, coisa boa, estava uma paz aqui né, daí esse ano mudou tudo”. (Professora B, diretora).

Muitas foram as mudanças que a escola precisou fazer para atender aos pequenos: reorganização dos tempos e espaços, rotinas, proposta pedagógica, infraestrutura, alimentação. Todos esses pontos estão relacionados aos desafios, a qualidade, uma vez que, a forma que a escola pensa, organiza e propõe seu trabalho pedagógico concretiza o que entende por criança, infância, educação e qualidade. Além disso, é por meio desse trabalho pedagógico que conseguimos identificar como as políticas públicas são objetivadas na atividade pedagógica na escola. A professora C, acrescenta outros elementos importantes a serem observados:

“Eu acho que existe vários tipos né, desde a questão pedagógica, as questões de estrutura física e as questões de materiais, e de recursos humanos também né. Então de recursos humanos a gente abriu a Educação Infantil no momento que se abriu o concurso, então nós somos felizes nesse sentido, porque todas as nossas professoras são professoras concursadas para a Educação Infantil, então nós temos em todas as turmas professoras que foram nomeadas para a escola mesmo. Então isso, a gente tem um grande ganho porque ao mesmo tempo que estamos recebendo professor novo estamos construindo e começando uma caminhada na Educação Infantil, então é o que eu sempre digo para as gurias, o nosso sucesso, o sucesso da escola, vai depender do nosso sucesso, porque nós que estamos iniciando. Então tipo, todos os pais da Educação Infantil são novos na escola, então temos que fazer esse trabalho com as crianças, com a família e com os próprios professores que estão iniciando. Então eu brincava que no início estavam todos passando por esse processo de adaptação, as gurias que estavam chegando, as famílias que estavam chegando, as crianças que estavam chegando. Estrutura física a gente teve que repensar, desde a questão do banheiro, as questões das mesas para alimentação das crianças, os trocadores, todas essas questões físicas foram um desafio, que por mais que sejam materiais, mas isso faz a diferença né. Por exemplo, uma criança vai ao banheiro a gente está querendo trabalhar a autonomia, uma criança de maternal, só que o banheiro, não está apropriado para essa criança, e aí o que vai acontecer? Ele vai ficar na dependência de um professor, de um estagiário, então isso a gente ainda está construindo, a gente ainda sabe que falta, mas nós estamos fazendo aos poucos que a escola, a estrutura física da nossa escola também trabalhe e incentive essa questão da autonomia”. (Professora C, coordenadora da Educação Infantil).

Ao observar a fala da professora C, percebemos o aspecto positivo da escola ter iniciado com professores novos, específicos para a EI. Isso fará com que a

escola vá criando uma identidade, construindo o seu projeto de ensino de forma coletiva. Novamente, a professora destaca a questão da autonomia como uma preocupação da escola, desde a organização de estrutura física até a organização do trabalho com os professores. Outro aspecto, é o reconhecimento da professora de que ainda faltam muitas coisas, mas que na medida do possível estão se organizando para melhorar a qualidade de sua oferta.

Queremos agora chamar atenção para a fala da professora B, quando diz “porque quando assumimos a direção aqui na escola era todo mundo brigando. Daí ano passado a gente estava bem feliz né, coisa boa, estava uma paz aqui né, daí esse ano mudou tudo”. E para complementar, destacamos este trecho da entrevista:

Professora A: Nós estamos engatinhando né.

Professora B: É, um novo desafio de novo. Parece que a cada dois anos é um novo desafio para a gente né, mas a gente está conseguindo graças a deus, ainda falta coisas na escola, tipo uma pracinha. (Recorte da entrevista desenvolvida).

O comentário das professoras nos leva a refletir: como as decisões políticas chegam a escola? Será que a escola vem sendo consultada sobre as mudanças? Como acontece a relação entre esfera macro e micro? Devagar, a escola vem conseguindo se adaptar e reorganizar seu trabalho. Talvez, a qualidade oferecida aos pequenos está muito distante daquela qualidade defendida e assegurada pelas políticas públicas, entretanto, a insistência da escola via Secretaria Municipal de Educação para melhorar o seu trabalho, é um aspecto positivo que merece ser destacado. Quando a professora B diz “é, um novo desafio de novo”, vemos o quanto as políticas estão distantes da realidade das escolas e da formação dos profissionais que nela trabalham. E o quanto ser gestor é um desafio, principalmente quando se tem a responsabilidade de duas etapas da Educação Básica.

Quando as professoras colocam que falta coisa na escola, como por exemplo, uma pracinha, vemos novamente que a realidade e as condições objetivas de nossas escolas se distanciam dos documentos. O Parecer CNE/CEB n° 20 de 2009, quando apresenta aspectos relacionados aos espaços externos aponta que

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da

comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins (p. 15).

Ou seja, é importante que as crianças tenham possibilidade de se deslocarem e se movimentarem para espaços além da sala de aula, como parte de sua cultura e de sua infância. Sabemos que toda criança adora brincar na pracinha, por meio do qual ela conhece suas habilidades e limitações, cria brincadeiras e interage com os brinquedos e colegas. Como uma escola de Educação Infantil não tem uma pracinha? Quando questionadas sobre a relação entre secretária e escola, a professora B relata

“A gente tentou, entrou em contato, a gente até que ganhou assim, só que pracinha, o prefeito prometeu, mas até agora nada, o piso ele também quando olhou aqui, porque ele fez a abertura aqui, fez a abertura do ano letivo na nossa escola, só que até agora ainda nada”. (Professora B, diretora da escola).

Vemos aqui que um dos direitos da criança, a brincadeira em espaços diversificados está sendo limitado, e evidenciamos que a responsabilidade não é só da escola, pela falta de compromisso ou vontade, porque muitas coisas não dependem só dela. Também podemos pensar que a responsabilidade não pode ser somente da secretaria, pois toda e qualquer melhora necessita de recursos financeiros, então é uma via de mão dupla entre: estado, município e escola.

Que qualidade está sendo oferecido aos pequenos? A professora A e B, destacam o seguinte quando questionadas sobre a questão da qualidade em sua escola:

Professora A: Ah eu acho que sim, e a gente tem umas professoras bem legais, nesse sentido também, elas ajudam bastante, elas pedem...

Professora B: Sim a gente procura né, dá o melhor né...sempre tem doações que as professoras trazem...

Professora A: As atividades que elas fazem né, umas atividades bem assim da Educação Infantil, com bastante cuidado, tu vê que elas trabalham.

Professora B: Todas têm bastante cuidado né, eu acho que a Educação Infantil é um olhar diferente né, a Educação Infantil tem que ter muito mais cuidado”. (Recorte da entrevista desenvolvida).

Para corroborar com as professoras, a professora C coloca o seguinte:

“Eu acho bem boa a qualidade, claro que nós estamos caminhando porque nós estamos iniciando, porque como eu te disse, a gente está iniciando tudo, são vários desafios. Desde a questão pedagógica até a questão física né, mas eu acho bem boa assim, a gente vê que as famílias estão bem felizes com nosso trabalho, a gente vê a diferença da criança que entrou e da criança que tá agora, então eu acho que a gente sempre prima pela questão da qualidade, dessa questão da independência da criança, dela ser criança mesmo, dentro daquelas condições que a escola oferece”. (Professora C, coordenadora da Educação Infantil).

Percebemos aqui um outro elemento importante da qualidade na EI: intencionalidade pedagógica. Não foi só nesse tópico da entrevista que as professoras destacaram o compromisso das professoras em trabalhar com os pequenos por meio do lúdico, com brincadeiras e com o conhecimento científico. Além disso, reforçam o que já haviam destacado anteriormente, que a EI é um espaço diferente. Czyzeswki e Werle (2017) ao discutirem sobre o professor como organizador do tempo e do espaço na EI ressaltam que

[...] o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas a como os diferentes elementos desses espaços são disponibilizados a ela e que tipo de experiências possibilitam que sejam construídas. Contudo, há que se compreender e refletir como essas diferentes experiências são construídas, que tempo as crianças necessitam para suas explorações, que ritmos possuem em suas formas de viver, brincar e interagir na escola de educação infantil (p. 372).

Ainda sobre a organização do tempo e do espaço na EI, Kishimoto (1994) coloca “ao educador cabe a organização do espaço físico, social e cultural, de modo a permitir a criança recriar situações imaginárias que contribuam para seu desenvolvimento” (p. 121). Assim, conseguimos identificar que além dos elementos supracitados referentes a qualidade, a organização intencional do ensino para as professoras, também é uma forma de oferecer aos pequenos uma educação mais humana e com mais qualidade.

Atentamo-nos para a fala da professora C, quando coloca que,

[...] existe no município os parâmetros para a Educação Infantil, que estão e vigor, que é o que a gente usa. Nas reuniões pedagógicas a gente estuda, estamos fazendo os nossos planejamentos e projetos a partir dos eixos da base né, mesmo ainda não estando efetivada”. (Professora C, coordenadora da Educação Infantil).

Sabendo dos documentos políticos e compreendendo que estes são importantes na organização das propostas curriculares, a professora menciona sobre os momentos de estudos durante as reuniões pedagógicas. Isso evidencia novamente, que o professor está em constante formação, e que a escola pode sim se constituir como um espaço de formação permanente. Em relação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017), que a professora destaca já estarem estudando, percebemos que a escola está preocupada em atender as exigências políticas e a compreender o documento, o que é muito importante, considerando que muitas coisas apenas chegam a escola como uma obrigatoriedade sem de fato, compreenderem.

Em relação a BNCC, que vem como um documento obrigatório levantamos alguns questionamentos: poderia um documento assegurar a nível de Brasil uma qualidade padrão? Não precisamos ir muito longe para responder essa questão, em nosso próprio município, mantido pela mesma rede, as diferenças são gritantes, imagina a nível de Brasil. Desta forma, temos a implementação das políticas públicas como um dos desafios para garantir a qualidade da EI.

Ainda, em relação aos desafios, a professora B relata

O nosso desafio maior é organização né, organização não enquanto turmas ou recursos humanos, nossa organização agora é no âmbito escolar, na estrutura, como eu te falei, pracinha, piso que a gente quer trocar, para deixar mais confortável... são três salas que eu quero trocar o piso, e duas são da Educação Infantil. (Professora B, diretora da escola).

A escola já organizou as turmas e salas de aula dos pequenos, dentro das possibilidades que estavam ao seu alcance. Fizeram algumas adaptações no prédio, mas ainda necessitam de outras reformas para de fato, oferecem um espaço mais confortável e aconchegante, como os documentos políticos orientam. Em relação aos profissionais, as professoras colaboradoras da pesquisa relatam que desde o começo do ano letivo não tiveram falta de profissionais, apenas uma quantidade pequena de monitores, o que não permite, ainda, turno integral na instituição. O maior desafio está na adaptação do prédio e na melhoria de estrutura, para que, tanto a EI quanto os anos iniciais do EF tenham qualidade na sua educação.

Em relação a este eixo, tecemos alguns elementos importantes que a escola de EF precisa preparar e pensar quando a ela, cabe a responsabilidade do trabalho com a EI. Nesse sentido, destacamos alguns aspectos:

- estrutura física adequada;
- profissionais preparados;
- proposta curricular;
- cuidar e educar;
- gestão democrática;
- interação família e escola;
- atender as necessidades das crianças;
- intencionalidade e compromisso com a educação dos pequenos;
- afetividade e criatividade;
- efetivação das políticas públicas;
- Compreender a escola como uma unidade.

Na escola que desenvolvemos nosso estudo de caso, percebemos que vários desses elementos estão sendo concretizados e que outros ainda necessitam de lutas e colaboração da secretaria de Educação.

Um elemento interessante a ser ainda destacado sobre nossa entrevista, está relacionado as mudanças da escola. Até o ano passado a escola tinha turmas de pré-escola à oitavo ano do EF, que neste ano, passaria a oferecer o nono ano. Com a mudança na escola, que passou a oferecer a EI desde o berçário, as turmas dos anos finais do EF foram fechadas e distribuídas em outras escolas municipais do bairro de Camobi. Embora a escola possua salas e espaço físico diversificado, com a demanda da EI não foi mais possível manter os anos finais.

Direcionando nossa escrita para um comentário final, pensamos que um trabalho de qualidade para a EI no contexto do EF requer uma ação participativa entre a escola e governantes, no qual a escola fica como a responsável por organizar e implementar as políticas públicas na elaboração coletiva de seu PPP e o governo recurso humano, financeiro e fiscalização. Fiscalização não só no sentido de controlar o trabalho, mas de ir até os espaços para conhecer as realidades das escolas e organizarem planos de ação que qualificam o trabalho dos professores.

Além disso, requer profissionais comprometidos com o ensino e que pensem a escola como um espaço de aprendizagem e de vivência da infância em seu sentido mais amplo, compreendendo a criança como um sujeito ativo e protagonista de seu processo de aprendizagem. Estas reflexões, nos movimentam para um comentário final sobre a pesquisa desenvolvida, que sistematizaremos no capítulo a seguir.

6 E OS DESAFIOS CONTINUAM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Ao chegar a esse momento de escrita, no qual se faz necessário tecer algumas considerações sobre o movimento de pesquisa, é importante ressaltar que não tínhamos como propósito avaliar a qualidade do trabalho da escola investigada. Muito pelo contrário, nossa preocupação se deu em investigar um caso para compreender como as políticas públicas se efetivam na escola e quais são os desafios do trabalho com a Educação Infantil em um contexto diferente: a escola de Ensino Fundamental.

Para desenvolver a pesquisa elencamos alguns objetivos específicos, que constituíram em compreender as políticas públicas que norteiam o trabalho pedagógico com a EI, conhecer como a gestão escolar organiza os tempos e os espaços e identificar exigências e desafios em seu trabalho.

Em relação as políticas públicas percebemos o quanto elas estão distantes da realidade de nossas escolas, às vezes, desconhecidas pelos profissionais que nela atuam. Ou ainda, apenas são repassadas e a escola, sem entender muito sobre o que precisam fazer, fazem o que podem. Não temos a intenção de dizer que os documentos precisam ser levados em consideração em todas as propostas como um documento inquestionável e como a solução para todos os problemas, mas ressaltamos os aspectos positivos sobre como eles abordam o trabalho com os pequenos, e principalmente, quando colocam diretrizes e indicadores para um atendimento de qualidade. Sobre isso, fica um questionamento: como efetivar um trabalho de qualidade quando as políticas estão tão distantes da escola?

Outro aspecto em relação as políticas públicas, que gostaríamos de trazer é sobre o quanto o campo da EI precisa de investimento, pois as últimas políticas focaram no EF, e hoje, os principais desafios das políticas de Educação Básica estão nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio. Nas políticas, percebemos que muitas das principais metas estão voltadas para os pequenos, principalmente em relação a obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade. Estado e Município tem se preocupado em garantir o maior número de matrícula, adotando algumas estratégias quando não possuem, por exemplo, infraestrutura adequada. Que estratégias são essas? Compras de vagas em escolas privadas e abertura de turmas de EI em outros contextos, como a escola de EF.

Pesquisas e discussões sobre o trabalho com os pequenos tem crescido nos últimos anos, e isso se dá ao fato de a escola não ser mais compreendida como assistencialista e apenas de cuidado, mas sim, como uma instituição capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças. Além disso, nos próprios documentos encontramos compreensão de criança como um sujeito ativo, que tem potencialidade para aprender e se desenvolver. Todavia, ainda ficam alguns questionamentos sobre a implementação dessas políticas: como essas novas estratégias são pensadas e organizadas em relação a qualidade da Educação Infantil?

Compreendendo deste modo, que a efetivação das políticas de gestão educacional (políticas a nível macro) se efetivam na escola pela gestão pedagógica (políticas a nível micro), nosso segundo objetivo estava relacionado a gestão escolar da escola investigada. Como a escola concretiza as políticas de gestão educacional? Entendemos que é por meio da elaboração do PPP, de forma coletiva com todos os sujeitos que da escola fazem parte. Destacamos as interações entre as diferentes funções como um elemento essencial. Na escola investigada, as professoras que fazem parte da equipe diretiva explanam momentos de estudos das políticas, e momentos coletivos de decisões nas ações de reuniões pedagógicas. Como nos coloca Moura (2013)

As interações no espaço escolar são formadoras dos sujeitos que dela participam e, desse modo, um conteúdo que sintetiza um objetivo educacional. Assim, podemos justificar a existência de um projeto pedagógico como articulador das várias ações formativas no espaço educativo, dando-lhes o caráter real de trabalho partilhado coletivamente para a concretização do objetivo educacional da escola. Desse modo, justifica-se a ação do diretor e coordenador pedagógico como articuladores de um conjunto de ações administrativas que permitam a execução de um projeto educacional (p. 89 e 90).

Ao observarmos as falas das professoras, aparentemente todos que fazem parte da escola participam de diferentes ações que permitem o desenvolvimento da função social da escola: apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados. Vemos a escola como um cenário onde movimentam-se alunos, professores, diretor e coordenação para objetivação da atividade pedagógica. As ações de cada um dos sujeitos da escola são essenciais para que a escola cumpra seu objetivo, cada qual, desempenhando o seu papel. Isso fica evidente na fala das professoras, não só nas decisões de quais projetos serão trabalhados em determinado período, mas nas

organizações dos espaços, discussões sobre os conteúdos que serão trabalhados e momentos de estudo. A escola assim se configura como um espaço de formação para todos que dela fazem parte.

Queremos destacar o papel da diretora e das coordenadoras, não como responsáveis últimas pela escola, mas pelo papel de referência e organizadoras do trabalho pedagógico. Fazer parte da gestão pedagógica é um desafio, e requer conhecimentos sobre trabalho coletivo, orientação aos profissionais, olhar atento, escuta sensível e atenção as necessidades e mudanças. Para nós, todos que da escola fazem parte são gestores, entretanto, todo grupo precisa de um líder que direcione as ações daquele grupo para que, de forma coletiva e democrática, concretizem os objetivos da educação escolar. Essa figura referência pode ser vista no papel da função de direção, como também destacamos das falas das professoras, que sempre que tiveram alguma dúvida sobre algum detalhe da entrevista se reportavam para a diretora. A atividade do diretor, nesse caso, tem a ver como

[...] aquele que tem o domínio das ações que ali se realizam para que sejam desenvolvidas de modo a convergirem para a realização do projeto político-pedagógico da escola. Podemos dizer que o diretor é um representante do poder público e deverá zelar pelos objetivos educacionais da sociedade à qual pertence (MOURA, 2013, p. 99 e 100).

É evidente que as ações do diretor são essenciais no trabalho escolar, entretanto, sozinho ele não concretiza os objetivos da escola. Por isso, é importante que esse diretor promova interação entre todos os segmentos que compõe a escola, para que possam cumprir um de seus principais afazeres: a concretização do PPP da escola. Sobre isso, na escola que investigamos não nos atentamos para analisar o PPP, pois este, como a escola passou a ofertar a EI neste ano, ainda está passando por alterações, porém, antes de se efetivar a proposta, os professores estão estudando e construindo, de forma coletiva, sua proposta de trabalho.

Muitos são os desafios da escola na concretização de seus objetivos. Podemos indicar alguns elementos: gestão pedagógica, recursos humanos, recursos materiais, infraestrutura, número de crianças por professor de acordo com legislação correlata e conhecimentos específicos sobre a EI. As professoras apontam esses desafios em suas falas, também reconhecem, que muitas coisas ainda faltam para organizarem um trabalho de melhor qualidade. Destacam como um dos aspectos

positivos os profissionais, que foram nomeados para a escola e que são concursados para a EI. Isso fará com que a elaboração da proposta seja mais significativa, porque os professores, serão protagonistas deste movimento, que por meio de estudos e discussões, estão construindo sua proposta pedagógica e de trabalho.

Esses três objetivos nos permitem refletir sobre a nossa questão de pesquisa, que esteve organizada por meio da seguinte questão: como a gestão escolar pensa e organiza o trabalho pedagógico da EI no contexto da escola de Ensino Fundamental? Sabemos que não há uma resposta única e que muitos ainda são os desafios da escola, como as próprias professoras colocaram em suas falas, mas os achados nos permitem indicar elementos importantes do trabalho pedagógico com os pequenos.

Entendemos que pensar a gestão pedagógica na EI, é entender a escola como um espaço da cultura mais elaborada, que aproxime as crianças pequenas dos conhecimentos científicos que lhes possibilitará compreender o mundo. Esses conhecimentos precisam ser pensados levando em consideração as infâncias, compreendendo a criança como um sujeito produtor de cultura. Para fazer isso, a escola precisa de uma infraestrutura adequada, com espaços livres que promova movimento e interação, envolvendo aspectos físicos, cognitivos e emocionais. Ou seja, a escola dos pequenos precisa de compromisso com o cuidar e o educar. Isso envolve planejamento de um currículo com propostas diversificadas e significativas, elaborado com a participação de todos que fazem parte da escola, inclusive as crianças. E ainda, respeitar a quantidade de crianças por professor, para que o trabalho possa se desenvolver sob uma perspectiva de melhor qualidade.

Pensar a EI é pensar de que modo se compreende a criança e sua infância, a formação dos professores e o desenvolvimento do trabalho na escola relacionado com esta intencionalidade: promover a aprendizagem e a produção de cultura. Durante nossa escrita, fomos discutindo sobre vários elementos importantes do trabalho com a Educação Infantil, relacionados com: as políticas públicas, compreensão de gestão escolar e o do trabalho que ela desenvolve, currículo para a Educação Infantil, histórico das instituições, organização dos tempos e espaços, infraestrutura adequada, diferentes materiais e recursos. Tudo isso, relacionado com as políticas de qualidade para a EI, que se efetivam na escola.

A seguir, apresentamos uma figura que demonstra esses elementos que aqui expusemos.

Figura 13: Alguns elementos da gestão pedagógica na Educação Infantil.



Fonte: Sistematização da autora.

Nossos capítulos teóricos, bem como, nossas análises indicaram alguns elementos importantes para se pensar o trabalho pedagógico com os pequenos. Não há uma receita para esse trabalho, tampouco, uma única resposta para nossas indagações. Os resultados que chegamos permitem avançar nas discussões sobre as políticas públicas de qualidade e mostram que a escola sozinha não pode muito, mas que uma gestão comprometida e que tem vontade de fazer melhor, pode algumas coisas. Percebemos que muitos elementos das políticas não são concretizados pela escola, e isso envolve fatores não só políticos, mas econômicos e parcerias entre as esferas: Federal, Estadual e Municipal.

Conseguimos notar que a escola buscou e busca constantemente apoio da Secretaria Municipal de Educação, e que estes, estão auxiliando conforme podem. Ainda falta coisas, mas aos poucos a escola vai ganhando características de escola

que também é de EI. Gostaríamos de destacar, que o município de Santa Maria investe na formação dos profissionais, percebemos isso na formação inicial e complementar das professoras que participaram da entrevista, as três com especialização e uma com mestrado. Além disso, sabemos que promovem formações continuada para a rede, e isso faz diferença quando se pensa em um trabalho de melhor qualidade.

Vale destacar que essa pesquisa contribuiu para a formação acadêmica e profissional da pesquisadora, que também foi professora de crianças pequenas. Ser professor é estar em constante formação, e refletir sobre os direitos das crianças pequenas organizando os planejamentos para que elas elevem seus conhecimentos para um conhecimento de melhor qualidade, é enxergar a escola como um lugar de aprendizagem, de ser feliz, com compromisso e amor.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, sentiu-se falta de ouvir as crianças e os professores sobre aquele novo espaço que estão construindo para eles. Todavia, considerando as condições objetivas do tempo do curso de especialização, ficam questionamentos para pesquisas futuras: como os professores percebem o seu trabalho e sua participação na gestão? Será que pensam sobre a qualidade na Educação Infantil? O que acham do seu trabalho na escola de Ensino Fundamental? Como as crianças se enxergam nesse espaço? O que elas mais gostam na escola? Do que sentem falta? Como elas se relacionam com os grandes?

Nessa direção é que dizemos que os desafios ainda continuam, e que eles são muitos. Durante muito tempo a educação das crianças pequenas foi responsabilidade da família. As crianças são compreendidas como ativas e produtoras de cultura, tendo a escola uma nova responsabilidade: desenvolver as máximas capacidades humanas. A escola é sim o lugar da cultura mais elaborada, de ser criança, de aprender, crescer e se desenvolver. Pensar a escola é contar com profissionais comprometidos, com investimento do poder público e sendo vista como prioridade. É preciso acreditar na escola, nos profissionais e nas crianças, e principalmente, lutar por uma educação de qualidade e produtora de sentido.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil**. Portal do MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 21 de jun. de 2018.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>> Acesso em: 02 de set. de 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 05 de jul. de 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>> Acesso em: 17 de set. de 2017.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 02 de set. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf> Acesso em: 23 de jun. de 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica: Brasília, DF. v. 1, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica: Brasília, DF. v. 2, 2006.

BRASIL. Presidência da República Civil. Alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 12.796/13**. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Brasília, 2013. Acesso em: 30 de jul. de 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 24 de set. de 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> Acesso em: 24 de set. de 2017.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. OLIVEIRA; D. A. 9° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? IN: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAMPOS, M.M. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>> Acesso em: 19 de dez. 2017.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILRRL/UFU. 2° ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA. **Resolução CMESM nº 30**, de 21 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.sinprosm.com.br/wp-content/uploads/2015/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-30.pdf>> Acesso em: 20 de dez., 2017.

CZYZESWKI, L. M.; WERLE, K. O brincar no tempo e no espaço da educação infantil. In: MELLO, D. T.; VANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S. (Org.). **Formação para a docência na Educação Infantil: pedagogias, políticas e contextos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas**. Revista Educação e Sociedade: Campinas, 2007, p. 921-946. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>> Acesso em: 18 de dez. 2017.

GERHARDT, L. C.; RISQUINHO, A. R.; SANTOS, D. L. Estrutura do projeto de pesquisa. In: **Métodos de pesquisa**. GERHARDT, T. E.,; SILVEIRA, D. T. (ORG). Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS – Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de administração de empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>> Acesso em: 20 de dez. 2017.

JR KUHLMANN, M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA F., L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.R.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05>> Acesso em: 20 de jun. 2018.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

MARAFIGA, A. W. **Qualidade na Educação: sobre as políticas públicas e as escolas municipais de educação infantil de Santa Maria – RS**. Monografia apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 226p.

MELLO, D. T.; CORREA, A. N. Docências na educação infantil: reflexões sobre os ciclos de formação no projeto PROINFÂNCIA. In: MELLO, D. T.; CORREA, A. N.; CANCIAN, V. **Docências na educação infantil: currículo, espaços e tempo**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016.

MELLO, S. A; FARIAS, M.A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. Santa Maria: **Revista Educação**, v. 35, n. 1, p. 53 a 68, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1603/898>> Acesso em: 19 de out. de 2017.

MOREIRA, J.; MELLO, D. T. Avaliação na Educação Infantil: a constituição da documentação pedagógica como prática avaliativa em turmas de berçário. In: MELLO, D. T.; VANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S. (Org.). **Formação para a**

docência na Educação Infantil: pedagogias, políticas e contextos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

MOURA, M. O. de. A educação escolar: uma atividade? In: SOUSA, N. M. M. de (Org.). **Formação continuada e as dimensões do currículo.** Campo Grande, MS: ed. UFMS, 2013.

OLIVEIRA, Z. M. R. O conhecimento enquanto rede de significações. In: **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7^o ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PETROVSKI, G. I. **Psicologia general:** manual didáctico para los institutos de pedagogía. Moscú: Editorial Progreso. 1986. Capítulo VI: Caracterización general de la actividad de la persona.

SANTA MARIA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Plano Municipal de Educação do Município de Santa Maria. **LEI Nº 6001.** Secretária de Município de Gestão e Modernização Administrativa. Superintendência de Administração. Santa Maria, 2015.

VIEIRA, S. L. **Política (s) e Gestão da Educação Básica:** revisitando conceitos simples. RBPAAE. Porto Alegre, 2007.

YIN, R. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

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

Pesquisa da Monografia Especialização: **POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO PEDAGÓGICA: CONTEXTOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA:**Dados Gerais:**

Data: ___/___/___

Hora: _____

Nome:

Pseudônimo:

Idade:

E-mail:

Tópicos guia:**I. EM RELAÇÃO A TRAJETÓRIA FORMATIVA**

1. Formação inicial:
2. Possui pós-graduação? Qual:
3. Tempo de carreira na Educação Básica:
4. Qual sua função na escola?
5. Tempo de docência na Educação Infantil:
6. Tempo em que atua como docente na instituição:

II. EM RELAÇÃO A GESTÃO PEDAGÓGICA

- 1- Como é organizada a gestão em sua escola?
- 2- Você percebe sua participação na gestão? Como?
- 3- Como a sua escola é organizada e quais turmas oferece?
- 4- Você conhece os documentos norteadores da Educação? E os da Educação Infantil?

III. EM RELAÇÃO A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS DAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Quando a Educação Infantil começou a ser oferecida em sua escola?

2. Quais as turmas e como é organizado o trabalho na Educação Infantil?
3. A proposta pedagógica para a Educação Infantil se diferencia do Ensino Fundamental? Como está organizada?
4. Quais os espaços criados para receber as turmas da Educação Infantil?
5. Como é organizado e pensado os tempos e espaços da Educação Infantil na sua escola?

IV. EM RELAÇÃO AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO QUE ESTÁ INSERIDA

1. Você acha que a Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental é um desafio? Como você percebe a Educação Infantil neste espaço?
2. Você considera que os alunos da Educação Infantil recebem um atendimento de qualidade?
3. Você acha que as crianças da Educação Infantil inseridas na escola de Ensino Fundamental têm seus direitos garantidos?
4. Quais são os desafios que você acha que a escola de Ensino Fundamental tem ao se pensar no trabalho pedagógico com a Educação Infantil?

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO PESQUISADOR

Santa Maria, 13 de Junho de 2018.

Prezado (a) Senhor (a),

Por meio desta apresentamos o (a) acadêmica Carine Binsfeld, do Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que está realizando a pesquisa relacionada ao Trabalho de Conclusão do Curso, na modalidade Monografia.

Assim, viemos através desta convidá-lo (a) para participar da pesquisa através da coleta de dados, que tem como instrumento entrevistas, bem como solicitar v. autorização de uso para fins de amostragem.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da pesquisa realizada.

Colocamo-nos à vossa disposição na UFSM.

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

Professora Dra. Débora Teixeira de Mello

CE/UFSM

Professor (a) orientado r(a)

**ANEXO A – OFÍCIO PARA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
SANTA MARIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL (CEGE)**

Ofício nº 01/2018

A/C: Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria.

Assunto: Pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Renato Nocchi Zimmermann.

Eu, Carine Daiana Binsfeld, acadêmica do Curso de Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), brasileira, professora, inscrita no CPF sob o nº 030.880.480-58, residente na Rua Professor Heitor da Graça Fernandes, 713 – Camobi/RS, venho por meio deste solicitar autorização para desenvolvimento de uma pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Renato Nocchi Zimmermann, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), que será desenvolvida por meio de uma entrevista semiestruturada pela pesquisadora, estudo do Projeto Político Pedagógico da escola envolvida e observação de seu contexto. A entrevista será composta por questões norteadoras que envolvem o trabalho da gestão, contexto escolar, documentos norteadores da Educação Infantil, organização dos tempos e espaços da Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental. O objetivo principal da pesquisa é Investigar como a gestão escolar pensa e organiza o trabalho pedagógico da Educação Infantil no contexto da escola de Ensino Fundamental, cuja entrevista será desenvolvida com a equipe diretiva e duas professoras da escola, sendo uma da Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental. Pretendemos com esta pesquisa entender como a escola de Ensino Fundamental vem organizando seu tempo e espaço para receber as crianças da Educação Infantil, bem como, os desafios e possibilidades em suas práticas pedagógicas.

Saudações,

Santa Maria, 23 de maio de 2018.

Carine Daiana Binsfeld (Pesquisadora)

Débora Mello (Orientadora da pesquisa)

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Gisele Bauer Mahmud, superintendente da Gestão Pedagógica da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, autorizo **Carina Daiana Binsfeld**, acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria a desenvolver sua pesquisa acerca da compreensão da gestão escolar sobre a organização do trabalho pedagógico em Educação Infantil no contexto da escola de Ensino Fundamental, mediante a **disponibilidade espontânea dos participantes** da EMEF Renato Nocchi Zimmermann em aderir a pesquisa.


Gisele Bauer Mahmud

Superintendente da Educação Básica da Secretaria de Município de Santa Maria/RS

Portaria Nº 77/2017

Santa Maria, 04 de junho de 2018.

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO PEDAGÓGICA: CONTEXTOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

Pesquisador responsável: Débora Teixeira de Mello

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação/Curso de Especialização em Gestão Escolar

Telefone e endereço postal completo: Av. Roraima, 1000 - 7 - Camobi, Santa Maria - RS, 97105-900

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Renato Nocchi Zimmermann

Autora da pesquisa: Carine Daiana Binsfeld

Matrícula: 201760689

Eu Carine Daiana Binsfeld, responsável pela pesquisa Políticas públicas e gestão pedagógica: contextos e desafios da Educação Infantil, convido juntamente com a professora orientadora deste estudo Débora Teixeira Mello a participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende investigar como a gestão escolar pensa e organiza o trabalho pedagógico da Educação Infantil no contexto da escola de Ensino Fundamental. Acreditamos que ela seja importante para entender como a escola de Ensino Fundamental vem organizando o tempo e espaço para receber as crianças da Educação Infantil, bem como, os desafios e possibilidades em suas práticas pedagógicas.

Para sua realização será feito o seguinte: estudo dos documentos norteadores da Educação, bem como, da Educação Infantil; Estudo do PPP da Instituição; Diário de Campo da pesquisadora; Entrevista semiestruturada com direção e coordenação, professor (a) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Sua participação constará em participar da entrevista organizada pela pesquisadora. Estas entrevistas serão gravadas e transcritas posteriormente. Em seguida, será feita algumas considerações a respeito das concepções das entrevistadas sobre o trabalho da gestão pedagógica da Educação Infantil no contexto do Ensino Fundamental.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer

dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Autorização

Eu, _____, portadora da identidade nº _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos da pesquisa, dos possíveis riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela pesquisa

Autora da pesquisa

Santa Maria: ____/____/_____