

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANIELA DAS GRAÇAS VIEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO DEMOCRÁTICA: interlocuções possíveis

Lages
2021

DANIELA DAS GRAÇAS VIEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO DEMOCRÁTICA: interlocuções possíveis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa 2: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Tavares Vieira

Lages

2021

Ficha Catalográfica

S586e Silva, Daniela das Graças Vieira da.
Educação infantil e gestão democrática: interlocuções possíveis /
Daniela das Graças Vieira da Silva – Lages, SC, 2021.
94 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Planalto Catarinense.

Orientadora: Virginia Tavares Vieira

1. CEIM. 2. Educação Infantil. 3. Gestão Escolar. I. Vieira,
Virginia Tavares. III. Título.

CDD 372.21

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

DANIELA DAS GRAÇAS VIEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO DEMOCRÁTICA: interlocuções possíveis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa 2: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Lages, 30 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Virginia Tavares Vieira

Orientadora e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC

Profa. Dra. Paula Corrêa Henning

Examinadora Titular Externa – PPGEA/FURG

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

Examinador Titular Interno – PPGE/UNIPLAC

Dedico essa pesquisa, ao meus filhos Pedro Henrique e Betina, que são a razão do meu amor pela vida e que a cada dia me ensinam a ser uma pessoa melhor. E ao meus pais, Argemiro (*in memoriam*) e Soeni por sempre acreditarem no meu potencial me incentivando sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus e a espiritualidade superior por me amparar em todos os momentos e dar forças para superar as dificuldades, fazendo com que eu pudesse concluir com maestria este momento tão especial. Ao meu pai Argemiro (*in memoriam*), que sempre me apoiou nas minhas decisões e conquistas e que daria tudo o que tenho para que estivesse presente neste momento. A minha mãe que esteve comigo em todos os momentos me incentivando com palavras de carinho e orações para que tudo desse certo.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Betina pelo amor inquestionável, os abraços e palavras de carinho.

Ao meu namorado Fabrício pela parceria em todos os momentos, por ouvir meus desabafos e lamentações e me entender. Agradeço por me incentivar a ser uma pessoa melhor e encarar os desafios da vida com cabeça erguida.

A minha orientadora Prof^a Dra Virgínia Vieira Tavares, por acreditar em mim, orientando-me com sabedoria e afeto, desafiando-me a produzir conhecimento.

Aos professores da banca Prof^a Dra. Paula Corrêa Henning, Prof^o Dr. Jaime Farias Dresch que contribuíram com suas leituras e considerações, aprimorando a qualidade desta pesquisa.

Agradeço a equipe diretiva dos CEIMs, que me acolheram, possibilitando a realização da pesquisa, sempre prontas a ajudar.

A minha amiga de orientação Márcia que foi uma companheira de angústias, crescimento e aprendizado.

Aos colegas da turma do mestrado 2018, pelos momentos de estudo e reflexões compartilhadas e confraternizações vivenciadas, em especial as amigas Karine e Fabiane pela disponibilidade em auxiliar sempre que pedi ajuda, muita gratidão.

As irmãs e amigas queridas Carmem e Luciane pelo apoio nos momentos que precisei, vocês estavam prontas, gratidão.

À Secretaria de Educação do Município de Lages, pela licença e pela contribuição financeira, sem estes seria dificultoso cursar o programa de Mestrado.

Enfim a todos que de uma forma ou outra contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Obrigada!!

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Qualificação (ou) a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 30 de junho de 2021.



Daniela das Graças Vieira da Silva

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a Educação Infantil e Gestão Democrática: interlocuções possíveis. Parte do pressuposto de que a finalidade da gestão educacional na primeira infância é uma garantia dos direitos fundamentais das crianças por meio da constituição de um contexto educacional norteado por práticas democráticas. Portanto, pauta-se nos resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação, cujo estudo empírico foi realizada em quatro Centros de Educação Infantil (CEIMs) da rede municipal de Lages/SC, por meio de entrevistas e narrativas das gestoras responsáveis por estas instituições de Educação Infantil. O objetivo geral é problematizar a gestão democrática nas interlocuções possíveis na Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) do município de Lages/SC. E os objetivos específicos são descrever a Educação Infantil, sua história e políticas públicas no cuidar/educar de crianças de 0 a 6 anos de idade; compreender os princípios e concepções que norteiam a Gestão Escolar da Educação Infantil e conhecer como são constituídas as práticas do cotidiano da Gestora Escolar a partir das narrativas das Gestoras entrevistadas. Para a realização desta pesquisa foi realizada um levantamento bibliográfico e pesquisa de campo com quatro gestoras de quatro Centro de Educação Infantil (CEIM) no município de Lages/SC. Os autores que embasaram a pesquisa foram: Ariés, Lück, Kramer, Larrosa, Kohan, Abramowicz, Silva, Barbosa, Antunes, Clandinin e Connelly, Hora, Carriço entre outros, e documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação. Conclui-se que as experiências que as gestoras vivenciam estão relacionadas com a Educação e da gestão democrática no cotidiano da Educação Infantil, e verificou-se ainda, que a gestão escolar vem se estruturando a partir de práticas democráticas que podem contribuir, também, no processo de democratização da sociedade, buscando a compreensão e participação das professoras, pais e comunidade nas ações desenvolvidas para uma educação de qualidade na Educação Infantil.

Palavras-chave: CEIM. Educação Infantil. Gestão Democrática. Gestão Escolar.

ABSTRACT

The subject of this research is Early Childhood Education and Democratic Management: possible dialogues. It assumes that the purpose of educational management in early childhood is to guarantee the fundamental rights of children through the constitution of an educational context guided by democratic practices. Therefore, it is based on the results of a Master's Degree in Education research, whose empirical study was carried out in four Early Childhood Education Centers (CEIMs) of the municipal network of Lages/SC, through interviews and narratives of the managers responsible for these institutions of Child education. The general objective is to problematize the democratic management in the possible dialogues in Early Childhood Education in the Municipal Child Education Centers (CEIMs) in the municipality of Lages/SC. And the specific objectives are to describe Early Childhood Education, its history and public policies in caring/educating children from 0 to 6 years of age; understand the principles and conceptions that guide the School Management of Early Childhood Education and know how the School Manager's daily practices are constituted based on the interviewed Managers' narratives. In order to carry out this research, a bibliographical survey and field research were carried out with four managers of four Child Education Centers (CEIM) in the city of Lages/SC. The authors who supported the research were: Ariés, Lück, Kramer, Larrosa, Kohan, Abramowicz, Silva, Barbosa, Antunes, Clandinin and Connelly, Hora, Carriço, among others, and official documents provided by the Ministry of Education. It is concluded that the experiences that the managers have are related to Education and democratic management in the daily life of Early Childhood Education, and it was also found that school management has been structuring itself from democratic practices that can also contribute to the process of democratization of society, seeking the understanding and participation of teachers, parents and community in actions developed for quality education in early childhood education.

Key words: CEIM. Child education. Democratic management. School management

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal.
CEIM	Centro de Educação Infantil.
CEIMS	Centros de Educação Infantil Municipal.
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CONAE	Conferência Nacional de Educação.
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.
DNC	Departamento Nacional da Criança.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
FURG	Universidade Federal do Rio Grande.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
MJNI	Ministério de Justiça e Negócios Interiores.
MNESP	Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.
ME	Ministério da Educação.
MS	Ministério da Saúde.
ONU	Organizações das Nações Unidas.
PAR	Programa de Ações Articuladas.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação.
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.
PSAS	Previdência Social e Assistência Social.
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

SC	Santa Catarina.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
SESI	Serviço Social da Indústria.
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	13
2	CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	19
3	HISTÓRIA DA INFÂNCIA E A CRIANÇA	27
3.1	INFÂNCIA E CRIANÇA: DEFINIÇÃO DE LIMITES	28
3.2	EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO AO RECONHECIMENTO LEGAL	30
3.3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO POLÍTICO NACIONAL	37
4	GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
4.1	GESTÃO ESCOLAR	43
4.2	GESTÃO PARTICIPATIVA	46
4.3	GESTÃO DEMOCRÁTICA	49
4.3.1	Democracia: qualidade de ensino.....	52
4.4	GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	54
4.5	PERFIL DA GESTORA ESCOLAR.....	58
5	ANÁLISE DAS NARRATIVAS	61
5.1	GESTÃO ESCOLAR E SUAS PRÁTICAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	63
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS.....	76
	APÊNDICES	86
	APÊNDICE 1 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA	86
	ANEXOS.....	87
	ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	87
	ANEXO 2 – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.....	89
	ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	90

ANEXO 4 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	91
--	-----------

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Os especialistas em Educação Infantil, como Antunes (2011), Barbosa (2009) e outros, atualmente têm se preocupado tanto com a criança pequena, como nas discussões sobre as políticas públicas direcionadas a educação brasileira, afirmam que crianças de 0 a 6 anos de idade que frequentam os Centros de Educação Infantil (CEIMs) e pré-escolas, em tempo integral reduz a desigualdade entre as crianças e no desenvolvimento econômico e social.

Algumas legislações, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) entre outros, têm como princípio a garantia de uma educação de qualidade para as crianças pequenas, mas pela experiência profissional temos conhecimento que, na prática, a qualificação destes espaços educativos ainda caminham em passos lentos. Os desafios vão desde pouca infraestrutura e baixos investimentos financeiros, passando pela escassez de recursos pedagógicos de livre acesso às escolas, segundo as DCNEI:

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 (BRASIL, 2010, p.18).

Assim conforme o DCNEI, é função das instituições de Educação Infantil proporcionarem uma educação em tempo integral para as crianças pequenas, sendo este um desafio da Gestão Escolar. Motivo pelo qual o tema deste estudo é **Educação Infantil e gestão democrática: interlocuções possíveis**.

O interesse por este tema vem da experiência de 12 anos de trabalho como professora de Educação Infantil, em CEIM municipal de Lages/SC, e de 5 anos como professora de crianças de 1 a 3 anos de idade matriculadas no SESI¹. Neste período em que participei como professora de instituição pública e privada, vários questionamentos e observações foram realizadas.

Esses dois empregos me possibilitaram momentos bem significativos com realidades bem diferentes, percebi a necessidade de adaptar a prática pedagógica ao contexto em que cada criança está inserida.

¹ SESI – Serviço Social da Indústria. Escola particular, que atende as crianças filhos de funcionários das indústrias do município de Lages/SC.

Ser professora na Educação Infantil é a profissão que mais se enquadra com minha pessoa, sou feliz com o trabalho que desempenho e faço outras pessoas felizes, acredito que o trabalho com crianças pequenas é seguido de muita responsabilidade, onde você aprende muito mais que ensina e devido à esta sintonia que tento ter com as crianças e pais no dia a dia, sinto que muitas vezes não há um consenso entre o grupo e gestão na prática. As professoras desempenham suas atividades da forma como acham que é o correto, e a gestão por sua vez, age com mais precisão nos trabalhos voltados a administração de papéis e documentos, deixando de lado a proposta principal da gestão, que é trazer as crianças, pais, comunidades e profissionais a fim, de construir um trabalho significativo para todos que fazem parte do CEIM.

Neste sentido, decidi me inscrever na seleção para o Mestrado em Educação, buscando ampliar os conceitos acerca da criança e analisar as relações entre gestão e Educação Infantil.

Numa análise mais detida das mudanças vividas neste campo, percebe-se a ampla divulgação das campanhas governamentais sobre a garantia de vaga das crianças de 0 a 6 anos em instituições de Educação Infantil. Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE, 2011-2020) a meta era "universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos". Dentre as estratégias definidas pelo Ministério da Educação (ME) para atingir a meta preconizada pelo PNE, merecem destaque: expansão da rede pública de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade; manter e aprofundar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos, expansão e melhoria da rede física de CEIMs e pré-escola; avaliar com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos empregados; fomentar a formação inicial e continuada das professoras de Educação Infantil.

Estas estratégias, se adotadas com seriedade pelas Secretarias de Educação dos municípios, podem auxiliar na melhoria da qualidade e no atendimento integral na Educação Infantil.

Portanto, o desafio do Gestor Escolar é buscar maneiras de atuação que impliquem na melhoria da qualidade em Educação Infantil. Segundo a Constituição Federal (1988), em seu Artigo 211, parágrafo segundo, "os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e Educação Infantil". Percebe-se que é responsabilidade do município garantir Educação Infantil e conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/1996, Artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Neste contexto, a criança que frequenta o CEIM, deve ter a oportunidade de desenvolvimento em seu sentido amplo, ou seja, de desenvolvimento integral. Visando este desenvolvimento integral, a Constituição Federal (1988), Artigo 205 assegura: .

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Neste sentido, a Constituição Federal de 1988, ainda garante, em seu Artigo 206, o princípio da "Gestão democrática do ensino público" (Inciso VI) e da "garantia de padrão de qualidade" (Inciso VII). Portanto, a Constituição Federal de 1988 define como princípio a Gestão Democrática, visando à participação de todos os envolvidos no processo educativo. Já a LDBEN indica como pode ser organizado este processo de participação na gestão das instituições educacionais:

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

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, Art. 14).

Neste sentido, as instituições de ensino têm autonomia para elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como, seus regimentos e planos de trabalho, adequando-se às necessidades da comunidade onde estão inseridas. Cabe também a instituição de Educação Infantil a garantir que a comunidade escolar participe das decisões, estudos e escolhas que são feitas no CEIM. A Gestão democrática colabora para garantir a qualidade do ensino, visto que, todos estão envolvidos para a melhoria do atendimento na Educação Infantil.

As inquietações trazidas pelas políticas públicas sobre a Educação Infantil instigam questões que poderão ser respondidas por meio deste estudo, auxiliando assim, outras professoras a conhecerem o processo de Gestão Escolar que permeiam as ações nas instituições de educação para crianças pequenas.

Os CEIMs, constituem-se como o primeiro espaço de educação das crianças de 0 a 6 anos de idade fora do ambiente familiar. As crianças pequenas, nesta fase da vida tem a necessidade de conhecer a si mesmas e o mundo e para isso acontecer é necessário a participação do adulto, em um ambiente educativo, acolhedor, lúdico e com possibilidades de exploração e descobertas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), define que a Educação Infantil tem caráter diferente de outras etapas da educação básica. Tendo o trabalho pedagógico, o cuidado e a educação que sejam compreendidas e efetivados de forma indissociável, com uma proposta curricular pautada no cuidar/educar.

Para compreender a especificidade da gestão na Educação Infantil, precisamos conhecer e analisar o cotidiano de gestoras de instituições educacionais para crianças pequenas, tendo como foco as práticas da gestão no cotidiano da Educação Infantil. Assim, o estudo a ser apresentado será uma pesquisa de Mestrado em Educação, cujo estudo empírico será realizado com quatro Gestoras de quatro CEIMs da Rede Municipal de Educação do Município de Lages/SC, que atende crianças de 0 a 6 anos de idade, em período integral.

Tomando por base esta idéia, o presente estudo tem por objetivo geral **problematizar a gestão democrática nas interlocuções possíveis na Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) do município de Lages/SC**. E como objetivo específicos será: descrever a Educação Infantil, sua história e políticas públicas no cuidar/educar de crianças de 0 a 6 anos de idade; compreender os princípios e concepções que norteiam a Gestão Escolar da Educação Infantil e conhecer como são constituídas as práticas do cotidiano da Gestora Escolar a partir das narrativas das Gestoras entrevistadas.

Sabe-se que o princípio da gestão na educação pública se instalou, de forma mais efetiva, a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9394/1996). Desde então, a questão da Gestão Escolar passou a ser destaque em discussões e objetos de estudo a fim de tensionar o pensamento no que se refere a prática de gestão na Educação Infantil, que contemplem a participação de todos os atores da instituição e da comunidade escolar no trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Entretanto, o que se tem observado na experiência das professoras no cotidiano da instituição, é que os pais e a comunidade não mostram interesse em participar das decisões e, muitas vezes são deixados de lado. As gestoras por sua vez, demonstram comportamento autoritário que não possibilitam a construção de um ambiente democrático e solidário, conforme os direitos fundamentais da criança. Portanto, para justificar o estudo buscamos orientações em Lück (2015), que a gestão educacional corresponde ao processo de gerir a

dinâmica do sistema de ensino no todo, coordenação das escolas, em específico os CEIMs, aliados com as diretrizes e políticas públicas educacionais, compromissadas com os princípios da democracia criando um ambiente educacional autônomo, participativo e transparente.

A relevância da presente pesquisa está no estudo teórico/prático, que visa construir e interpretar os dados coletados e evidenciar os objetivos propostos. Faz-se necessário analisar até que ponto as práticas da gestão no cotidiano da Educação Infantil influenciam e impactam na primeira fase da educação da criança na faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

Portanto, pretende-se responder ao problema de pesquisa: Como se encontram as práticas de gestão escolar no cotidiano das escolas de Educação Infantil na rede municipal de Lages/SC?

Para a realização desta pesquisa foi por meio de um levantamento bibliográfico, consultando livros, artigos, periódicos, monografias, documentos legais e sites da internet sobre o tema estudado e pesquisa de campo, com entrevista com quatro Gestoras de quatro Centros de Educação Infantil (CEIMs) do município de Lages/SC. Os dados foram “catalogados e interpretados a partir da contribuição dos diferentes autores sobre o tema” (SÁ-SILVA et al., 2009, p. 08). As palavras-chave elencadas foram: Educação Infantil, Gestor Escolar, Gestão Democrática.

Os autores que embasaram a pesquisa foram: Ariés (1981); Lück (1997, 2000, 2013); Kramer (1999, 2002, 2006, 2011); Larrosa (2003); Kohan (2003, 2004); Abramowicz (2006); Silva (2007); Barbosa (2009); Antunes (2011); Clandinin e Connelly (2011); Hora (2012); Carriço (2017) entre outros e documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Partindo destes estudos, o motivo por pesquisar sobre a prática da Gestão Escolar no cotidiano da Educação Infantil, tornou-se mais relevante e poderá trazer benefícios às Gestoras dos CEIMs do município de Lages/SC, corroborando para uma Gestão democrática com a participação de toda equipe profissional e com a comunidade escolar, discutindo sobre programas que beneficie um ambiente de qualidade e educação integral para as crianças de 0 a 6 anos de idade

Portanto, o presente estudo será dividido em seções. A seção 2 demonstramos os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, por meio da relevância e suas características: práticas da gestão escolar no cotidiano da Educação Infantil, e como os dados serão coletados e os procedimentos das narrativas das Gestoras entrevistadas.

Na seção 3 apresentaremos aspectos históricos da infância e a criança, subdividida em sub itens evidenciando uma breve pesquisa sobre a infância e criança: definição de limites,

seguida pela Educação Infantil: do assistencialismo ao reconhecimento legal e no contexto político nacional.

Na seção 4 foi abordada a Gestão Escolar na Educação Infantil direcionadas à Gestão Escolar, participativa e democrática e na Educação Infantil, foi tratado também, o perfil da gestora escolar na gestão de instituições escolares de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Na seção 5 serão analisados os depoimentos e as narrativas da prática de gestão escolar comentada pelas pesquisadas. E por fim serão descritas as considerações finais e conclusões.

2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo vamos apresentar o caminho metodológico da pesquisa sua relevância, seu principal significado e sua classificação quanto ao tipo, que neste estudo será qualitativo e investigação Narrativa e os objetivos exploratórios e em relação aos procedimentos de coleta de dados, a contextualização e os procedimentos metodológicos.

Fazer pesquisa é fundamental, pois consiste na atividade básica de toda e qualquer ciência. A pesquisa científica ajuda a compreender fatos sociais passados, atuais e futuros. Diez e Horn (2013, p. 19) descrevem a pesquisa e sua importância:

A pesquisa-ensino-ciência é vista como princípio científico que se realiza no contexto do ensino [...] sob este prima pesquisar significa vivenciar a realidade, dialogando com ela criativa e criticamente [...] possibilidade de resgatar a dimensão político-cultural e o rigor metodológico do ensino e, acima de tudo, de propiciar a criatividade na construção de novos caminhos para o conhecimento [...] em favor de uma nova concepção de ciência, é premente entender que seu fundamento último é a pesquisa vinculada ao ensino (DIEZ; HORN, 2013. p.19).

Com relação ao que Diez e Horn (2013) pontuam que pesquisar não é um fenômeno distante da realidade humana e social, que somente acontece na área acadêmica. Ao contrário, a mesma pode ocorrer em todos os lugares, inclusive na escola e principalmente, desde cedo no ambiente de ensino, de forma criativa e crítica.

A pesquisa em Educação deve ser tratada com seriedade e rigor científico, pois deve surgir de uma necessidade investigativa, de um problema social, levando a investigadora a realizar um trabalho sério de profunda busca. Nesse sentido, Gressler (2004, p. 42) descreve a pesquisa científica como forma de ampliação de sua própria compreensão sobre os fatos:

A pesquisa científica pode ser entendida como uma forma de observar, verificar e explicar fatos a respeito dos quais o/a pesquisador(a) necessita ampliar sua compreensão, ou testar a compreensão que já possui a respeito dos mesmos [...] Fazer pesquisa é fazer ciência seguindo os princípios do método científico.

É fundamental usar a pesquisa para a construção de um novo conhecimento sobre um determinado assunto, onde cada professora tem o papel de incentivar e demonstrar que a mesma é fonte de saber e que sem pesquisa não há ciência (FOUCAULT, 1987). A pesquisadora transita em busca do conhecimento por meio de caminhos diferentes e, mesmo pesquisando sobre o mesmo assunto, cada pesquisadora terá um posicionamento a partir do referencial em que se sustenta. Nesse sentido, Bagno (2000, p. 21) orienta que:

A pesquisa é mesmo uma coisa muito séria. Não podemos tratá-la com indiferença, menosprezo ou pouco caso na escola. Se quisermos que os alunos tenham qualidade

na sua atividade futura – seja ela do tipo que for: científica, artística, comercial, industrial, técnica, religiosa, intelectual [...] é fundamental e indispensável que aprendam a pesquisar. E só aprenderão a pesquisar se os professores souberem ensinar.

Desta forma, na prática do dia a dia das pesquisadoras é necessário ter um olhar mais crítico como explica Veiga-Neto (2003), que, dentro de um mesmo assunto estudado faz com que as opiniões e análises sejam diferentes. O importante aqui não é esclarecer quem pesquisou mais ou menos determinado conteúdo, mas sim elucidar que a pesquisa deve ser feita sempre com a reconstrução de idéias, partindo de um ponto conhecido para outro a ser problematizado e analisado como uma crítica construtiva.

Para problematizar a realidade achamos que também deve ser feito o confronto entre os dados coletados, pois muitas vezes o pesquisador apenas colhe e demonstra os dados, não confrontando com outras pesquisas. Isto pode incorrer em avaliações precipitadas e não comparadas com pesquisas já realizadas. Ludke e André (1986, p. 10) reforçam essa ideia descrevendo que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento acumulado a respeito dele”.

Entende-se que a pesquisa empregada como atividade teórico-prática é um instrumento didático-pedagógico com objetivo de intervir na realidade, atuando como ação educativa. Neste sentido, Diez; Horn (2014) definem pesquisa como uma atividade teórico-prática sempre empenhada em examinar minuciosamente a realidade histórico-social, e complementa:

A pesquisa científica fundamentalmente como um ato de trabalho sobre a realidade objetiva. Sendo um ato de trabalho [...] consiste em conhecer o mundo no qual o homem atua [...] é sempre produtiva, inscreve-se entre as modalidades da produção social [...] o trabalho de pesquisa científica faz-se sempre dirigido por uma finalidade, que, sendo apanágio da consciência, dá esse ato o caráter existencial que nele devemos reconhecer (DIEZ; HORN, 2014, p. 20-21).

Após, alinhavarmos o que seja pesquisa, assumimos, nesta investigação, o desafio de problematizar Práticas de Gestão Escolar no Cotidiano da Educação Infantil, através de uma abordagem qualitativa, que, segundo Flick (2013) define pesquisa qualitativa a partir da delimitação e formulação do problema que decorre de um processo indutivo e que vai definindo e se delimitando na exploração dos contextos, onde se realiza a pesquisa, e dos contatos duradouros com informantes que conhecem esse objeto.

Para dar conta dessa investigação, serão realizadas entrevistas com gestoras de quatro Centros de Educação Infantil (CEIMs) do município de Lages/SC. Ainda assim, a fim de nos ajudar a responder a pergunta: Como se encontram as práticas de gestão escolar no

cotidiano das escolas de educação infantil na rede municipal de Lages/SC? elencamos como objetivo geral: problematizar práticas de Gestão Escolar no cotidiano da Educação Infantil na rede municipal de Lages /SC. E como objetivos específicos: descrever a Educação Infantil, sua história e políticas públicas no cuidar/educar de crianças de 0 a 6 anos de idade; compreender os princípios e concepções que norteiam a Gestão Escolar da Educação Infantil e conhecer como são constituídas as práticas do cotidiano da Gestora Escolar a partir das narrativas das Gestoras entrevistadas.

O caminho metodológico será a investigação narrativa que, segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 13), “têm sua origem em meados do século XIX, nas Ciências Sociais, a partir de métodos como: história de vida, história de caso, etc.”, a partir destes estudos essa metodologia passou a ser utilizada nas pesquisas educacionais qualitativas e em outras áreas do conhecimento.

A investigação Narrativa, conforme Cunha (1997), com relação ao campo de investigação, parte de dois princípios, que são: da pesquisa que usa a narrativa e da investigação da narrativa usada no ensino como objeto pedagógico. Neste estudo buscaremos contribuições nos seguintes autores: Jorge Larrosa (1996, 2000) e Clandinin e Connelly (2011) e outros, que tratam sobre o tema da investigação narrativa.

Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 11), a principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa “[...] é que os seres humanos são organismos contadores de história, organismos que individual e socialmente, vivem relatando suas vivências [...]”. Conforme os autores, podemos observar que os estudos da investigação narrativa são a forma como os pesquisadores experimentam o mundo.

Segundo Larrosa (1996, p. 471), a narrativa:

[...] não é lugar de irrupção da subjetividade, sendo a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama. Nesse mesmo sentido, o desenvolvimento da nossa autocompreensão dependerá de nossa participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se mediam histórias. A construção do sentido da história de nossas vidas e de nós mesmos nessa história é fundamentalmente, um processo interminável de ouvir e ler histórias, de mesclar histórias, de contrapor umas histórias a outras, de viver como seres que interpretam e se interpretam se constituindo nesse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura.

Neste contexto, o estudo com narrativas tem como objetivo, mostrar que o sujeito torne-se visível para si mesmo, conforme Cunha (1997), ou seja, na contagem das suas histórias os sujeitos organizam suas idéias e reconstroem suas experiências. E para Larrosa

(2004), é no gigantesco e agitado conjunto de histórias constituindo e aprendendo o sentido da vida e de nós mesmos.

Na pesquisa narrativa, a experiência é muito importante. Para Clandinin e Connelly (2011), a experiência é pessoal e social, pois tanto o pessoal como o social estão sempre presentes. Por condições pessoal entende-se sentimentos, esperança, desejos, reações estéticas e disposição moral da pesquisadora, ou do participante, por condição social, entende-se as condições existenciais, o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos.

A experiência se desenvolve a partir de outras experiências, como entendem Clandinin e Connelly (2011, p. 49), “que um critério da experiência é a comunidade. Há sempre uma história envolvida, que está sempre mudando. Experiência narrativa é uma forma de experiência narrativa”.

Na metodologia de pesquisa narrativa, podem ser utilizados vários textos de campo, como escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de documentos, fotografias, caixa de memórias, história de vida. Clandinin e Connelly (2011, p. 51), preocupam-se em propor “um conjunto fechado de tipos de texto de campo, pois, a complexidade das imagens investigadas requer da pesquisadora a criatividade para se necessário criar novas formas de composição de texto”.

Descrever a autobiografia é uma maneira de escrever um contexto de uma vida, podendo ser uma breve história de um evento particular, ou uma representação ou uma reconstrução particular da narrativa de um determinado sujeito. Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 144) “existe uma linha muito sutil entre a escrita autobiográfica utilizada como textos de campo e a escrita utilizada como textos de pesquisa”, portanto, a escrita autobiográfica pode ser representada de várias formas.

A tarefa mais complexa é a transição na transformação de texto de campo em textos de pesquisa, pois as perguntas pensadas antes da realização da pesquisa, que ficaram guardadas durante o trabalho de campo, são retomadas no final da pesquisa de campo. Conforme Koselleck (2006, p. 309), assim:

É possível concluir que existem diferentes formas de representar o texto de pesquisa. Refletindo sobre a complexidade existente no processo de transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, discutir questões relacionadas as conexões que estabelecem entre memória, textos de campo e textos de pesquisa, explorando o lugar da memória nesse processo. Os textos de campo acabam desenvolvendo função de sinalizadores da memória, elemento fundamental para a composição dos textos de pesquisa.

A aplicação do uso da metodologia de investigação não foi meramente uma escolha, “justo porque não é por tal ou qual método se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’. No sentido de ser para nós significativa” (CORAZZA, 2002, p. 120). Portanto, o uso desta metodologia está relacionada como o modo que somos e estamos sendo subjetivada, o que está implicada na vida da pesquisadora. A investigação narrativa, implica em modo de fazer e pensar pesquisa. Outros sim, vejo nesta metodologia a possibilidade de ouvir as histórias das participantes da pesquisa a partir de suas vozes, experiências e trajetórias. Ouvir o que as participantes têm a contar Clandinin e Connelly (2011, p. 21), sobre estas histórias significa:

[...] decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le há silenciado em relación de investigación, se le está dando el tempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la calidez que han tepido siempre los relatos de investigación [...].

A investigação narrativa contribui tanto na pesquisa quanto no ensino, tornando um importante aliado na produção de conhecimento e das identidades. Como estratégia na coleta de dados foram escolhidas as entrevistas semiestruturadas, sendo a própria pesquisadora a entrevistadora.

Os procedimentos metodológicos que embasarão a pesquisa, situando os passos que resultarão na seção principal desta dissertação de Mestrado em Educação, que é a análise dos dados coletados. Entendemos que organizar os passos metodológico é fundamental para o estudo acadêmico, por ser um espaço de construção de saberes a partir de experiências próprias e com a colaboração de outros seres humanos em relação com o saber acumulado em sala de aula.

A pesquisa de campo será desenvolvida em quatro CEIMs que estão situados no Município de Lages/SC, tendo como sujeitos Gestoras da Educação Infantil que atuam nos Centros de Educação Infantil que atendem às crianças de 0 a 6 anos de idade.

A pesquisa qualitativa possui um caráter subjetivo do objeto em estudo, as narrativas das pesquisadas não são objetivas e sua finalidade é conhecer a realidade, o comportamento de determinado grupo.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Contou com pesquisa empírica por meio de entrevistas semiestruturada. Para cada Gestora entrevistada foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 1), para obtenção de autorização da coleta dos dados no decorrer da pesquisa, garantindo-lhes que estão livres para interromper

sua participação a qualquer momento sem nenhum prejuízo a si próprio, e a fim de que estejam cientes de sua fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa.

As etapas para a realização da pesquisa serão assim determinadas, primeiro fizemos contato com a direção dos quatro CEIMs de Educação Infantil para informar da pesquisa e verificar a disponibilidade e aceitação das escolas. Em seguida foi feita a primeira visita nos CEIMs para entregar os documentos necessários (Anexos 2 e 3), solicitar à direção autorização para aceitar a pesquisa, conversa informal com as Gestoras, e agendamento da entrevista semiestruturada.

Para entendermos o que seja entrevista, buscamos auxílio em Silveira (2007, p. 91), “como uma construção entre entrevistadora/entrevistada, cultural e socialmente situada e, nesse sentido, como uma arena de significados em que entrevistadora e entrevistada estão produzindo outras verdades, histórias, experiências e olhares”. Neste contexto, não vamos aqui procurar a verdade nas entrevistas, mas entender assim, como uma construção situada no tempo, história e social, pois o que nos interessa nas entrevistas são as respostas das entrevistas. Silveira (2007, p. 118), comenta ainda que é preciso olhar para a entrevista:

Como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistadora/entrevistada, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e posteriormente, de sua escuta e análise.

Para obtenção dos dados sobre o perfil das entrevistadas, como por exemplo, idade, endereço, religião, estado civil, etc, será narrada no início da entrevista com as gestoras conforme roteiro de entrevistas que será produzido e encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) para aprovação, e as respostas serão gravadas. Os dados serão transcritos, e posteriormente analisados de acordo com o método de análise narrativa e qualitativo de Flick (2009, p. 127), que destaca a análise narrativa, “além de realizar a interpretação, após a coleta dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas mais ou menos refinada”.

O projeto foi submetido a avaliação pelo CEP da Uniplac e conforme os pressupostos previstos na Resolução 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, aprovado conforme o número de protocolo 4.553.050. Por questões éticas o nome das gestoras e dos CEIMS não serão revelados e sim, receberão codinomes como: CEIM 1, CEIM 2, CEIM 3, CEIM 4. As gestoras serão identificadas como: Gestora 1, Gestora 2, Gestora 3 e Gestora 4.

Em relação aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cada participante foi informada individualmente e em linguagem clara e acessível sobre os

objetivos da pesquisa, os benefícios que a mesma trará, bem como da opção voluntária em participar e contribuir.

O enfoque foi coletar informações com quatro Gestoras de quatro Centro de Educação infantil do município de Lages/SC, por meio de entrevista semiestruturada, com roteiro previamente elaborado, em um período de três meses, a começar a partir da aprovação do CEP, que serão gravadas e transcritas para posterior análise. A coleta de dados acontecerá a partir da assinatura de concordância das entrevistadas com o TCLE mantendo o anonimato das participantes informando aos mesmos o objetivo, a justificativa, a metodologia, os riscos e os benefícios da pesquisa. Após, a leitura do TCLE e os esclarecimentos acerca da Pesquisa, a pesquisada fará a opção de participar ou não.

Caso a participante não aceite, a pesquisadora não realizará a entrevista com a mesma e sim, buscará outras pessoas que atendam os critérios estabelecidos na pesquisa. As participantes que aceitaram a participar da pesquisa assinaram o TCLE em duas vias, uma ficando aos cuidados da pesquisadora e outra em poder da participante. Cabe ressaltar que a pesquisada poderá a qualquer momento desistir de sua participação sem exposição e justificativas, conforme a Resolução nº 510/2016.

O risco da pesquisa é mínimo, mas pode ocorrer algum tipo de constrangimento no momento de responder a entrevista. Se ocorrer algum risco na aplicação da pesquisa, encaminharemos a pesquisada para os responsáveis pela área de psicologia UNIPLAC, onde as pesquisadas receberão atendimento gratuito, no intuito de amenizar os efeitos do possível constrangimento provocado pela pesquisa.

A pesquisa de campo só será encerrada caso todas as participantes desistam de responder a entrevista, ou em caso, de reprovação do CEP, o mesmo será reavaliado, atendendo as solicitações e reencaminhado ao Comitê para nova avaliação.

Outro procedimento para a coleta de dados que foi utilizado é análises nas notas de diário de campo utilizados na investigação narrativa. Segundo Gibbs (2009, p. 45):

Muitos pesquisadores mantêm um diário ou caderno de notas no qual registra ideias, discussões com colegas, noções sobre o próprio processo de pesquisa e qualquer outra informação pertinente ao processo como um todo e a análise de dados. Essa é uma boa ideia para qualquer pesquisador em qualquer etapa do caminho.

A partir de Gibbs (2009), desde o momento em que iniciei no Curso de Mestrado em Educação, passei a tomar nota de tudo o que é tratado a respeito da pesquisa que foi desenvolvida. Nas anotações do diário de campo, narro as dificuldades, percepções, desafios e possibilidades que encontrarei durante e depois das entrevistas, tornando esta ferramenta uma

importante fonte para situar os/as leitores/as, como podem auxiliar nas transcrições e contemplação das informações para as análises das narrativas. Segundo Gibbs (2009, p. 83), as narrativas, “são uma forma muito comum e natural de transmitir experiências”.

A pesquisa tem como benefício fazer um recorte de como está ocorrendo a gestão escolar no cotidiano da Educação Infantil e desta forma identificar os desafios e suas perspectivas diante das relações entre a gestão, pais, professoras e crianças e sua importância para os estabelecimentos de ensino. E dando sequência no embasamento teórico na seção 3, foi apresentado um breve comentário sobre a história da Educação Infantil e definição de limites conceituando a infância e a criança em diferentes períodos históricos.

3 HISTÓRIA DA INFÂNCIA E A CRIANÇA

Os serviços para a primeira infância no Brasil passaram por uma série de mudanças ao longo do tempo. E para as Gestoras e Professoras que trabalham com crianças pequenas possam compreender e oferecer as melhores experiências as crianças em seu cuidar/educar enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância, segundo Barbosa (2009), o ato de cuidar:

Ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo (BARBOSA, 2009, p. 68).

Assim Barbosa (2009), define cuidar e educar na educação infantil, significa a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a aprender.

E o ato educar, Barbosa (2009):

Nega propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados acadêmicos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem-estar (BARBOSA, 2009, p. 69).

Assim, neste capítulo são apresentados primeiramente a definição de limites conceituando a infância e a criança em diferentes períodos históricos e, na sequência, é apresentada uma síntese do contexto em que surgiu a Educação Infantil: do assistencialismo ao reconhecimento legal e no contexto político nacional.

Para o desenvolvimento destas subseções buscamos embazamento nos seguintes autores: Ariés (1981), Pinto e Sarmiento (1997), Priori (1998), Gouvêa (2003), Heywood (2004), Sarmiento (2005), Barbosa (2009) e outros, e os seguintes documentos como: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Crianças e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/1990 e outros.

3.1 INFÂNCIA E CRIANÇA: DEFINIÇÃO DE LIMITES

A infância tem-se desenvolvido em uma área emergente de estudos para diversos campos do conhecimento. Portanto, tais campos possuem foco em abordagens diferentes, ponto de vista e artifícios que definem diferentes imagens sociais sobre as crianças.

A história da criança brasileira igualmente ocorre no cenário das modificações associadas, “considerando que as diversas experiências da infância acontecem advindas do pertencimento social, racial² e de gênero³” (GOUVÊA, 2003, p.13).

Desde a vinda dos jesuítas ao Brasil, possuímos a conformação de diferentes infâncias direcionadas por diversos projetos educacionais. O plano salvífico da infância é declarado pelos jesuítas ao idealizarem essa fase da vida como um período de “iluminação e revelação. Para as crianças indígenas, esse plano educacional constituiu em submetê-las ao procedimento de aculturação” (PRIORI, 1998, p.15). Semelhante foi a história da criança negra escrava, que antes dos setes anos de idade já trabalhava, enquanto a criança branca, filha da elite, dedicava-se aos estudos (ARIÉS, 1981).

Assim, a classe social, raça, etnia foram decisivas nas experiência do mundo infantil, não havendo, “a infância como categoria universal, e nem no individual, mas díspares experiências da criança em uma igual cultura” (GOUVÊA, 2003, p. 16).

Conforme Sarmento (2005) é necessário que aconteça uma diferenciação semântica entre a infância e as crianças, divisões que diversas vezes são exibidas com igual significado no discernimento comum:

Por isso a Sociologia da Infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc. (SARMENTO, 2005, p. 371).

² Racial: significa “qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional com a finalidade ou o efeito de impedir ou dificultar o reconhecimento e/ou exercício, em bases de igualdade, aos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outra área da vida pública”. Art. 1. Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Normas de Discriminação Racial das Organizações das Nações Unidas (ONU). Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

³ Gênero: tem uma história relativamente recente. Foi utilizada pela primeira vez pelo biólogo estadunidense John Money, em 1955, precisamente para dar conta dos aspectos sociais do sexo. Gênero em inglês tal como em português, estava restrito à gramática, para designar o sexo dos substantivos. Silva, (2007, p. 91), o termo gênero “refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual”.

Durante a pesquisa bibliográfica, foi possível perceber que a infância exhibe diversos significados. Para Ariès (1981, p.193) em, “um tempo em que a preocupação com a criança e a necessidade de sua presença só existem com a família moderna, enquanto, com uma visão mais ampla”, Heywood (2004, p. 34) destaca as concepções contrastantes de infância, evidenciando que “a relação da vida infantil com as condições materiais e culturais é uma realidade que não pode ser negada”. Neste contexto, pela história cultural da infância, Heywood (2004), apresenta com clareza, que a tendência, mesmo antes do período moderno, era de preservar as vidas frágeis das crianças e apenas em casos isolados se poderia perceber negligência da família, dos pais e da sociedade em geral, com as crianças bem pequenas.

O termo infância invoca uma fase que começa com o nascimento e acaba com a puberdade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) indica que criança é todo indivíduo até os 12 anos de idade incompletos. Dessa forma, é possível notar que no cenário brasileiro, prioriza-se um sentido da criança pela faixa etária e pelo fator biológico.

Pinto e Sarmiento (1997, p. 15), ao falarem sobre o limite etário para ser considerado criança, ressaltam que “não há uma conformidade, considerando que atuais investigações e pesquisas têm destacado a condição da criança como pessoa de direitos desde sua vida intrauterina”. Conforme esses autores, os obstáculos referentes ao consenso de limites de idade da infância aumentaram quando a alteração se refere a faixa etária para sair da infância. Sobre isso, a Convenção sobre os Direitos da Criança, Decreto nº 99.710/1990, considera criança todo indivíduo até os 18 anos de idade, determinando o final da infância quando há a conquista dos direitos cívicos, por exemplo, o direito ao voto.

Para determinadas etnias e culturas o fim da infância é vista com seus modos de se comportar, agir e sentir, e a partir da relação que se estabelece entre eles e o adulto. Atualmente, a concepção de infância, está presente na sociedade através das estratégias dos pais para cuidar de seus filhos e a organização do ambiente familiar e escolar (SALLES, 2005).

No Brasil, o ensino das crianças de 0 aos 6 anos é chamado de Educação Infantil, e o Ensino Fundamental atualmente com nove anos de duração, inclui a faixa etária dos 6 aos 14 anos, idade esta que poderia ser levada em consideração sendo o limite para a pessoa deixar a infância. Ponderando que diversos estudantes terminam o ensino fundamental com mais de 14 anos, pode-se entender como é arbitrário o discernimento de escolaridade para determinação do limite da idade da infância.

Finalizando a discussão acerca da definição dos limites para determinação da infância, Pinto e Sarmiento (1997, p.17) afirmam que:

[...] o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário é uma questão de disputa política e social, não sendo in-diferente ao contexto em que se coloca nem ao espaço ou tempo da sua colocação. Assim ‘ser criança’ varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

Conforme citaram Pinto e Sarmiento (1997), a infância é entendida como uma construção social, apresentando-se em suas especificidades de acordo com os contextos e as identidades nas quais estão inseridas. Portanto, a seguir passaremos a descrever a Educação Infantil: do assistencialismo ao reconhecimento legal.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO AO RECONHECIMENTO LEGAL

No Brasil nos últimos cinco anos houve um aumento de crianças de 0 a 6 anos de idade matriculadas na Educação Infantil, conforme o Censo Escolar, no ano de 2019 foram matriculados 12,6% a mais que no ano de 2018. A rede municipal de ensino concentra a maior parte das matrículas da Educação Infantil, 71,4%. Em seguida vem a rede privada com 27,9% do total⁴.

A partir do século XVII a criança passou a ser reconhecida como criança que, segundo Ariés (1981, p. 18), “ainda não havia se estabelecido o sentimento de infância, dessa forma, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura e a infância era um mero período de transição, que passaria rápido e quase não deixaria recordações”. Ela convivia no meio dos adultos e eram tratadas sem nenhuma diferenciação.

Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. [...] Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época. Persistiu até o século XIX, no campo, na medida em que era compatível com o cristianismo, que respeitava na criança batizada a alma imortal [...] A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos. [...]. (ARIÉS, 1981, p. 22).

⁴ Dados coletados do Censo Escolar 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/02/matriculas-na-educacao-infantil-aumentam-12-6-nos-ultimos-cinco-anos>>. Acesso em: 20 jul; 2020.

Na pesquisa de Ariès (1981), referente a história da humanidade a criança era pouco valorizada, na época a higiene e saúde eram precárias e havia muita morte de crianças. Neste período, também não havia muitas pesquisas sobre o tema, conforme Corazza (2002,, p. 81) “não existia esse objeto discursivo a que hoje chamamos de ‘infância’, nem essa figura social e cultural chamada ‘criança’, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente, criar o infantil”.

Sobre estudos realizados até o período de 1980, o conceito de infância teve variações, segundo Corazza (2002, p. 88):

[...] não existe conceito de infância antes do século XVII; as crianças são percebidas como sendo inferiores na escala social e, por isto não são dignas de consideração...as relações pais/filhos são meramente formais; os pais são seres inacessíveis e as crianças inferiores, e, por isto, suas demandas e necessidades não são suficiente valorizadas ao ponto de serem atendidas [...], a partir do século XVIII e início do XIX, ao mesmo tempo em que a infância é ressignificada, frequentemente as crianças são brutalizadas, exploradas e submetidas a indignidades.

As instituições para o atendimento das crianças no Brasil, tiveram início no século XIX, com industrialização e crescente urbanização brasileira, quando a mulher passa a ingressar no mercado de trabalho, necessitando de um local para deixar sua criança, com isso, as creches nascem com a finalidade de atender uma determinada classe da sociedade, a classe trabalhadora feminina, que passava muitas horas nas fábricas e cujos filhos pequenos precisavam de cuidados durante esse período (KRAMER, 2002).

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

Rizzo (2003), destaca que em Paris, no ano de 1774, cria-se a primeira instituição escolar voltada a criança de 2 a 6 anos.

A ideia não era de abrigo, nem mesmo de escola em horário integral mas foi a primeira iniciativa voltada para a Educação Infantil; porém não criou raízes, pois não se assentou em uma linha filosófica que a validasse. [...] criou apenas um programa de passeios, brinquedos, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, mas que já revelava algum conhecimento e afinidade com as necessidades e interesses infantis (RIZZO, 2003, p. 32).

Portanto, ao passar dos anos, a situação piorou e aumentava consideravelmente a ausência da figura materna. Surgem então as pessoas que tomam para si a tarefa de acolher

essas crianças que estavam nas ruas, por filantropia, dando origem ao assistencialismo no que tange o cuidado das crianças (ARIÈS, 1981).

No Brasil, em 1832 foi criada a primeira instituição de amparo a criança abandonada, as roda de exposto ou do enjeitado. As crianças que ali eram deixadas, segundo Rizzo (2003, p. 37):

As crianças eram sempre filhas de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado; as pobres precisavam de seus filhos para ajudar no trabalho, e dos filhos das escravas precisavam os senhores abastados.

A partir desse percurso assistencialista, as creches brasileiras, no início eram atendidas pelas instituições de caridade, que assumiam as crianças pequenas durante a ausência de suas mães operárias, ministravam algum tipo de educação às mesmas, porém não tinha orientações em currículos planejados com os devidos cuidados pedagógicos, pois “ora tendia ao treinamento para o trabalho, ora para o, também treinamento, das primeiras letras, sempre com o intuito de prepará-las para a vida como adultos em miniaturas” (ARIÈS, 1981, p. 24).

Essa situação perdurou até os fins do século XX, segundo Rizzo (2003, p. 38):

A educação pré-escolar do pobre continuou, ainda por muitos anos, sendo responsabilidade filantrópica, de caráter assistencialista e eventual, especialmente, e dependente das intenções das primeiras damas, que, na expectativa da falta do que fazer, ocupariam assim o seu tempo, dando vazão aos seus instintos de proteção à infância.

Portanto, no Brasil, a criança passou a fazer parte do discurso político da época. Mas a preocupação maior não era com a criança e sim com a libertação da mãe para o trabalho, pois as creches tinham características no atendimento das crianças das classes populares. Como nos explica Vasconcellos (2005, p. 63), “com a criação da creche e jardim de infância, a mãe já não encontra dificuldade em empregar-se e pode então tranqüila dedicar-se ao trabalho que lhe há de trazer os meios de manter-se”.

As creches e jardins de infância, também eram instituições destinadas ao atendimento de crianças pobres (ABRAMOWICZ, 2006). Essa associação da creche e jardim de infância à pobreza e às classes populares ao longo do tempo constituíram como instituição de caráter assistencialista, passando a serem dirigidas por setores da Assistência e Promoção Social.

O atendimento era oferecido por instituições públicas, filantrópicas, comunitárias, confessionais, que recebiam insuficientes subsídios financeiros dos órgãos governamentais. No geral, as Creches eram vistas como instituições que ofereciam um serviço precário, pois não apresentavam organização nem condições adequadas

para a permanência das crianças por um longo período do dia; também dispunham de um quadro de funcionários com pouca escolaridade e nenhuma formação a respeito do desenvolvimento das crianças, em instalações físicas e espaços inadequados, sem programas planejados de educação (REIS, 2009, p. 203).

Os estudos de Kuhlmann Júnior (1998), as instituições privadas com estratégias e propaganda pedagógicas diferenciadas para conquistar as famílias abastadas, para os jardins de infância evitando os riscos que correm nas creches destinadas aos pobres. Ainda, este autor comenta que esta concepção refere-se a um tratamento sem qualidade e perspectivas para as crianças., que tem espaços reduzidos e restritos, número insuficiente de profissionais e as atividades voltadas a assistência, cuidados físicos, higiene, alimentação e ao regramento moral de caráter individual.

Conforme Abramowicz (2006), no Brasil até 1920, as creches e jardins de infância tinham um caráter exclusivamente filantrópico e de difícil acesso em razão do período colonial e imperialista da história do Brasil. Foi a partir desta data, que deu início à defesa da democratização do ensino. A educação passou a ser defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais.

Na década de 1939, o Estado passou a se preocupar com a educação das crianças, buscou auxílio junto as empresas privada, colaboração para a proteção da infância. A partir daí, deu início a criação de vários órgãos voltados à assistência infantil, Ministério de Justiça e Negócios Interiores (MJNI), Previdência Social e Assistência Social (PSAS), Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MNESP) e também a iniciativa privada, que tinham a preocupação somente na educação física e higiene das crianças como desenvolvimento das mesmas e o principal objetivo era o combate a mortalidade infantil (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Em 1940 surgiu o Departamento Nacional da Criança (DNC), que ordenava as atividades dirigidas à infância, maternidade e adolescência, sendo administrado pelo Ministério da Saúde (MS). Na década de 1950 a tendência médico-higienista do DNC, desenvolvia vários programas e campanhas visando somente o combate a desnutrição, vacinação e alguns estudos de pesquisa médica foram realizados (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). No decorrer do tempo o DNC acabou enfraquecendo e transferiu suas responsabilidades para outros setores, com caráter médico-assistencialista, com o objetivo de reduzir a mortalidade materna e infantil.

Foi então, no ano de 1961, que a Educação Infantil teve relevância, com a aprovação da Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases de 1961, em seu capítulo VI, Art. 61, sugere que “as empresas que empregavam mães com filhos menores de sete anos, deveriam organizar ou

manter, diretamente ou em cooperação com os poderes públicos, educação que preceda o ensino de 1º grau”.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil que era realizada como assistencial e higienista, passou a considerar a criança de 0 a 5 anos como sujeito de direito. Como refere o artigo 7º, inciso XXV, e artigo 30, inciso VI:

Art. 7º: São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;

[...]

Art. 30. Compete ao município:

[...]

VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (BRASIL, 1988).

Conforme Art. 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...];

IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988)⁵.

A Constituição Federal de 1988 em seu Art. 208, inciso IV, além de privilegiar a criança deste o nascimento até os cinco anos de idade com direito a educação. E a LDBEN Lei nº 9.394/1996 considera a Educação Infantil parte integrante da educação básica, eliminando o assistencialismo das creches e pré-escolas transformando-as em espaço educativo.

E, com a aprovação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garantindo os direitos das crianças e adolescentes, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. O Art. 2º da Lei nº 8.069/1990, estabelece a diferença entre criança e adolescente, “criança é o menor entre zero e doze anos e adolescente é o menor entre doze e dezoito anos de idade”. O Art. 4º trata os direitos:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;

⁵ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006.

d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990).

O ECA em seu Art. 53, trata o direito a educação e cultura da criança:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Portanto, a educação, conforme o Art. 53 do ECA é um direito da criança e do adolescente garantido pelo Estado, desta forma, Cury, De Paula e Marçura (2000), definem Educação expressa no ECA, abrange:

O atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, o ensino fundamental, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria, o ensino médio e o ensino em seus níveis mais elevados, inclusive aqueles relacionados à pesquisa e à educação artística. Nesse contexto está o dever do Estado de assegurar à criança e ao adolescente o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, segundo dispõe o artigo 54, inciso IV do ECA (CURY, DE PAULA; MARÇURA, 2000, p. 169).

De acordo com o Parágrafo 3º, que situa como dever dos pais ou responsáveis zelar pela frequência de seus filhos à escola, o Art. 54, do ECA (1990), assim manifesta:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis⁶ anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola .

⁶ A Lei nº 13.306 de 2016, alterou o ECA, em seu Art. 54, inciso IV da Lei nº 8.069/1990: “{...} trata do atendimento em creches e pré-escolas as crianças de zero a cinco anos de idade”.

Em 1996, a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), regulamenta a Educação Infantil em seu Art. 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Conforme a LDBEN para que haja o desenvolvimento da criança há a necessidade do compartilhamento da responsabilidade da família, da comunidade e do Estado.

Atualmente, com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que institui a Educação Infantil orientações de como trabalhar os eixos estruturais, os direitos de aprendizagem e as experiências pedagógicas na rotina escolar, estabelecendo seis direitos de aprendizagens: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 36). Estes direitos asseguram as crianças que “aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

Segundo a BNCC as interações e brincadeiras fazem parte dos eixos estruturais da Educação Infantil:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (BRASIL, 2017, p. 40)

Referente aos saberes e conhecimentos a BNCC, estrutura os campos de experiências da seguinte forma: “O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 38).

A Educação Infantil na BNCC é vista como um momento de aprendizagem sendo que ela pode cumprir sua função pedagógica ampliando o repertório vivencial e de conhecimento das crianças, rumo à autonomia e a cooperação. Ponto questionável, tanto que a seguir trataremos a Educação Infantil: no contexto político nacional.

3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO POLÍTICO NACIONAL

A Educação Infantil no Brasil é considerada a primeira etapa da educação básica no sistema de ensino, conforme a Lei nº 9.394/1996, LDBEN. De acordo com o ECA Lei nº 8.069/1990, artigo 54 inciso IV é oferecida em creches e pré-escolas. Bem como cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), espaços institucionais com a finalidade de educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade sob a regulação e supervisão de órgão competente do sistema de ensino (BRASIL, 2009).

A Educação Infantil atualmente é compreendida deste modo, sua trajetória ao longo da história, demonstra percursos de lutas e movimentos sociais em busca de políticas públicas e educacionais direcionadas ao atendimento de crianças pequenas. Kulmann Junior (2010) e Kramer (2011), ao relatarem a Educação Infantil em perspectiva histórica e política, possibilitam compreender que o atendimento institucional à criança pequena foi marcado pelo assistencialismo e, por políticas que visavam compensar as faltas a que as crianças, vindas das classes populares, estavam submetidas por sofrerem privação cultural⁷ (KRAMER, 2011).

Entende-se, a nova concepção da Educação Infantil ao modo como esse período da vida passou a ser compreendido, ou seja, a criança passou a ser vista não como adulto em miniatura (ARIÈS, 1981) e, passaram a ser percebidas como sujeitos que possuem direitos, bem como, são capazes de produzir cultura (FLORES, 2010).

Rosemberg (2012) comenta que, na segunda metade do século XX, crianças entre 0 e 5 anos de idade compartilham conhecimentos e experiências educacionais sob a responsabilidade de um adulto ou seja, uma professora⁸, em creches, pré-escolas e jardins de infância. Fato que, segundo a autora, desprende a educação e cuidado da criança do espaço doméstico e, exclusiva responsabilidade familiar.

Neste contexto, Rosemberg (2012, p. 13) afirma que houve tendência à extensão da educação institucional antes da escolaridade e, em relação à Educação Infantil, “[...] a concepção de que ela constitui um bem, uma conquista, um direito da criança”. Conforme Nunes e Corsino (2009, p. 15), “o direito da criança à educação, desde que nasce, está prevista

⁷ Kramer (2011, p. 32), conceitua privação cultural como “as crianças das classes populares fracassam porque apresentam ‘desvantagens sócio-culturais’, ou seja, carência ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou lingüística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam ‘insuficiências’ que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças ‘desfavoráveis’ e as demais, na área do desempenho escolar”.

⁸ Nesta dissertação usaremos a linguagem inclusiva no feminino para contemplar professoras e professores, especialmente porque as mulheres são maioria no magistério da Educação Infantil.

na Constituição Federal de 1988, sendo fruto de, longo processo de transformações sociais e de conquistas”.

Na década de 1990, marcada por reformas na Educação, segundo Flores (2010, p. 26):

Em função da organização da sociedade civil e do direito da criança à creche e pré-escola regulamentado pela Constituição, foi aprovado Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Também representativo da ação das forças sociais para garantir os direitos das crianças, o que reforça o período de visibilidade e preocupação com os sujeitos na vivência da infância.

Assim, Nunes e Corsino (2009, p. 19) entendem que a implementação deste estatuto configura a infância brasileira como “[...] tempo especial da existência social dos indivíduos, definido a partir do reconhecimento da criança como ser social que necessita ser protegido e amparado”. Em seguida, a Lei nº 9.394/96 instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), definindo a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e regulamenta o atendimento em creches e pré-escolas.

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), neste documento foi tratado as reflexões sobre a creche e pré-escola, com ênfase nas concepções de criança, educação, instituição e profissional, refere-se, também na formação pessoal e social que visa favorecer os processos de construção da autonomia e identidade das crianças e por fim a experiência do conhecimento de mundo, com orientações para a construção das várias disciplinas: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), Parecer CNB/CEB 22/1998, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de acordo com a Constituição Federal de 1988 e na LDBEN Lei nº 9.394/1996, como uma política para a criança pequena, esclarece que:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade (BRASIL, 1998).

As DCNEI, propõe as propostas pedagógicas, que direcionava a prática das professoras. Conforme Oliveira (2012), no governo de Fernando Henrique Cardoso foi possível empreender uma série de reformas:

No âmbito do Estado, em busca de racionalização e modernização. Esta permeada pela privatização de empresas estatais e mudanças na gestão das políticas públicas. No mesmo sentido, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006 revelou atenção voltada somente ao Ensino Fundamental, ficando a Educação Infantil à margem da cobertura do Fundo (OLIVEIRA, 2012, p. 325).

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos de 2001 a 2010, a Educação Infantil foi contemplada, por metas propostas no PNE:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (BRASIL, 2001).

Em 2006, foi lançada a Política Nacional de Educação Infantil, (BRASIL, 2006), pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias. Dentre as questões que aborda, está a necessidade de garantia de espaço para o atendimento da criança na Educação Infantil;

[...] é imprescindível garantir que as salas continuem disponíveis para a Educação Infantil, não sendo utilizadas para o Ensino Fundamental e tampouco transformadas em salas de alfabetização. A inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, no entanto, não pode ser efetivada sem que sejam consideradas as especificidades da faixa etária, bem como a necessidade primordial de articulação entre essas duas etapas da Educação Básica (BRASIL, 2006).

O MEC, em 2006 cria os Parâmetros Básicos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Os parâmetros oferecem as Diretoras da Educação, orientações relacionadas a construção, reforma e organização dos espaços institucionais destinados à educação das crianças pequenas.

O PNE no ano de 2007, tem previsão para se estender até 2020, o FUNDEF é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinado ao atendimento da Educação Básica como um todo, desde a creche ao Ensino Médio (BRASIL, 2007).

O FUNDEB, dentre as inovações propostas está o Programa Proinfância, destinado exclusivamente à Educação Infantil, viabilizando o atendimento das mesmas propostas pelo PNE (2001–2010). Para que o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), as diretrizes e orientações foram aprovadas pela Resolução CD/FNDE nº 006, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

O PROINFÂNCIA em parceria entre a União e os municípios, através da adesão ao Programa de Ações Articuladas (PAR), auxiliado na expansão da oferta das vagas na Educação Infantil no Brasil. Atualmente, o mesmo encontra-se em amplo processo de implementação e, em diferentes estágios de desenvolvimento, conforme as gestões municipais. Somado a meta do PNE (2011-2020) de ampliação da oferta na Educação Infantil, assim como o FUNDEB que atende desde as creches, o Programa Proinfância e as questões referentes a Educação Infantil presente nas políticas destacadas, configuram-se em um conjunto de ações para que seja possível a implementação do que foi previsto a partir de 2009 na Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009).

Tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, as DCNEIs são fixadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 05, de 2009. Esta política é o documento orientador das práticas pedagógicas em Educação Infantil neste século. Portanto, entende-se que devem ser tomadas como base para a estruturação das propostas pedagógicas nas escolas e, de modo coerente, nos planejamentos e organização das atividades pelos educadores infantis de modo que:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, 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, 2009).

No ano em que encerrou a vigência do PNE (2001 – 2010), ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), momento em que foi proposto o PNE (2011 – 2020) específico para a Educação Infantil. O Projeto Lei nº 8.035 de 2010, aprova o PNE para o decênio 2011 – 2020 (VIEIRA, 2010) conforme a Meta 1:

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

Como propostas para atingir a meta 1, o PNE (2011 - 2020) traz nove estratégias, citaremos as metas que dizem respeito a Educação Infantil:

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

incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de quatro e cinco anos [...] 1.9) Fomentar o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Observamos que na estratégia 1.2, relaciona-se diretamente com o programa de ampliação da rede física de unidades de Educação Infantil o PROINFÂNCIA. Quanto a estratégia 1.3, estão relacionadas à política dos Parâmetros Básicos de infraestruturas para estas instituições. Assim como a estratégia 1.5, que demonstra preocupação não só com o acesso e a infraestrutura, mas com a qualidade do atendimento, pensando na formação das professoras e das necessidades atuais.

A Lei nº 12.796 de 2013, altera a Lei 9.394/1996 LDBEN, modificações ocasionadas em função das políticas educacionais decorrentes desse período, as alterações foram:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola [...]

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013).

Tendo por base as políticas descritas neste capítulo, nota-se um percurso histórico e de evolução da Educação Infantil, que ganha destaque nas políticas públicas do Estado, através de programas visando ampliar o acesso, e também, garantir um ensino de qualidade educacional, às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Assim, percebe-se que a escola com seu grande nível de responsabilidade é um dos meios mais democráticos de afirmação social, sendo dever do Estado oferecer suporte aos indivíduos para frequentá-la, proporcionando oportunidades para a formação profissional e cultural, a seguir apresentaremos a gestão escolar na Educação Infantil.

4 GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo são apresentados primeiramente, a Gestão Escolar: noções iniciais e Gestão participativa e democrática e, na sequência, é apresentada uma síntese do contexto do surgimento da Gestão Escolar na Educação Infantil, encerrando este capítulo com reflexões sobre o perfil do Gestor e/ou Gestora Escolar. Para entendimento sobre esse capítulo, utilizamos diferentes idéias de vários autores como, Hall (1997), Lück (1997), Paro (2001), Cury (2005), Moss (2009), Marques (2012), Chiavenato (2014), Monção (2019) Buscamos subsídios em documentos como, a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/1996), sendo elas correlacionadas entre si com vistas a possibilitar a compreensão adequada acerca do referido assunto.

A gestão educacional é uma expressão que está em destaque na literatura e aceitação no contexto educacional, a partir da década de 1990, e , vem-se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas. Segundo Lück (2012, p. 33), isto porque “foi reconhecido como base fundamental para a organização significativa e estabelecimento de unidade dos processos educacionais e mobilização das pessoas voltadas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino que oferecem”. Portanto, o estudo e a reflexão sobre a representação paradigmática da gestão educacional para Lück (2012, p. 34), constituem-se em :

Condição para que gestoras educacionais preparem-se para o exercício efetivo de seu papel e, durante esse exercício, aproveitem a experiência para construir conhecimentos sobre sua prática, tanto melhorando as bases do próprio exercício, como contribuindo para a melhoria do trabalho das demais gestoras.

O conceito de gestão é o resultado da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto (MORIN, 1985; CAPRA, 1993). A gestão aparece, como superação das limitações do conceito de administração, como resultado de uma mudança de paradigma, isto é, de visão de mundo e ótica com que se percebe e reage em relação à realidade (KUHN, 1982).

Morin (1985, p. 31), destaca paradigma como “o modo de existência e de organização de idéias, uma sistemologia de idéias, constituindo princípios ocultos caracterizados por uma noção nuclear da realidade”. Já, Capra (1993, p. 17), paradigma significaria a “totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada

visão da realidade, uma visão que é a base do modo como uma sociedade se organiza". Com esses significados, Segundo Lück (2012, p. 35), analisa-se, portanto, a mudança de paradigma que estabelece:

Uma mudança de administração para a gestão, que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino, como parte de um esforço fundamental para a mobilização, organização e articulação do desempenho humano e promoção da sinergia coletiva, em seu contexto, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução.

A gestão educacional esta direcionada ao processo gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo. Na coordenação as escolas em específico, alinhadas com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos⁹ das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (LÜCK, 2012).

Como pode-se observar, a gestão educacional orientada pelos princípios democráticos, com a participação consciente e esclarecidas das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulações das várias dimensões e dos desdobramentos de seu processo de implementação. Atualmente o cenário da educação, a gestão passou a ser assunto de destaque e de investigações, enquanto um conceito novo da abordagem limitada da Administração. O item 3.1, concentraremos as reflexões sobre a gestão escolar nas escolas públicas municipais.

4.1 GESTÃO ESCOLAR

A palavra Gestão, segundo o Dicionário Larouse Cultural (2009, p. 555), do latim, “ger” significa “ato de gerenciar, administrar, ou seja, portar sobre si, executar, fazer, gerir, reger”. Já, para Cury (2005, p. 14), a genealogia da palavra gestão tem sua raiz etimológica no prefixo “ger” (gerere), cujo significado é “fazer brotar, germinar, fazer nascer”. Trata-se de algo que implica o sujeito.

A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da

⁹ O Art. 14, inciso I, da Lei 9,394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define a elaboração do projeto pedagógico da escola pelas professoras, como princípio na definição de normas de gestão democrática do ensino público. Em muitos estados brasileiros, esse projeto é denominado como projeto político pedagógico, de modo a enfatizar a sua dimensão política, que, de qualquer modo, independentemente da especificação na denominação, nele está inserida como processo. O que se pretende, com esta denominação, é evidenciar essa dimensão, muitas vezes esquecida, não se devendo, no entanto, ao fazê-lo, desqualificar as demais dimensões necessárias à sua efetividade.

educação. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos (CURY, 2005, p.14).

O termo gestão conforme a Lück (2012), tem sido utilizado de forma errônea na simples substituição do termo administração, pois apresenta um sentido propondo mudança não só na área de educação, como também na gestão, causando mudança plena. Caracteriza a gestão pela importância da participação consciente nas tomadas de decisões e pela consolidação da democratização no processo pedagógico e como resultado o conceito de gestão educacional envolve questões como: “a democratização do ensino e do projeto político pedagógico, a compreensão das relações interpessoais e o entendimento que a instituição educacional é um organismo vivo e dinâmico” (LÜCK, 1997, p. 114).

A gestão escolar possibilita a participação ativa de todos envolvidos no processo educativo, fazendo com que a gestora atue de forma descentralizada, considerando as funções transformadoras, políticas e social da educação. Superando o modelo mecanizado de administração e compreendendo o espaço escolar como uma estrutura viva e dinâmica (LÜCK, 1997).

Ainda, essa mesma autora assinala que a gestão compõe uma das áreas de atuação profissional na educação designada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais. Constituindo-se como um meio para a efetivação dos objetivos educacionais, por meio do diálogo com a comunidade escolar, respeitando as diferenças dos alunos e oferecendo uma educação participativa que propicie a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade. Sendo um setor de grande importância para a educação.

A história da educação brasileira, nos conta que a sua organização era composta por um diretor que exercia influência da administração empresarial, que, segundo Chiavenato (2014, p. 4), administração “é o processo de planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho dos membros da organização e utilizar os recursos organizacionais disponíveis para alcançar objetivos organizacionais definidos”.

As funções mencionadas por Chiavenato (2014), todas são essenciais na Administração Escolar, sendo que para isto o diretor tinha que estar organizado e preparado para o comando da escola.

Na década de 80, aliada ao fim da ditadura militar e as mudanças políticas, sociais e econômicas foi iniciado os debates sobre a gestão democrática e colegiada. As críticas desencadeadas neste período, inclui a gestão escolar, destacando-se o processo político-

pedagógico e a preocupação com a sua democratização, que foi reforçada em 1988 pela Constituição Federal¹⁰ e em 1996 pela Lei 9.394¹¹, LDBEN.

A Educação Infantil após, a aprovação destas leis, relaciona à concepção de educação num todo, compreendendo o ser humano como pessoa de direitos e vontades capazes de intervirem e modificar a realidade. Conforme Monção (2019, p. 172), que seja “uma educação que promova uma convivência entre sujeitos e que é baseada na cooperação e na ajuda mútua faz que a relação não seja de domínio, mas de troca e de interação”. Desta forma observamos que a educação rompe com o senso comum, que era considerada como transmissão de informações e conhecimentos. Aos contrário a educação tem um conceito amplo e rigoroso, segundo Paro (2001), que concebe a educação como atualização histórico-cultural.

Supõe-se que os componentes de formação que ela [a educação] propicia ao ser humano são algo muito mais rico e mais complexo do que simples transmissão de informações. Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. A educação como parte da vida é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro, aprende-se a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais (PARO, 2001, p. 37).

Neste contexto, a educação de criança de 0 a 6 anos compreende um compromisso ético com a criança, favorecendo a autonomia e a autoconfiança, contribuindo para a formação de sua personalidade, através das relações dialógicas e respeitosas. Buscamos em Moss (2009) explicações sobre as instituições de Educação Infantil como pólos de reflexão sobre a educação coletiva das crianças pequenas:

Ao conceber a Educação Infantil como um fórum público na sociedade civil ou como um canal de encontro e diálogo entre cidadãos, do qual muitas possibilidades podem surgir, algumas já esperadas, outras não, havendo maior produtividade quando as relações são governadas pela prática democrática (MOSS, 2009, p. 425).

Assim a Educação Infantil destaca o caráter democrático e político compartilhando o cuidado da criança entre gestoras, professoras e família, ampliando assim, as reflexões sobre a

¹⁰ No Art. 208, inciso IV, “[...] é dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. A Constituição garantiu, o direito dos trabalhadores, homens e mulheres, à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os cinco anos de idade, em creches e pré-escolas (Art. 7º, inciso XXV). O Art; 30, inciso VI atribuiu aos municípios, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, a responsabilidade pela manutenção de programas de educação infantil e de Ensino Fundamental (Art. 30, inciso VI) (BRASIL, 1988).

¹¹ A Lei 9.394/1996, dedica um Capítulo exclusivo a Educação Infantil “como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança!”.

infância e outros temas ligados a educação da criança pequena, como nos apresenta Moss (2009, p. 425), “a imagem da criança, a qualidade de vida que queremos para nossos filhos; o que a educação pode e deveria ser; o gênero na creche e em casa” (MOSS, 2009, p. 425). De acordo com o autor, esses e tantos outros temas podem servir como instrumentos de envolvimento na prática democrática nas instituições da primeira infância e são “exemplos do trazer a política para dentro da creche” (MOSS, 2009, p. 425).

Considerando, assim, que a creche e o jardim de infância não são espaços simples de adquirir conhecimentos, mas de outros aprendizados, como as trocas de experiências que realizam no dia a dia da escola trazem efeitos no pensamento, sentimentos e condutas da comunidade escolar, ou seja, constroem identidades (MARQUES, 2012).

Conforme Hall (1997, p. 181), entendemos que:

Cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas, sua própria cultura. Assim sendo, cada vez mais, o termo está sendo aplicado às práticas e instituições que manifestamente não são parte da esfera cultural, no sentido tradicional da palavra. De acordo com este enfoque, todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão cultural.

Portanto, as organizações escolares não são administradas uniformemente, pois cada uma tem seu sistema administrativo diferente, conforme Teixeira (2002, p. 22), “a existência de padrões culturais nas organizações pode ser vista como fator de diferenciação das mesmas a partir da ação e da interação de seus membros”.

Nesse contexto, a Gestão Escolar é considerada como uma realidade construída. Assim, a finalidade da gestão educacional em creches e pré-escola para crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, é considerada a garantia dos direitos fundamentais das crianças por meio de um contexto cuidar/educar orientado por práticas democráticas, em que a reflexão e o diálogo constante sobre os desafios do dia a dia são os principais elementos para uma Educação Infantil de qualidade.

4.2 GESTÃO PARTICIPATIVA

O entendimento do conceito de gestão, portanto, por assentar-se sobre a maximização dos processos sociais como força e impeto para a promoção de mudanças, já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação

sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos. O conceito de gestão, segundo Lück (2013, p. 22), parte do pressuposto de que:

O êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva. Esta, aliás, é condição fundamental para que a educação se processe de forma efetiva no interior da escola, tendo em vista a complexidade e a importância de seus objetivos e processos .

Desta forma, tem-se o entendimento de que o trabalho educacional, requer um esforço compartilhado, e desenvolvido com a participação coletiva e em conjunto com todos os seus membros componentes da unidade de trabalho envolvido. Sendo que, a gestão consiste no engajamento das professoras e todos os outros funcionários que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição de planos de ação, em sua implementação, monitoramento e avaliação, visando os melhores resultados do processo educacional (LÜCK et al., 2005).

A participação caracteriza-se pela atuação consciente dos membros de uma unidade social, reconhecendo e assumindo poderes para exercer influências dinâmica dessa unidade. Conforme Lück (2013, p. 29):

[...] de sua cultura e de seus resultados. Poder esse resultante de sua competência e e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme. É nesse sentido, portanto, que a participação assume uma dimensão política de construção de base de poder pela autoria que constitui o autêntico sentido de autoridade, a qual, por sua vez, é qualificada pela participação, tendo em vista que pelas intervenções participativas competentes no trabalho, aumenta a sua competência e capacidade de participação.

No entanto, podemos observar que a participação é importante nas relações humanas, pois, a gestão participativa gera maior produtividade, satisfação e motiva as professoras, profissionais e a comunidade no processo de crescimento das instituições escolares. Conforme Santos (2011, p. 76),

Trabalhar em um clima participativo provoca a melhoria do comportamento do empregado, que, conseqüentemente, reduz sua resistência às mudanças, ao mesmo tempo em que aumenta a motivação do trabalhador por meio da satisfação de expectativas mais elevadas.

Trabalhar a Gestão participativa, implica em uma sólida estrutura organizacional da instituição escolar, “responsabilidades muito bem definidas, posições seguras em relação às formas de assegurar relações interativas democráticas, procedimentos explícitos de tomadas

de decisões, formas de acompanhamento e de avaliação” (LIBÂNEO, 2018, p. 91). Estas características são competências próprias da Gestora e da Coordenação pedagógica da escola, tendo em vista que a atividade da instituição escolar é a qualidade do ensino e aprendizagem das crianças.

Também, é importante por parte das gestoras da instituição escolar, estimular debates, críticas, reflexões, motivação da comunidade escolar a repensar sua prática, discutir temas relacionados à educação e a organização, ressaltando o trabalho em equipe e as potencialidades individuais, apresentando e disponibilizando informações sobre os aspectos organizacionais da instituição, favorecem o desenvolvimento dos objetivos traçados por parte da gestora da escola.

Para se ter uma escola de sucesso, somente alcançaremos com ações coletivas e com participação da gestora, coordenadora, professoras, colaboradoras, crianças e pais, todos estejam dispostos a inovação, a iniciativa, a mudanças empregando esforços em uma participação construtiva na obtenção de resultados almejado (GONÇALVES; CARMO, 2001).

Com tudo, em uma gestão escolar democrática vivenciadas na sociedade contemporânea, com atitudes mais permissivas, liberais, populares, não autoritária, reflete nas instituições escolares padrões semelhantes a gestão participativa. Comentam Gonçalves e Carmo (2001, p. 34):

A descentralização dos processos de gestão fica assim vinculada à tomada de decisão em educação, a democratização dos processos de gestão da escola, estabelecido na Constituição Nacional, e a consequente construção da autonomia da escola demanda o desenvolvimento de espírito de equipe e noção de gestão compartilhada nas instituições de ensino em todos os níveis

Neste contexto, a gestora adota posturas não individualistas, pratica exercícios da democracia buscando ideias, sugestões, opiniões para melhor desempenho da escola. Desta forma a gestora é fundamental na gestão escolar de qualidade, segundo Gonçalves e Carmo (2011, p.35), a gestora deve ter como característica:

O papel da gestora neste processo é muito importante, isso se ela acreditar que não há administração satisfatória sem a participação de todos, e de que não haverá participação condizente de todos, sem o papel de coordenadora. Para que aconteça essa participação é preciso que a gestora se proponha, conscientemente, a impor o menos possível; a aceitar a amorosidade de um processo participativo; a superar o medo de ser julgado e ainda de perder alguns privilégios; a de ter de conviver com ideias diferentes ou contraditórias as suas e a de conter sua tendência mais ou menos centralizadora, individualista ao tomar decisões.

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar de seus profissionais, bem como de crianças e seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social, crítica e sentido de cidadania. condições necessárias para que a gestão escolar democrática, e práticas escolares sejam efetivas na promoção da formação de suas crianças. Ao fazê-lo, no entanto, cabe-lhes estar atentos a resistências e saber trabalhar com elas (LIBÂNEO, 2018). Daí por que uma importante dimensão da gestão participativa seja o trabalho com comportamento de resistência, tensões e conflitos, que demanda do dirigente o desenvolvimento de conhecimentos habilidades e atitudes específicas.

4.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA

As creches e pré-escolas atualmente são os primeiros espaços de educação coletiva fora do ambiente familiar e, por acolherem crianças de 0 a 6 anos de idade, contribui de forma indispensável e insubstituível, essencial para a construção da sua presença histórica, responsável e consciente no exercício concreto de cidadania. É nesse ambiente que, “as brincadeiras e as interações sejam consideradas o eixo norteador de todo o trabalho pedagógico, e o cuidado e a educação sejam compreendidos e efetivados de forma indissociável” (MONÇÃO, 2019, p. 168).

Conforme DCNEI a proposta curricular elencadas nas brincadeiras e interações, revela que a Educação Infantil está pautada no cuidar e educar, diferente de outras etapas da educação básica. Nas creches e pré-escolas, não são instituições que durante os horários de aula ministra-se temas, com a intenção de que as crianças aprendam o conteúdo ao mesmo tempo. Nesta etapa da vida, “o educar e o cuidar são a base do desenvolvimento das crianças e tem que serem bem trabalhados e explorados pelas professoras” (SANTOS, 2020, p. 81).

A gestão democrática em educação está intimamente articulada no compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza dos benefícios que transcendem os limites da ação da instituição escolar (HORA, 2012).

Na educação a gestão democrática está elencada na LDBEN (Lei nº 9.394/1996), em seu art. 3º, inciso VIII, onde cita o seguinte princípio a “gestão democrática do ensino

público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, e no Art. 14, inciso I e II, a “participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica” e a “participação das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes” e art. 15, que assegura “às escolas progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira por parte dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Conforme a LDB Lei nº 9.394/1996, pode-se, perceber que ficou estabelecida a democratização da Gestão Escolar, orientando os pais, professoras, funcionários, crianças, comunidade¹² em geral a se inteirar das situações vivenciadas nas constituições de Educação Infantil e de modo coletivo, possibilitando liberdade na tomada de decisão para melhorar a qualidade do ensino, com a parceria família, estado, governo e sociedade (MONÇÃO, 2019).

A Gestão democrática é entendida como um processo político, o qual as pessoas envolvidas na instituição escolar, “identificam problemas, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola” (SOUZA, 2009, p. 125) buscando soluções para os problemas encontrados, através do diálogo e nas especificidades técnicas das diversas funções das instituições escolares, com a participação efetiva de todos os segmentos escolares e da comunidade, respeitando as normas e amplo acesso às informações aos sujeitos da instituição escolar.

Portanto, a gestão da escola pública é entendida como um processo democrático, no qual a democracia segundo Weber (1992, p. 137), é compreendida como princípio, posto que:

Se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos. É certo que essas ideias não expressam a realidade da gestão das escolas públicas, mas, se tomamos o conceito como hipótese ou como matriz a ser cotejada com a realidade, sua amplitude democrática pode nos ser bastante útil na observação do fenômeno.

Portanto, a gestão democrática, nessa perspectiva, se assemelha a uma gestão ideal, que pode ser utilizada como referência para a melhor compreensão da realidade empírica¹³.

¹² Maciver e Page (1973, p. 177), refere-se a comunidade, “um grupo, pequeno ou grande, cujos membros vivem juntos e partilham não deste ou daquele interesse, mas das condições básicas de uma vida em comum. O que a caracteriza é o fato de alguém poder viver totalmente dentro dela. Sua base é a localidade, representada pela ocupação de uma área territorial fixa da qual derivam os laços de solidariedade e o sentimento de comunidade”.

¹³ Para Max Weber (1992, p. 136-138), [...] “esse conceito se parece com uma espécie de tipo ideal weberiano, que procura incorporar as diferentes características de dado fenômeno, levando-as ao limite, ao ponto de se constituir em uma descrição de um tipo que não existe empiricamente [...] Esse conceito de gestão democrática não corresponde, portanto, a nenhuma experiência objetiva de democratização da organização escolar, mas estabelece os elementos mais agudos sobre sua própria concepção, de sorte que se possa cotejá-lo com a

A construção de conceitos sobre a Gestão democrática escolar é compartilhada com vários autores, conforme Lima (2000), a democratização escolar é:

Uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por atores educativos e consubstanciadas em ações de (auto)governo; ações que não apenas se revelam enquanto decisões político administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc. (LIMA, 2000, p. 19).

Para Lima (2000), a gestão democrática é um fenômeno político, de governo, que está articulado diretamente com ações que se sustentam em métodos democráticos. Mas, mais do que isso, para o autor, não se trata apenas de ações democráticas ou de processos participativos de tomada de decisões, trata-se, antes de tudo, de ações voltadas à educação política, na medida em que são ações que criam e recriam alternativas mais democráticas no cotidiano escolar no que se refere, em especial, às relações de poder ali presentes.

Nesse tipo de gestão, o diretor deve descentralizar o poder delegando responsabilidades entre todos os membros da instituição, cientes da importância de cada um para o bom andamento dos trabalhos, alicerçados numa boa estrutura física, com um ambiente agradável para promover a aprendizagem, criando condições para manter o estudante na escola (LIMA, 2000).

É interessante ressaltarmos que as práticas sociais desenvolvidas no campo da educação, em muitos casos, distanciam-se do construto teórico que dispõe sobre o entendimento da gestão democrática como:

[...] uma maneira de conduzir o fazer político, em que os objetivos, as ações, os atos, os compromissos e os princípios são decididos e assumidos coletivamente por todos os sujeitos do sistema educacional, dispostos a desenvolver um consistente processo de aprendizagem do exercício da autonomia (SILVA, 2004, p.109).

A gestão escolar democrática é responsável pela imagem da educação pública ao superar os rótulos de ineficiente, à medida que perde as características de protecionista e assistencialista, adota uma proposta pedagógica mais eficaz, com objetivos claros, metas possíveis de serem cumpridas, onde a Gestora, as professoras e a comunidade escolar tenham plena convicção sobre o que a escola deseja alcançar e quais os métodos serão utilizados para atingir os objetivos traçados (SANTOS, 2011).

4.3.1 Democracia: qualidade de ensino

A preocupação com a qualidade do ensino, de acordo com uma visão de educação como formadora de cidadãos, precisa levar em conta, no estudo das instituições de Educação Infantil, além da estrutura didática desta, também sua estrutura administrativa e a forma pela qual os CEIMs e pré-escolas se organizam para atingir seus objetivos com base na distribuição do poder e da autoridade em seu interior (PARO, 2018).

No sistema brasileiro de ensino os CEIMs e pré-escolas se organizam de modo bastante semelhante, no formato de escada, em que, no topo, fica a gestora; no degrau abaixo, hierarquicamente, as profissionais que prestam assistência e supervisão as professoras (denominadas coordenadores pedagógicos, ou assistentes pedagógicos, ou supervisores escolares, etc.): a seguir, encontra-se as professoras e, logo abaixo, as crianças. Paralelamente, há os funcionários ocupando o nível intermediário (secretário) e os níveis subalternos (auxiliares, vigias, serventes, etc.). Além disso, os sistemas escolares contam com órgãos Associação de Pais e Mestres (APM), da comunidade que já experimentaram algum tipo de democratização.

A organização escolar estruturada pela sociedade capitalista procura, em última instância, a manutenção das relações sociais de produção, refletindo as divisões sociais existentes, com tendência a perpetuá-las e acentuá-las., enfatizando, assim, a manutenção do poder da classe dominante (HORA, 2012).

Sob a influência da ideologia burguesa, realiza escolhas, estabelece critérios que desfavorecem aos já desfavorecidos, excluindo de seus limites a bagagem experiencial da criança, especialmente a criança do povo, utilizando-se do autoritarismo e das práticas centralizadoras. Segundo Snyders (1977, p. 106), afirma que a escola:

Não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. o que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e que é preciso continuá-lo. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta.

Logo, a instituição escolar não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição. É um locus em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo (SILVA, 2007), se defrontam.

Na medida em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação., a escola é arena onde os grupos sociais lutam por legitimidade e poder.

Para Hora (2012), a escola é um espaço de livre circulação de ideologias onde a classe dominante espalha suas concepções, ao mesmo tempo que permite a ação dos intelectuais orgânicos rumo ao desenvolvimento de práticas educacionais em busca da democratização.

As instituições de ensino, é como uma instituição que deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais (PARO, 2018).

A questão da democratização das instituições de ensino tem sido analisada sob três aspectos, de acordo com a percepção dos órgãos oficiais ou na perspectiva dos educadores, especialmente daqueles que fazem uma análise mais crítica do processo educacional: democratização como ampliação do acesso à instituição educacional; democratização dos processos pedagógicos e democratização dos processos administrativos.

Conforme menciona Libâneo (2006), mesmo reconhecendo a grande seletividade do ensino escolar, não concorda com as abordagens românticas, segundo as quais o modelo ideal de escola atual, e o movimento em direção a uma nova escola, mais democrática e popular deve ser feito pela ruptura total com a existente. Ainda para esse autor: “acredita, que este novo modelo resultará de uma síntese superadora do que hoje temos, síntese está que passa, inexoravelmente, pela conquista e permanência bem sucedida das crianças das classes populares da escola” (LIBÂNEO, 2006, p. 8)

Os órgãos oficiais entendem a democratização do ensino como a facilidade de acesso à escola pelas camadas mais pobres da população.

Para tal, desenvolvem programas que têm como principal objetivo o aumento do número de vagas, com a construção de salas de aula e novos CEIMs, e pré-escolas, garantindo o seu discurso de universalização do ensino (HORA, 2012). No entanto, na prática, não atentam para as condições mínimas necessárias para a efetivação desse processo "democrático", não oferecendo salário digno as professoras e condições de trabalho favoráveis ao ensino e à aprendizagem.

As Gestoras e as professoras encaram a democratização como o desenvolvimento de processos pedagógicos que permitam a permanência da criança no sistema escolar, através da ampliação de oportunidades educacionais.

Outra via para a democratização do ensino, segundo Hora (2012), passa pelas mudanças nos processos administrativos no âmbito do sistema escolar, vislumbradas através da participação de professoras e pais nas decisões tomadas, eleições para cargos diretivos, assembleias e eliminação das vias burocráticas.

Portanto, nos estudos para a democratização dos CEIMs e pré-escolas, vejo com certo otimismo a perspectiva da democracia no interior das instituições de Educação Infantil, ser um processo que a gente tá vivendo e que vai , viver ainda e que é em nosso benefício. Porque acho que na democracia todos têm voz, e, tendo voz, todas as ideias vão aparecer e, em conjunto, resolver. Entendo ainda que, para nos apropriarmos dos fundamentos que alicerçam a gestão democrática, havemos de buscar o conhecimento das características evidenciadas pela administração escolar no seu processo evolutivo. A partir de conhecermos a gestão democrática, na subseção 4.4, abordaremos a gestão escolar na Educação Infantil.

4.4 GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de outubro de 1988, a Educação Infantil passou a ser compreendida como um direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, abrindo espaço para a aprovação de outros documentos que formalizam a Política Educacional brasileira e destacam a especificidade da Educação Infantil.

A LDBEN, Lei n.º 9.394/ 1996, a Educação Infantil passou a ser caracterizada como: “a primeira etapa da Educação Básica” (Art. 29), assumindo uma nova identidade no campo das Políticas Públicas.

Segundo Silva e Rossetti-Ferreira (2000), a Educação Infantil no contexto educacional das crianças pequenas, a Lei nº 9.394/1996, trouxe novas perspectivas e concepções acerca de seus profissionais, valorizando a formação como um indicador de qualidade do atendimento, e avançou indicando a responsabilidade municipal pela oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas, conforme Art. 11, inciso V.

O Art. 12 da LDBEN, as instituições de Educação Infantil estão sujeitas as normas gerais que os demais estabelecimentos de ensino, portanto, seus profissionais deverão estar aptos a executar as ações administrativo-pedagógicas:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Conforme Art. 12, as instituições de Educação Infantil devem se organizar tanto em sua estrutura pedagógica quanto administrativa com a finalidade de realizar o planejamento de suas ações, realizando a orientação pedagógica, o acompanhamento e a avaliação dos processos educativos, promovendo também a participação da comunidade, a gestão financeira e curricular, respeitando as especificidades das crianças de 0 a 6 anos de idade.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,

Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade (BRASIL, 2006, p.17).

Para manter uma Educação Infantil de qualidade, a Gestão Escolar tem desafios que devem estar sempre em destaque: “a qualidade das práticas desenvolvidas, formação continuada de professores e gestores e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” (CARRIÇO, 2017, p. 27).

Na Educação Infantil, o planejamento pedagógico é essencial para garantir o desenvolvimento integral das crianças pequenas matriculadas em creches e pré-escolas na Educação Infantil. Segundo Antunes (2012, p. 35), “a Educação Infantil exige planejamento refletido por uma equipe e supervisionado por uma coordenação atenta e que compreende a essência em cada etapa do desenvolvimento”. Desta forma, a gestora e professoras da Educação Infantil devem ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, para isto a equipe devem estar preparadas e que compreendam os fundamentos do cuidar/educar das crianças pequenas.

O trabalho da gestora de Educação Infantil é complexo e exige do profissional disponibilidade para aprender sempre. Kramer (1999) destaca a importância das gestoras em desenvolverem seus conhecimentos favorecendo momentos e ambientes diferentes para que adultos e crianças se comuniquem e troquem experiências culturais, pois “as crianças tem a necessidade de criar, construir e descobrir, e precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, panos, cartazes e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura a arte e a ciência” (KRAMER, 1999, p., 03).

Portanto, as gestoras de Educação Infantil são fundamentais, ao disponibilizar espaços e materiais no sentido de promover diferentes atividades para as crianças desenvolverem múltiplas aprendizagens. E, também promover debates com a comunidade e família nos processos de escolha das gestoras, construções e organizações dos ambientes, conforme Pereira, França e Fantini (2008, p. 15):

A gestora tem como principal contribuição para a organização dos espaços, enquanto espaço físico e espaço relacional, desenvolver nos professores, nos funcionários, nos pais e na comunidade o sentimento de pertença à escola. A partir do momento que o olhar do outro depara com a realidade da escola, mudanças serão exigidas, propostas serão negociadas, sempre se levando em conta as necessidades das crianças.

A Educação Infantil como espaço da primeira educação a criança de 0 a 6 anos de idade, em sua proposta pedagógica contempla materiais diferenciados, ambientes e o brincar como forma de conhecimento. Quando a criança está brincando, ela desenvolve a imaginação, o afeto, explora habilidades, elabora conflitos e ansiedades (OLIVEIRA, 2011). Portanto, a brincadeira, é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças, e deverá ser conduzida por profissionais com formação na Educação Infantil. Que segundo Antunes (2011, p. 31):

A brincadeira mediada por um adulto estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem interior, e às vezes, a exterior, exercita níveis diferenciados de atenção e explora com extrema criatividade diferentes estados de motivação.

Ainda, para Antunes (2011) “brinquedos caros não desenvolvem as competências e habilidades nas crianças” o importante é que as professoras sejam preparadas e utilizem dos recursos disponibilizados, criando e desenvolvendo situações de interesse e aprendizagem das crianças.

Para o desenvolvimento adequado das professoras é necessário uma formação de qualidade, conforme estabelece o PNE, em algumas de suas metas, que todas as professoras da Educação Básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área do conhecimento em que atuam, bem como a ampliação de possibilidades de formação em serviço (BRASIL, 2010).

Uma formação de qualidade desde o início e contínua é o passo principal para a construção da Educação Infantil de qualidade, de maneira que a “formação seja científica e cultural, que tome a prática como ponto de partida e ponto de chegada, e contribua para a

qualificação de professores, gestores, coordenadores, supervisores” (KRAMER, 2006, p., 808).

Desta forma, a qualidade da formação das professoras interfere no tipo de trabalho que será desenvolvido nas creches e pré-escolas com crianças pequenas. Kramer, Nunes e Corsino (2011) destacam que:

[...] a formação inicial e continuada é crucial trabalhar com professoras e gestoras as diferentes concepções de infância, linguagem, alfabetização, leitura e escrita, do mesmo modo que processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos e seu papel na reflexão sobre as práticas. Logo, os saberes e a busca pelo conhecimento fazem parte do dia a dia do professor e para tanto, o docente precisa estar disponível para ano novo porque faz parte de sua essência aprender sempre. Neste sentido, a formação continuada proporciona fundamentação e renovação das práticas pedagógicas colaborando para o processo de reflexão em relação as mesmas práticas.

Neste contexto, a Educação Infantil possui sua própria identidade enquanto a primeira etapa da Educação Básica, conforme as DCNEI, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir à criança o 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 (BRASIL, 2010).

Assim as DCNEI estabelecem em relação a Educação Infantil com o ensino fundamental:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p., 30).

Portanto, a Educação Infantil têm amparo legal e suas práticas contemplam conteúdos específicos e desenvolvem atividades respeitando as especificidades de cada criança.

Educação Infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender (KRAMER, 2006, p., 810).

Desta forma, na Educação Infantil as práticas pedagógicas não são muito diferentes do ensino fundamental, pois ambas privilegiam o desenvolvimento social, cultural e cognitivo. Sendo que a diferença é a forma como estas práticas são aplicadas, na Educação Infantil o brincar, criar, aprender faz parte do dia a dia da sala de aula, como destacam Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 80), que:

Assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos.

Nestas etapas da educação das crianças, o importante é proporcionar as crianças seu protagonismo na apropriação do conhecimento, partindo do princípio de que “criar, construir, desejar, imaginar são atuações que acontecem no interior de cada sujeito e para isto, adultos e crianças precisam se sentir parte desta busca” (KRAMER, 2006, p. 811).

A gestão escolar na Educação Infantil, a Gestora terá que disponibilizar tempo para planejar, organizar reuniões para estudo e reflexões da instituição. Organizar momentos e espaços para família, planejamento, troca de experiências são de fundamental importância para que a professora refletir sobre sua prática em busca da melhor estratégia de trabalho com vista para a construção de uma escola de Educação Infantil de qualidade.

4.5 PERFIL DA GESTORA ESCOLAR

A Gestão democrática definida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), parte do pressuposto que “todos os sujeitos do processo educativo escolar são gestores, ou seja, são participantes da Gestão Escolar (DRABACH, 2011, p. 3).

Desta forma, Drabach (2011) comenta sobre o papel do diretor/Gestor Escolar que passa a ter nova postura, não sendo mais detentor do poder de decisão, e sim, a de mediador, conciliador em que as decisões devem ser compartilhadas com todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo.

Portanto, o perfil do Gestor é reflexo de uma construção histórica e transformações sociais e pelas concepções que orientam a ação educativa.

Uma Gestora comprometida com a Gestão democrática desenvolve lideranças que envolve todas as pessoas que fazem parte do processo educativo com o intuito de buscar o

mesmo objetivo. Lück (2010, p. 74) conceitua liderança: “como um conjunto de ações atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa para influenciar o desempenho de alguém, visando à realização de objetivos organizacionais”.

Ainda, Lück (2010), comenta que há diversos tipos de liderança como: a liderança compartilhada que se distingue pela tomada de decisão compartilhada por todos os participantes da comunidade escolar; a coliderança que é uma consequência de uma liderança compartilhada em que os integrantes da equipe exercem formalmente a responsabilidade pela liderança geral da escola, a fim de atingir os objetivos; Liderança Educativa que tem como objetivos a aprendizagem dos profissionais da escola e das crianças; Liderança integradora ou holística que encontra-se baseada no trabalho educacional a partir de eventos inter-relacionados, as gestoras com esta característica de liderança são capazes de ver o conjunto, de forma que os trabalhos desenvolvidos sejam garantidos em sua efetividade.

A partir destes tipos de lideranças, entende-se que as gestoras podem apresentarem mais de um tipo de liderança, mas na função de Gestora Escolar de Educação Infantil a que mais vale é a Liderança Educativa. Visto que, o aprendizado é a sua finalidade.

Conforme Paro (2007, p. 102), “a figura da diretora da escola é ainda um dos elementos mais importantes da qualidade dos serviços desenvolvidos pela instituição escolar”. É a liderança deste profissional que soma ao grupo motivação, comprometimento, participação, organização dos espaços da convivência e as atividades propostas de forma que todas as pessoas que por ali passam não esquecem dos sinais do convívio democrático (PARO, 2007).

O responsável pela Gestão Escolar na Educação Infantil e sua equipe não devem esquecer dos conceitos e práticas autoritárias e controladoras. Na Gestão democrática o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico em conjunto com toda equipe colaborativa e participativa com toda a comunidade escolar, tendo como prioridades o diálogo entre os sujeitos a partir de uma prática democrática, com o objetivo principal de uma educação de qualidade.

A LDBEN, (Lei nº 9.394/1996) em seu Art. 12, inciso I: prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, percebe-se desta forma que o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico é um desafio para a instituição escolar, e deve ser um processo coletivo, contínuo e dinâmico. Motivar e mobilizar os colaboradores e participantes da comunidade para definir os objetivos em comum, que tornarão as tomadas de decisões efetivas, é indispensável que a ação coletiva aconteça.

Portanto, Lück (2000, p. 16), ao referir-se sobre a gestora escolar:

[...] uma Gestora de escola é uma gestora dinâmica social, uma mobilizadora e orquestradora de atores, uma articuladora da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.

Assim, a Gestora escolar de Educação Infantil, ao assumir a função de Gestora deve organizar, compreender, construir, decidir, conhecer, planejar, avaliar, motivar, administrar, comunicar e buscar a participação da comunidade escolar, com visão para o bem comum. Portanto, a partir das diversas tarefas das gestoras, Lück (2000, p. 32), diz que “a necessidade dos sistemas de ensino adotarem uma política de formação continuada de gestoras, de modo a estabelecer, direcionamento aos seus programas e cursos”. Os profissionais da Educação Infantil na função de Gestora, capacitadas com conhecimentos teóricos e práticos, será possível promover uma educação de qualidade e democrática, mais suave e capaz de ser realizada.

5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Neste capítulo apresentamos às análises dos dados correspondentes as narrativas das entrevistas realizadas com as Gestoras de quatro CEIMs do município de Lages/SC, com o intuito de responder a seguinte pergunta: como se encontra as práticas de gestão escolar no cotidiano das escolas de Educação Infantil na rede municipal de Lages/SC.

Durante a pesquisa as Gestoras entrevistadas disponibilizaram um material riquíssimo para análise, potencializando as discussões referentes as suas práticas da gestão escolar nas escolas de Educação Infantil, através das vivências adquiridas durante os anos ocupando os espaços escolares. Embora as lições de metodologias nos contem a coletar depoimentos representativos do maior número possível dos segmentos sociais que compõem o grupo observado, nem sempre isso será possível. Segundo Silva (2006), a experiência mostra que o próprio campo condiciona o que investigar e a quem.

Após apresentação de meu projeto de pesquisa em sala de aula, e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), foi dado início a coleta de dados, no período de 25 de fevereiro a 25 de março de 2021, de forma online, seguindo todos os protocolos de segurança conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A pesquisa ocorreu em quatro Centros de Educação Infantil do município de Lages/SC. Cada instituição conta em média com 90 crianças; uma Gestora, uma secretária, professoras, auxiliar de professoras e profissionais de serviços gerais como: cozinheira e faxineira. As gestoras entrevistadas foram identificadas pelos codinomes G1, G2, G3 e G4 visando o sigilo de suas identidades. Na Tabela 1, apresentamos um breve perfil pessoal e profissional.

Tabela 1 - Perfil das Gestoras

Itens	Quantidade
Idade	
< 25 anos	-
26 a 35 anos	-
Acima de 36 anos	4
Tempo de Docência	
2 a 5 anos	-
6 a 10 anos	-
Acima de 11 anos	4
Tempo de Gestão mna Educação Infantil	
1 a 5 anos	2
6 a 10 anos	1
Acima de 11 anos	1

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Conforme a Tabela 1, as participantes da entrevista foram quatro gestoras de Educação Infantil de quatro CEIMs do município de Lages/SC. Os dados nos mostram que a faixa etária das gestoras está acima de 40 anos de idade. No que se refere ao tempo de docência é possível observar que, uma gestora com 12 anos de docência e as outras três participantes com um tempo entre 20 a 30 anos de docência na Educação Infantil. E na função de Gestora: uma com dois anos, duas com cinco e seis anos respectivamente e, uma com 11 anos de gestão na Educação Infantil.

O papel que as Gestoras desempenham nos Centros de Educação Infantil é importantíssimo na gestão democrática, pois a sua participação e colaboração desenvolvem projetos e procedimentos participativo. Atualmente, as Gestoras são capazes de resolver problemas em grupo, de liderar e exercer um trabalho de equipe aliada as professoras e comunidade escolar, corroborando nas identificações de necessidades de capacitação, para adquirirem habilidades necessárias para uma formação de qualidade.

Tabela 2 - Formação

Itens	Quantidade
Graduação	
Pedagogia	4
Pós-Graduação – Especialização	
Psicopedagogia	2
Supervisão Escolar e Orientação	1
Gestão Escolar	1

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A Tabela 2 apresenta a formação das Gestoras entrevistadas. Podemos observar que todas são graduadas em Pedagogia e frequentaram curso de Pós-graduação em Educação; duas Gestoras são especializadas em Psicopedagogia; uma especialista em Supervisão Escolar e Orientação, e uma em Gestão Escolar. Portanto, ao compartilharem as experiências de formação continuada de gestoras de escolas públicas, ressaltam o quanto é importante a formação inicial e a prática pedagógica docente, e a formação continuada em Educação na perspectiva de uma gestão democrática. Na seção seguinte daremos continuidade ao material de análise apresentando as narrativas sobre a gestão escolar e suas práticas no cotidiano da Educação Infantil.

5.1 GESTÃO ESCOLAR E SUAS PRÁTICAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Através da literatura pesquisada e das narrativas desenvolvida pelas Gestoras pesquisadas, percebemos que a Gestão Escolar é ponto crucial para o desenvolvimento e no cuidar e educar da criança na faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Podemos perceber o quanto a Gestão Escolar está empenhada em fornecer para as crianças um cuidar/educar digno, específico e de qualidade.

Os CEIMs se constituem em locais de aprendizagem das professoras e de desenvolvimento profissional. Portanto a prática e os conhecimentos teóricos iniciam na formação da professora, com o estágio supervisionado, e efetivando concretamente, por meio do exercício profissional, durante a realização de suas atividades no cotidiano escolar. E nos CEIMs, as gestoras colocam em prática suas convicções, seus conhecimentos da realidade, suas competências pessoais e profissionais, como destacam as gestoras:

Assim como no meio empresarial, seja ele privado ou público a gestão escolar é fator determinante para o sucesso ou fracasso do grupo muitas são as dificuldades, falta de professoras e do quadro de funcionários em geral, famílias não participativas que ainda acham que a Educação Infantil ou o CEIM é um lugar para a criança ficar enquanto os pais trabalham, estrutura física sem adequação (G1).

Os desafios de um gestor escolar em relação Educação Infantil é o espaço das salas que normalmente não são adequados a faixa etária atendida (G2).

Possui como objetivo principal a observação do CEIM e dos problemas da Educação Infantil em um todo, através de uma visão estratégica e de conjunto (G4).

Os desafios encontrados pelas gestoras no dia a dia de seu trabalho são complexos, exigindo conhecimento administrativo na organização dos CEIMs, formando com os demais profissionais “uma equipe de trabalho, aprendendo coletivamente novos saberes e competências assim como um modo de agir coletivo” (LIBÂNEO, 2018, 36).

Os espaços físicos dos CEIMs, considerado pelas Gestoras, não são adequados para a faixa etária de zero a três anos, a sala é pequena e pode influenciar na aprendizagem das crianças. Como aponta Gadotti (2000, p. 119), que as “condições do espaço pedagógico condiciona a educação e o ensino”. Especificamente no caso da Educação Infantil, o espaço corrobora e influencia as crianças a desenvolverem atividades em grupo. Ou seja, a partir dessa colocação podemos entender juntamente com Gadotti (2009) pensando as falas das gestoras que o espaço é fundamental para o desenvolvimento de atividades lúdicas.

Outro aspecto importante no ambiente escolar são as janelas, pode-se observar que em alguns CEIMs, as janelas são pequenas, impedindo que o ambiente seja claro e arejado, havendo a necessidade do uso de ventiladores e lâmpadas acesas durante o dia, o que muitas vezes causa desconforto para as crianças e as professoras. Considerando que a criança desenvolve-se nas suas interações com o meio.

A gestão necessita de uma infraestrutura e de formas de funcionamento dos CEIMs que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas.

A pesquisa também procurou saber quais suas experiências e vivências sobre sua gestão escolar no interior da Educação Infantil. Assim a noção de experiência tem diversos sentidos para as gestoras, mas, de modo geral, ela designa ação de verdade de sua vivência prática (TARDIF; LESSARD, 2014). Portanto, é imprescindível conhecermos as narrativas das experiências e vivências dos gestores escolares, especificamente da Educação Infantil, que revelam o seu cotidiano, destacando a especificidade de seu trabalho realizado em Centros de Educação Infantil (CEIMs). Assim gestoras narram:

Desde o primeiro ano de minha gestão procurei fazer uma gestão democrática e participativa, procuro sempre ouvir o grupo, decidir tudo no coletivo, pois se der certo colheremos os frutos juntos, se não der, dividiremos as angustias (G1)

As experiências são desafiadoras, mas ao ver os pequenos alegres, saudáveis, contentes, aprendendo a cada dia, vale muito a pena o esforço. O esforço que me refiro aqui seria promover um espaço adequado e atrativo para as crianças (G2).

Olha, faz 12 anos que estou na gestão, neste ambiente escolar o diretor é fundamental, as nossas experiências enquanto gestão a gente tem que fazer com muito amor e dedicação para o desenvolvimento das crianças (G3).

A gestão escolar é uma experiência desafiadora, mas muito gratificante, gosto muito dessa função, apesar de ter que administrar uma escola com mais de 120 crianças, professoras e funcionários e ainda todos os encaminhamentos, problemas e dúvidas passam pela gestão (G4).

Partindo do ponto de vista da G1 e pela sua vivência como Gestora ela procura fazer uma gestão democrática e participativa que aconteça mas, depende da vontade das professoras e profissionais do CEIM, sendo que, estes sujeitos entendem que a instituição educativa pública, é vinculada a um sistema político, desta forma, é preciso considerar o que comenta Luz (2016, p. 93), esse “mecanismo está sendo disponibilizado às escolas pelas instâncias de poder local, com vista a concretização da gestão democrática”. Nesse sentido, a

transformação da realidade está na conscientização das professoras e profissionais que constroem com seu trabalho, através de suas ações, “compreendendo que ao promoverem uma alteração na realidade, a promovem em relação a eles próprios, reciprocamente. Constituindo na possibilidade do desenvolvimento da autonomia e de assumir responsabilidades, conquistando o respeito (LUCK, 2007, p. 56). Isto nos faz entender que a gestão em CEIMs, o princípio está pautado em atividades que promovem o respeito e a construção da autonomia da instituição.

Os relatos que versam sobre a experiência e vivência da Gestora e as condições de trabalho, é possível notar nas percepções que diferentes profissionais gestoras revelam quanto sua função e tais percepções estão atravessadas pela sua formação ou falta de uma formação mais ativa na função de gestora.

As gestoras relatam através da narrativa produzida sobre suas vivências e destacam as incertezas perante o cargo de gestora, a submissão em alguns contextos e os sentimentos que a profissão lhe proporciona, muitas vezes fragilizadas pela sensação de não reconhecimento no trabalho, como nos revelam as Gestora G3 e G4:

Ainda, a Gestora G3, narra que a escola e a família são fundamentais para a educação da criança. Mas temos conhecimento que a participação de pais no CEIM ainda é precária, não havendo uma participação efetiva dos pais do que acontece na escola. Muitas vezes as gestoras temem a participação de pais que, “sendo muito eloquentes e de temperamento forte, tentam impor sua vontade sobre procedimentos escolares e que muitas vezes funcionariam para facilitar sua própria vida, ou de seu filho do que melhorar a qualidade do ensino” (LUCK, 2013, p. 84). Portanto, muitas vezes as gestoras evitam ouvir os pais e até de abrir espaço para a família, como comenta a G3:

Então as experiências são desafiadoras porque, lidar com o ser humano é bem mais difícil, lidar com os pais das crianças, os pais acham que nós é que temos a responsabilidade de ficar com as crianças o dia todo, para eles folgarem durante o dia (G3).

Outra questão relevante observada nas narrativas das gestoras é a pluralidade de modos de vida (religiosa, étnica, política, diferenças culturais), que cada vez mais compõem os espaços escolares. A pluralidade cultural tem sido um tema bastante discutido na literatura sobre o currículo, principalmente nas abordagens de diferenças culturais (SILVA, 1995). Portanto, as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade têm diferentes histórias de vida, culturas e famílias. No Brasil, são vários os tipos de criança, onde vive e qual grupo social, cultural étnico ela pertence e necessita viver a infância, conforme a Constituição Federal de

1988, a criança tem os seus direitos assegurados e são merecedoras de reconhecimento e respeito pela diversidade desde a infância. Segundo Sacristán (2002, p. 13), “a diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidade de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais”.

Portanto, reconhecer a diversidade das crianças nos CEIMs é importantíssimo para o desenvolvimento das mesmas. Segundo Kramer (1986, p. 79)

Conceber a criança como o ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas, também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto.

O combate a desigualdade e as diferenças é uma tarefa complicada e necessária, conforme as narrativas das Gestoras:

Respeitar a diversidade e promover a inclusão é desafiador nos tempos atuais onde todos têm muitos direitos e poucos deveres, porém, procuramos sempre dentro do possível respeitar a todos sem fazer apologia a qualquer religião ou credo, procuramos diminuir as comemorações em datas comemorativas religiosas (G1).

Tratamos esse assunto com delicadeza e respeito, visto que todos tem direito e ter sua crença, então diante desta realidade, respeitamos os critérios pedidos pelos pais ex.: (não participar de festas, comemorações, eventos e outros), (G2).

Eu acho que eu ser humano a parte da religião deve ser dado desde que a criança nasce. A questão ética ainda é mais, porque, o que é meu é meu e o que é teu é teu, respeite a hora do outro, falar quando chegar a tua vez dou a licença pra você falar, é isso que eu falo que as crianças não tem, eles não tem respeito o que gente grande quer (G3)

Então, estas diferenças culturais tem que respeitar, porque no espaço escolar todos têm direito e buscam por alternativas críticas que têm significado, de um lado, “o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura”; e de outro, “tem subsidiado a concretização de tendências para a Educação Infantil que procuram valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 105). Conforme narrou a G3 e G4:

E a gestão escolar nesse contexto, dessas problemáticas: religiosas, éticas, políticas e de diferenças culturais nós temos que estar sempre atentos para que a escola possa funcionar e que as professoras possam trabalhar de forma mais harmônicas, respeitando o jeito de cada um (G3).

Acredito que devemos ter em primeiro lugar respeito pelas pessoas, por seu modo de viver, sua cultura, seus pensamentos, sua opção sexual e sua religião. Pois somente assim o trabalho dará certo, e o convívio em grupo será prazeroso e produtivo (G4).

Nestes questionamentos as gestoras G3 e G4, buscam por alternativas críticas e por significado, de um lado, o respeito pelas crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 75) e de outro, “tem a concretização de tendências para a Educação Infantil valorizando o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem”. Todavia a realidade das crianças são plurais e, por vezes contraditórias, os CEIMs foram organizados para a criança viver sua infância separada ao máximo do mundo do trabalho e das múltiplas formas de violência e exploração, é contrária a realidade vivenciada por elas. É nítido em pesquisas sobre os contextos das crianças, as desigualdades sociais principalmente pela pobreza, fome, guerras, doenças e a existência de trabalho infantil e de diversas formas de exploração e violência exercida sobre elas. Portanto, as crianças atualmente possuem autonomia como explica Sarmiento (2003, p. 08):

[...] a segunda modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de ação que nos permite falar de crianças como atores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social com características próprias.

O papel da Educação Infantil oferecida pelos CEIMs são incisivos na consolidação dos direitos da criança à educação e contribui para o prolongamento da infância, permite que a criança dê seus primeiros passos na construção de sua autonomia a partir da mudança ético-social, reconhecendo-lhes como sujeito social.

Também, questionamos sobre as concepções de infância e Educação Infantil que norteiam e sustentam seu fazer pedagógico de Gestora no interior da Educação Infantil, assim narraram as gestoras:

A educação infantil deve sempre priorizar o desenvolvimento e não conhecimento de cada criança, trabalhar o concreto, as experiências, resolver seus conflitos, deixar a criança ser criança para desenvolvermos adultos críticos, pensantes sabedores de seus direitos. (G1).

A Educação Infantil é o lugar em que a criança deve ser compreendida como sujeito de direitos. Criança é sujeito, não objeto. Se existe algo que sustenta a BNCC da Educação Infantil é a concepção de infância, ao compreender a criança como centro do processo (G2).

Eu, gestora da Educação Infantil precisava estar constantemente atenta aos espaços e a todos os que estão em contato com as crianças. Para compreender as especificidades porque, somos todos diferentes nem todos somos iguais, as crianças são diferentes, as professoras são diferentes, então você sempre tem que estar

norteando o caminho a seguir e acompanhar o desenvolvimento deles gradativamente, porque a transformação ocorre diariamente e sempre a gente precisa estar atenta ao desenvolvimento deles (G3).

Posso dizer que as concepções de Educação Infantil perpassam de assistencialista para uma função global, sendo assim temos que trabalhar com seres pequenos que dependem dos adultos e que esses devem passar um exemplo que queira ser seguido, servindo de modelo para nossos pequenos estudantes, lembrando que cada ser é único, portanto, temos que levar em consideração a vivência, a experiência e o conhecimento que essa criança trazem, uma vez que a escola surge junto com a ideia de que a infância é um período da vida que precisa ser cuidada e moldada. (G4).

A infância atualmente tornou-se uma categoria peculiar do social e é considerada, segundo Becchi (1983, p. 3) como “uma figura da coletividade dotada de necessidades próprias, merecedoras de atenção e destinatária, por excelência, das intervenções educativas”. Desta forma, a infância promoveu a coesão de experiências entre o adulto e a criança, permitindo-nos entender dessa categoria social distinta das demais, no início da sociedade burguesa. Assim, Cohn (2005, p. 22), “em outras sociedades e culturas as experiências sobre a infância podem ser conceituadas diretamente de nosso entendimento ocidental, podendo ou não existir, bem como o entendimento ou não sobre a particularidade da criança”.

Ainda, para Cohn (2005, p. 22), determina o “que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais”. Os adultos passaram a preocupar-se em se relacionar com a criança de formas distintas de agir, pois em meados do século XX, a criança era considerada incapaz de interagir e relacionar-se com o mundo autonomamente, tendo a necessidade do adulto (professoras, pai e mãe e/ou responsável) na transmissão de conhecimentos sobre o mundo.

Atualmente a criança é capaz de interagir com o adulto desde seu nascimento e o aprendizado se dá nas relações estabelecidas pelos adultos, através dos objetos, brincadeiras e etc. A Base Nacional Comum Curricular (2017) traduz a criança como ser que: “observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p. 36).

Portanto, a criança é um ser social, cultural, portadora de direitos e deveres, que atualmente tem sido tratada nas políticas públicas brasileiras o investimento no aprendizado. Lembrando sempre que as crianças são diferentes e seu desenvolvimento é de forma diversa. Assim, na visão das Gestoras não há apenas uma infância e sim diversos tipos de infâncias. E as crianças não são iguais, diferenciam umas das outras conforme a classe social a qual ele pertence de sua história tangenciada, religião, pela etnia, pela idade, pelo gênero e etc.

Segundo Demartini (2009, p. 5), “criança e infância não são sinônimos, criança é um ser humano em sua condição de desenvolvimento e infância é uma condição da criança” Assim se manifestou a G3:

Então algumas concepções de infância, a gente sabe que a criança ao nascer até 07 anos é a época que ele se educa é o que se vê hoje em dia se falta de respeito com os mais velhos, é a falta de respeito com as mães então, o que a gente nota que quando a professora conversa com eles está tudo bem, mas o problema é quando a mãe chega na escola há mudanças no comportamento da criança, mexem nas coisas que não podem, choram, gritam, se jogam no chão, esse sujeito enquanto criança, a gente vê o que os pais as vezes não tem atitudes aceitam as atitudes dos filhos não chamam a atenção e não se impõem, eles são imediatistas, eles querem tudo para ontem, então o que a BNCC preconiza que nós temos que ter a sensibilidade de atender cada um na sua fase, é um processo lento, mas um processo onde nós vamos ter realmente a educação de um ser integral (G3).

O relacionamento dos pais com seus filhos reflete sobre o comportamento dos mesmos, falta de limites e regras no processo de educação. Portanto, para alcançar esse limite os pais precisam ser mais afetuosos e manter um diálogo com os filhos. Porém, “são muito tolerantes e não conseguem impor os limites necessários, chegando até mesmo a serem conviventes com os desejos e as atitudes da criança” (APARECIDA; REBELO, 2003, p. 135).

Também, procuramos saber como é a participação da família e comunidade na escolar, e todas as gestoras assim se manifestaram:

A gestão escolar democrática e dinâmica tem que contar com uma rede de apoio e que possa ter voz ativa e participativa no cotidiano escolar, pois só assim o trabalho se tornará ainda mais gratificante e renderá bons frutos e exemplos (G1).

Procuramos sempre envolver nas decisões a serem tomadas, tanto o grupo de docente como pais e participantes do CPP com reuniões, atas, bilhetes, informativos (G2).

O processo de gestão é aberto e transparente, ouvindo sugestões, informando os acontecimentos tanto a equipe escolar, quanto aos pais, pois entendemos que escola e família devem caminhar juntas para o sucesso do estudante. No meu entendimento o sucesso na educação infantil é quando escola, professor e família estão juntos no mesmo propósito o aprendizado e conhecimento da criança (G3).

Os pais participam ativamente nas reuniões, são participantes atuantes da Família na Escola, sempre contribuindo para bom desenvolvimento dos trabalhos do CEIM, [...] a família e escola são responsáveis pela educação da criança (G4)

A participação da família e da comunidade é bem presente nos CEIMs o trabalho desenvolvido pelas gestoras e professoras procuram sempre ter a presença dos pais nos CEIMs e promovem eventos trazendo a comunidade para dentro do ambiente escolar.

No início do ano letivo, é realizado reuniões, apresentando metodologia de trabalho e convidando aos pais e comunidade quem quer participar do Conselho de Pais e Professores CPP). Essa participação acontece por meio de ações concretas dentro do CEIM, a família se organiza junto ao CEIM para a realização de atividades dentro da escola, como natal, páscoa, dia da família na escola, participando assim de todo o calendário escolar. Tal ação causa grande impacto no desenvolvimento da criança tornando-a mais produtiva e aberta aos novos conhecimentos, como afirma Gentile (2006, p. 33) “escola e família têm os mesmos objetivos: Fazer a criança se desenvolver em todos os aspectos e ter sucesso na aprendizagem”.

Sobre se a educação da criança deve ser em conjunto, família e escola. Mas algumas gestoras e familiares afirmaram que a educação é dever da família, justificando que o ambiente escolar é responsável apenas pela educação acadêmica da criança e que a educação moral é dever explícito da família. Fica claro assim que a maioria das famílias e profissionais da Educação Infantil pensam da mesma forma, que educação de qualidade só se faz em conjunto, Família/CEIM, destacando que a educação moral e acadêmica devem acontecer também em conjunto com a participação da família garantindo assim o desenvolvimento integral da criança como garante Gentile (2006, p. 35):

A família é o primeiro grupo com o qual a pessoa convive e seus membros são exemplos para a vida. No que diz respeito à educação, se essas pessoas demonstrarem curiosidade em relação ao que acontece em sala de aula e reforçarem a importância do que está sendo aprendido, estarão dando uma enorme contribuição para o sucesso da aprendizagem.

Dessa forma reforçamos que a participação efetiva da família e da comunidade no CEIM é algo possível e alcançável, dependendo apenas de projetos que viabilizem tal situação e a concreta iniciativa por parte das gestoras, pais e comunidade, ou seja, a verdadeira parceria pode acontecer.

Portanto, os desafios propostos na gestão escolar relacionam-se com a qualidade da Educação Infantil e sua certificação dos benefícios às crianças de zero a seis anos. Oferecer uma educação de qualidade precisa estar alinhada as políticas públicas, recursos financeiros e humanos, propostas pedagógicas entre outros fatos históricos, sociais e culturais que interferem ou facilitam a melhora no atendimento das crianças nos Centros de Educação Infantil (CEIMs).

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) e outros documentos legais e oficiais asseguram que a Educação Infantil é fundamental para as crianças bem pequenas. Garantem o direito o

acesso em CEIMs, sendo o Estado o mantenedor das instituições infantis. Kramer (2006) alega que o reconhecimento deste direito tem consequências diretas para a formação de professoras e as políticas municipais e estaduais que com maior ou menor ênfase, tem investido na Educação Infantil.

Esta pesquisa demonstrou que a Educação Infantil envolve e desenvolve várias habilidades, capacidades, competências das gestoras, proporcionando uma melhor qualidade de vida no presente e no futuro. Contribuindo com a escolarização posterior, o desenvolvimento social e para o desenvolvimento do país. Constata Kramer (2006, p. 803), “a Educação Infantil é uma das áreas educacionais que mais retribui a sociedade os recursos nela investidos”.

Portanto, a percepção das gestoras sobre o ambiente principalmente da sala de aula dos CEIMs, dissocia os elementos relacionais humanos do espaço físico e falta para a professora o exercício da reflexão e ação para recriar estes espaços junto as crianças e pares de modo que possam comunicar a cultura do lugar; assim como beneficiar-se da contextualização dos elementos externos para conhecimento do meio e participação dos envolvidos.

Com relação as experiências e vivências das gestoras, concordamos com Benjamin (1984, p. 206), comenta que “no dia-a-dia vivenciamos diversos acontecimentos, muitas vezes, de forma automática”. Nos CEIMs, este automatismo não é diferente. A rotina previamente organizada, linear e rígida não permite tempo para parar, olhar e ouvir mais atentamente para que, assim, este cotidiano nos sensibilize e, *nos* toque de alguma forma. Tal como aponta Pandini-Simiano (2015, p. 23), “neste cotidiano acelerado, cronometrado pela lógica temporal do relógio, poucas situações realmente *nos* passam, *nos* tocam, *nos* marcam sensivelmente ou nos possibilitam viver experiências”.

Portanto, é justamente no dia a dia que encontramos os elementos mais importantes da gestão, pois é o cotidiano que permite “encontrar o extraordinário naquilo que é ordinário, cuidando dos detalhes, das pequenas coisas que propiciam o prazer de estar juntos” (GIOVANINNI, 2010, p. 117). Em outras palavras, é no dia a dia que crianças e adultos aprendem, criam laços de coletividade.

Conclui-se que diversos fatores podem influenciar na participação dos familiares nas escolas. É preciso que a gestão escolar esteja ciente de tais aspectos e crie estratégias para que se estabeleça uma relação efetiva entre ambos. Escola e família são instituições diferentes e que apresentam dinâmicas distintas. Todavia, compartilham a importante tarefa de preparar

crianças e adolescentes para a vida e para a inserção na sociedade, a qual deve ter um compromisso crítico, participativo e produtivo.

Para que isto ocorra, é preciso adaptar diferentes estratégias que permitam a concretização de objetivos comuns na relação família e escola, considerando o contexto cultural, isto é, as crenças, os valores e as peculiaridades dos ambientes sociais em que os alunos estão inseridos.

Partindo deste pressuposto, é importante que a família e a escola tracem as mesmas metas de forma simultânea propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem e na formação de cidadãos críticos e capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

As diferenças culturais, raciais étnicas e religiosas são pontos que as crianças devem ser respeitadas, a partir da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. No que tange aos aspectos raciais e étnicos, é possível observar menções, às condições de igualdade no atendimento dos direitos, à liberdade para a manifestação do pertencimento étnico, cultural, religioso, entre outros, e ao direito à não discriminação de qualquer natureza.

Concluindo a pesquisa, concordo que toda prática dentro dos CEIMs, a gestora é alicerce educativo, o alicerce do coletivo das professoras. Entendo que a participação da gestora é essencial em todas as áreas: administrativa, financeira e, principalmente, pedagógica. Busquei em Bondioli e Mantovani (1998) um texto que referência sobre a prática do cotidiano da gestão na Educação Infantil:

Trata-se da ideia de uma creche que é, primeiramente, lugar educativo para as crianças e para os adultos, lugar da qualidade das relações, do contexto e das propostas de formação para a pluralidade de usuários (internos e externos): para as crianças, para as famílias, para as educadoras da creche. Mas, principalmente, lugar de elaboração de um projeto consciente da proposta, do contexto e das relações para garantir uma satisfação baseada na participação das famílias e no crescimento profissional dos funcionários (BONDIOLI, 2004, p. 41).

Portanto, o CEIM é um lugar educativo, de trocas constantes, de interação, de crianças potentes e ativas, tudo baseado na participação de todos, isto é, comunidade educativa, professoras, profissionais e crianças.

Nas narrativas das gestoras ficou evidente que todas as atividades voltadas para a educação da criança, deve ser pautadas na democracia, participação das professoras, profissionais, familiares e comunidade em uma Educação Infantil de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, percebo que há, ainda, muito o que escrever. E que as perguntas foram aumentando no decorrer de cada parágrafo organizado, cada palavra narrada, cada pensamento e cada costura feita nas análises. Chega o momento de retornar do caminho percorrido, ou seja, destecer.

No decorrer das entrevistas, descobri que as perguntas feitas as gestoras acerca do tema das práticas de gestão escolar no cotidiano da Educação Infantil, também foram dirigidas a mim, que sou parte do mesmo espaço onde elas exercem a função de gestoras. As respostas que procuro são também para mim, professora da Educação Infantil na rede pública municipal de Lages/SC. Espaço institucional que abrigou as curiosidades e também os desconfortos das minhas inquietações e interpelações sobre temas polêmicos. Quero dizer que, esse é o meu lugar de enunciação para escrever o texto ao qual agora procuro tecer algumas considerações a seu respeito.

No início do trabalho busquei subsídios de autores que já escreveram sobre o tema práticas da gestão escolar na Educação Infantil, meu enfoque foi tomando caminho, e meus objetivos foram sendo traçados.

Na reta final, onde preciso terminar a dissertação, passo a refletir o que vim buscar no início de meu objetivo. Retomo tal pergunta: Como se encontra as práticas de gestão escolar no cotidiano das escolas de Educação Infantil na rede municipal de Lages/SC? Em busca de responder tal questão, tracei um percurso metodológico pautado em uma pesquisa desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa narrativa.

No intuito de potencializar as narrativas das gestoras, utilizei como instrumento metodológico entrevistas semi-estruturadas com quatro gestoras de quatro CEIMs do município de Lages/SC. Elas foram pensadas como forma de possibilitar um tempo e espaço generoso na oferta de objetos, materiais e palavras, a fim de construir um espaço capaz de convidar à narrativa, ao diálogo, à produção de objetos e escritos em que as gestoras puderam narrar sobre suas práticas de gestão no cotidiano da Educação Infantil.

A realização da presente pesquisa foi relevante pela necessidade de se conhecer como se dá a gestão democrática nas interlocuções possíveis na Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) do município de Lages/SC. E o objetivo geral foi problematizar a gestão escolar no cotidiano da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Lages/SC. E como objetivos específicos foram: descrever a Educação Infantil, sua história e

políticas públicas no cuidar/educar de crianças de 0 a 6 anos de idade; compreender os princípios e concepções que norteiam a Gestão Escolar da Educação Infantil e conhecer como são constituídas as práticas do cotidiano da Gestora Escolar a partir das narrativas das Gestoras entrevistadas.

Em busca de conhecer a prática das gestoras escolar sobre a Educação Infantil, mergulhei no exercício de análise. Para as gestoras pesquisadas, as práticas de gestão na Educação Infantil estão associadas às datas comemorativas: esse parece ser o momento em que seu trabalho mais aparece. O cotidiano, as relações educativas não são significativas em suas narrativas. A rotina organizada, linear e rígida não permite tempo para parar, olhar e ouvir. A gestão também fica associada a um cotidiano burocratizado. No corre-corre pedindo auxílio, comprando material, organizando tudo para que não falte nada nos trabalhos pedagógicos. Não esquecendo a burocracia que invade o dia a dia da gestora, o cotidiano é cheio de reuniões, dar jeito na verba que não veio, ou dos materiais que não chegaram, e parece que, quando chega o material, tudo fica resolvido.

Nas narrativas das gestoras, ponto crucial em sua prática é a participação da família e comunidade no CEIM. Não é fácil manter todos juntos democraticamente. Não é simples formular um projeto participativo nas instituições educativas, pois a participação, em sua construção, deve ser coletiva, e o que narraram as gestoras, ainda, é a participação em momentos pontuais em eventos, família na escola, datas comemorativas, reuniões, convocações. Um projeto que envolva a todos da instituição, da comunidade educativa, realmente não é fácil. Para que possamos ter um projeto participativo, necessitamos desfazer muitas amarras, questionar a estrutura existente nas instituições educativas, romper alguns limites e mudar a cultura educativa que já é enlaçada na comunidades. Não deixar que outras instituições venham dizer o que fazer e o que colocar no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEIM e, realmente, colocar a mão na massa, reconstruir com toda comunidade educativa o PPP, de acordo com as suas realidades.

Portanto, as gestoras consideram viável a participação das professoras e da comunidade educativa dentro da instituição, principalmente na elaboração do regime interno e nas normas do PPP; porém, não fica evidente esta participação. É necessário um novo olhar para a gestão no sentido de opinar, fiscalizar e cumprir decisões para que exista realmente uma participação coletiva e democrática.

Portanto, evidenciamos nesta pesquisa as práticas de gestão no cotidiano das instituições de Educação Infantil para crianças de zero a seis anos de idade, que podem ser útil

e elemento de reflexão sobre a garantia dos direitos das crianças, constituindo uma gestão democrática nos CEIMs.

Muito se tem falado em qualidade na Educação Infantil, os pesquisadores/as tem desenvolvido muitos estudos pontuando questões importantíssimas para as gestoras priorizarem na busca da melhoria da qualidade em Educação Infantil. São questões relacionadas as condições de trabalho oferecido aos profissionais do CEIM, formação continuada, como também, a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas.

As gestoras escolares tem a função de trabalhar em equipe com a participação dos profissionais e a comunidade escolar comprometidos com a proposta pedagógica construída coletivamente. A gestão precisa empregar esforços para constituir um trabalho participativo que prime por relações democráticas, construindo diariamente uma convivência respeitosa, confiando no trabalho democrático com as crianças de zero a seis anos, apesar de complexos é possível.

A gestora precisa estar atenda ao desenvolvimento das crianças, assim como conhecer as políticas públicas que regem a educação no Brasil. Ter conhecimento teórico e prático possibilitando o desenvolvimento da equipe na busca de um CEIM de qualidade. Por este motivo a gestora e sua equipe de professoras necessitam de formação continuada, atualização constante e devem oportunizar tempo e espaço para pesquisarem, projetarem, trocarem experiências e refletirem sobre suas práticas.

Outro sim, exercer a função de gestão democrática, ainda é um desafio, pois em muitas escolas ainda hoje, as gestoras são o centro de todas as responsabilidades e decisões. Assim, espera-se que a formação continuada possa auxiliar as gestoras a pensarem sobre suas ações e o real sentido da gestão democrática.

Espera-se que esta Dissertação tenha sua relevância no modo de (re)ver as práticas de gestão escolar no cotidiano da Educação Infantil, pois acreditamos que o tema deve ser pautado na estrutura curricular na formação de professoras na Educação Infantil. Entendemos que, a partir da inclusão deste tema na formação de professoras de Educação Infantil, seria possível contextualizar a gestão democrática e participativa na Educação Infantil, bem como promover ações onde todos se sintam pertencentes e participativo na construção de uma educação de qualidade.

Entendemos que o tema de pesquisa sobre as abordagens das práticas de gestão escolar no cotidiano da Educação Infantil é vasto, portanto não se esgota com esta pesquisa mas, que possa servir como ponto de partida para novos objetivos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

AMORIM, Ivair Fernandes. Duas Imagens da Infância: reflexões sobre a educação da infância e a infância da educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.**, n. 17, p. 38-58, abr/2012.

ANTUMES, Celso. **Educação Infantil**: prioridades imprescindível. 8. ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2011.

ANTUNES, Celso. **Projetos e práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2012.

APARECIDA, Rosana.; REBELO, Argento. **Indisciplina escolar**: causas e sujeitos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é como se faz**. São Paulo, 21. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BAUMAN, Zigmund. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Forense Univeersitária, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:P8z4T4EJMEoJ:www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0223.pdf+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 15 maio. 2021.

BONDIOLI, Anna.; MANTOVANI, Susana. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**: uma abordagem reflexiva. Trad. Rosana Severino di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação **PNE (2011/2020)**: Projeto em tramitação no Congresso Nacional. PL nº 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011>

Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/projeto_de_lei_do_plano_nacional_de_educacao_pne_2011_2020.pdf> Acesso em: 18 jul. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, atualização 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em : 16 jul. 2020.

_____. **Decreto nº 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 27 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução/CD/FNDE nº 006 de 24 de abril de 2007**. “Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional...”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf. pdf> Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 22/1998** homologado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf> Acesso em: 15 jul. 2020..

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf> Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 15 jul. 2020..

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jul.2020.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados/Centro de Documentação e Informação. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2020.

_____. Plano Nacional da Educação, **Lei nº 10.172/2001**. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm> Acesso: 16 jul. 2020.

_____. **Lei. nº 9.394, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **FUNDEB**. 2007. Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12327&Itemid=669> Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. **Estatuto da Criança e Adolescente Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 03 jul. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BURITY, Joanildo. Transbordamento do social: qual o jogo da democracia? In: SANTOS, R.; CUNHA, R.; COSTA, L.F. (org.). **Contemporaneidade e política**. Rio de Janeiro: Sociedade do Livro; Instituto Astrogildo Pereira, 1994.

CARRIÇO, Carolina Verde Pereira. **Gestão escolar na educação infantil: desafios e êrséctivas**. 2017, 46 f. [Monografia]-Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordenação Central de Extensão. Curso de Especialização em Educação Infantil. Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Esolas. Rio de Janeiro, nov. 2017.

CARVALHO, Maria Eulália Pessoa. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 143-155, jul./ 2000.

CHIAVENATO, Idalbert. **Introdução à teoria geral da administração**. 9. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, E. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa em Educação de Professores ILEEI/UFU, UIberlândia, EDUFU, 2011.

CONVENÇÃO INTERNACIONAL PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS NORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL das Organizações das Nações Unidas (ONU). Disponível

em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mermanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação**: era uma vez, quer que eu conte outra vez? Petrópolis, RJ.: Vozes, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria.; AGUIAR, Márcia Angela da Silva. (orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2005.

CURY, M.; DE PAULA, P. A. G.; MARÇURA, J; N. **Estatuto da Criança e do Adolescente anotado**. 2. ed. revist. e atualiz. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

DEABACH, N. P. Perfil do gestor pública. Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Paraná. **Educação a Distância**, 2011.

DIEZ, Carmen Lucia Formari.; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. 3. ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2013.

FAIRCLOUGH, Normann. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: UnB, 2001.

FLICK Uvy, **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes, revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013

FLICK, Uvy. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. In: Dossiê infância e Educação Infantil. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/issue/view/88>> Acesso em: 18 jul. 2020.

FOUAULT, Michael. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto C. de Machado e Eduardo J. Moraes. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997

_____. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. (Biblioteca de filosofia e história das ciências; v. 7).

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo.; GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GENTILE, Paola. Escola e família: todos aprendem com essa parceria. *Revista Nova Escola*, jun./jul., 2006.

GIOVANINNI, D. Scambi. In: BECCHI, E. **Una pedagogia del buon gusto: esperienze e progetti dei servizi educativi per l'infanzia del Comune di Pistoia**. Itália: Franco Angeli, 2010

GIBBIS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: 2009.

GONÇALVES, Juçara Santos.; CARMO, Raimundo Santos. **Gestão escolar e o processo de tomada de decisão**. Belém - Pará. Universidade da Amazônia – UNAMA. 2001. 94 f. (Monografia)-Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação da UNAMA.

GOUVÊA, M. C. S. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, A., SALLES, F., GUIMARÃES, M. (org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed. PROEX-UFMG, 2003.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2004.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educacao & realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 18. ed. Campinas, SP.: Papirus, 2012.

HORNBURG, Nice.; SILVA, Rubia. Teorias sobre currículo: Uma análise para compreensão e mudança. **REVISTA DE DIVULGAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA DO ICPG.**, v. 3, n. 10, p. 61-66, jan./jun..2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Vinculado ao MEC. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/02/matriculas-na-educacao-infantil-aumentam-12-6-nos-ultimos-cinco-anos>>. Acesso em: 20 jul; 2020.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito de devir criança. In: KOHAN, W. O; (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Infância:** entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro e passado:** contribuição e semântica dos tempos históricos. São Paulo: PUC, 2006.

KRAMER, Sônia. (org.) **Infância e educação infantil.** 2. ed. Campinas, SP.: Papirus, 2002.

_____. **A Política do pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil.** Ministério das Relações Exteriores, Brasília, 1999.

_____. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e fundamental. **Revista Educação Social Especial.** Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, jul. 2006.

KRAMER, Sônia.; NUNES, Maria Eernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 37, n. 220, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAROUSSE CULTURAL. **Dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Nova Cultural, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4.ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Heccus editora, 2018..

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical:** Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola;** Petrópolis, RJ.: Vozes, 2013 (Série Coleções de Gestão).

_____. Qualidade em gestão e tendência mundial. **Gestão em Rede**, v. 1, n. 1, p. 15-18, set. 1997.

_____. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LUCK, H.; FREITAS, Kátia Siqueira.; GIRLING, Robert.; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2005.

LUCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma gestão paradigmática**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2007.

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

LUZ, Anisia Aparecida Nunes. **Gestão em centros de educação infantil: políticas e práticas**. 2016, 170 f. [Tese Doutorado]-Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. 2016.

MACIVER, R. M.; PAGE, C. H. Comunidade e sociedade como níveis de organização da vida social. In: FERNANDES, Fernando; (org.). **Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. São Paulo: Nacional e Editora da USP, 1973.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p.340-354, Maio/Ago. 2013.

MARQUES, Luciana Rosa. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, SP, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, out./dez. 2012.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Educação infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças. **Revista Comunicações**. Piracicaba, v. 26, n. 3, p. 167-189, set./dez. 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul./set. 2009.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

NUNES, Maria Fernanda Rezende.; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: EDUCAÇÃO SOCIAL, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2012.

OLIVEIRA, Maria das Graças. **A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças**. 2011. [Tese Doutorado]-Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Campinas. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Ilma de Moraes Ramos.(et al). **Creches: criança faz de conta & cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992

PARAISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.122, p. 9-25. Maio/Ago. 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, Clara Augusta Cesário.; FRANÇA, Grazielle Rocha.; FANTINI, Tania Sueli. **As contribuições do gestor escolar para a organização dos espaços nas escolas de Educação Infantil**. O Portal da Psicologia.co,.pt. Trabalho de Conclusão de Curso, 2008.

PINTO, Manuel.; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. S. História do currículo: regulação social e poder. In.: SILVA, Tadeu Tomaz.. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PRIORI, Mary Del. **História da criança no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim. A gestão das instituições de Educação Infantil de 0 a 3 anos numa perspectiva Foucaultiana. **REGAE**. Santa Maria, v. 1, n. 2, jul./dez. 2009

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: EDUCAÇÃO INFANTIL, Igualdade racial e diversidade:

aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT, 2012.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Revista estudos de Psicologia**. Campinas, v. 22, n. 1, jan./mar. 2005.

SANTOS, Fabiola Pereira. **Educação Infantil**: práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas. 2020, F. 117. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC.

SANTOS, Iris Pereira de Lima dos. **A gestão democrática da escola**: as relações político-pedagógica do coletivo docente e seu gestor / Iris Pereira de Lima dos Santos. - Salvador, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Geração e alteridade**: interrogação a partir da Sociologia da Infância. Educação & Sociedade (Campinas), v.26, n.91, p.361-78, mai.-ago. 2005.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie.; ALMEIDA, Cristóvão Domingos.; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**., v. 1, n. 1. p. 1-14, jul. 2009. história e

ILVA, Tadeu Tomas.. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

SIMIANO. Liliane Pandini.. **Colecionado pequenos encantamentos...** A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2015. 134 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, Angelo Ricardo. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 123-140, de. 2009.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizado do trabalho no magistério. **Revista Formação de Profissionais da Educação**., v. 21, n. 7, p. 21-73, dez. 2000.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves D. **Cultura organizacional e projetos de mudança em escolas públicas**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Umesp; Anpae, 2002.

VASCONCELLOS, Vera Marcia Ramos. (org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, M. V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais** (Parte 1). Trad. Augustin Wernet. São Paulo: Cortez, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

Dados Gerais:

- 1) Nome: _____ Idade: _____
- 2) Endereço: _____ n° _____
Bairro: _____ Contato: _____
- 3) Nível de instrução: () graduação () especialização () mestrado () doutorado
- 4) Qual seu gênero? () masculino () feminino () outros
- 5) Qual sua faixa etária () < 25 () 26 a 35 () Acima de 36 anos.
- 6) Há quantos anos se encontra formada (o): () 2 a 5 anos () 6 a 10 anos () Acima de 11 anos.
- 7) Após esta formação você buscou aperfeiçoamento? () sim () não
Em que área? _____
- 8) Você cursou licenciatura? () sim () não
Qual? _____

ENTREVISTA:

- 1 Problematize os princípios e concepções de gestão escolar que norteiam suas práticas no cotidiano da Educação Infantil?
- 2 Narre suas experiências e vivências sobre sua gestão escolar no interior da Educação Infantil?
- 3 Existe hoje uma pluralidade de modos de vida (religiosa, étnica, política, diferenças culturais) que cada vez mais compõem os espaços escolares. Diante disso, tensione sobre desafios da gestão escolar no cotidiano da educação infantil?
- 4 Discorra sobre as concepções de infância e educação infantil que norteiam, sustentam seu fazer docente e de gestora no interior da educação infantil?
- 4 Como acontece a participação da comunidade e da equipe escolar nos espaços educativos e decisórios?

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Resolução 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Práticas de gestão escolar no cotidiano da Educação Infantil”. O objetivo deste trabalho é Problematicar a gestão democrática nas interlocuções possíveis na Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) do município de Lages/SC. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar de entrevistas semiestruturada previamente agendadas a sua conveniência.

A coleta de dados se dará, após, o projeto ser aprovado pelo CEP. Será efetuada a segunda visita aos CEIMs, presencialmente, seguindo todos os protocolos de segurança determinadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), referente a pandemia da COVID19 que estamos vivenciando atualmente. Será deixada a disposição para cada Gestora álcool em gel 70% e será obrigatório o uso de máscara e distanciamento de 1,5 m. As entrevistas ocorrerão individualmente e em cada CEIM, evitando o afastamento da Gestora de seu trabalho. Será apresentado a cada Gestora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), termo este que será explicado o motivo e pegar a assinatura autorizando a participação na pesquisa. Garantindo-lhes que estão livres para interromper sua participação a qualquer momento sem nenhum prejuízo a si próprio, e a fim de que estejam cientes da sua fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa, como determina a Resolução 510/2016.

Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetros de compreensão sobre como acontecem as práticas das Gestoras que atuam em Centros de Educação Infantil do município de Lages. **De acordo com a resolução 510/2016** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”.

A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer em caso de constrangimento com as perguntas ou observações e se estes ocorrerem serão encaminhados a Clínica Escola de Psicologia da Uniplac e de forma gratuita. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são contribuir para que as gestoras realizem uma reflexão sobre a sua prática visando uma educação de qualidade e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de maneira satisfatória.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016, Art. 19, § 2º “O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização”. Neste contexto, a pesquisadora procurará preservar aos participantes, a responderem as perguntas somente quando se sentirem confortáveis e que tenham plena liberdade para desistir temporária ou definitivamente da pesquisa.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (49 9929-8929), ou pelo endereço Rua: Urubici, 363- Petrópolis – Lages/SC – CEP: 88505-378. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu, _____
 _____ residente e
 domiciliado _____, portador do
 RG _____ CPF _____ nascido(a) em
 ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário*
 da pesquisa declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente
 termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

Lages, ____ de _____ de _____

 Sujeito da pesquisa

 Responsável pelo projeto: Daniela das Graças Vieira Silva

Endereço para contato: R: Urubici, 363, Petrópolis

Telefone para contato: (49) 9929-8929

E-mail: pro.dani@hotmail.com

ANEXO 2 – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Daniela das Graças Vieira da Silva Pesquisador Responsável do Projeto de Pesquisa **“PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”** declaro o meu compromisso em anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resolução 510/2016 - CNS).

Lages/SC 10 de dezembro de 2020.

Daniela das Graças Vieira da Silva

Virginia Tavares Vieira

ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

01/02/21

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado “PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL” declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do Pesquisador Responsável
(Daniela das Graças Vieira da Silva)

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente
(Kaio Henrique Coelho do Amarante - Reitor)

Kaio Henrique C. do Amarante
Reitor da UNIPLAC

Ivana Elena Michaltchuk
Secretária da Educação (Interina)
Decreto 18.666

Assinatura do Responsável da Instituição Co-Participante
Ivana Elena Michaltchuk - SMEL

ANEXO 4 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: DANIELA DAS GRACAS VIEIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 40993320.5.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.553.050

Apresentação do Projeto:

Pesquisa intitulada "Práticas de gestão escolar no cotidiano da Educação Infantil". Pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação.

"Desenho:

O caminho teórico metodológico da pesquisa sua relevância e o seu principal significado e sua classificação quanto ao tipo que neste estudo será qualitativo, bibliográfico e investigação narrativa e os objetivos exploratórios e em relação aos procedimentos de coleta de dados, a contextualização e os procedimentos metodológicos."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Problematizar práticas da Gestão Escolar no cotidiano da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Lages/SC.

Objetivo Secundário:

- Descrever a Educação Infantil na sua história e políticas públicas de crianças de 0 a 6 anos de idade;
- Compreender os princípios e concepções que norteiam a Gestão Escolar da Educação Infantil
- Conhecer como são constituídas as práticas do cotidiano da Gestora Escolar a partir das narrativas das Gestoras entrevistadas."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 4.553.050

Os riscos advindos da pesquisa serão relacionados à possibilidade de causar constrangimentos nos participantes quanto a questões pessoais que forem discutidas no encontro da entrevista. Nessas situações, procurará preservar os participantes, ressaltando que podem falar apenas quando se sentirem confortáveis e que tenham plena liberdade para desistir temporária ou definitivamente da pesquisa. Os sujeitos participantes terão o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016, Art. 19, 2º "O participante da pesquisa que vier a sofrer qual quer tipo de dano resultante de sua pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, direito a assistência e a buscar indenização".

E, em situações mais graves, a pesquisadora conta com o apoio do serviço escola da UNIPLAC para atender a qualquer eventualidade de ordem biológica ou emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestada pela pesquisadora durante o processo.

Em caso de necessidade, a pesquisadora fará agendamento para atendimento psicológico na Clínica Escola, seguindo as normas do Centro de Saúde da UNIPLAC. Em situações extremas e excepcionais, o serviço de atendimento móvel de urgência (SAMU) será acionado pela pesquisadora. Mesmo depois de assinar o participante continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa.

Benefícios:

Esta pesquisa tem como benefício conhecer as práticas da Gestão Escolar na Educação Infantil, numa perspectiva de fortalecimento destas, a nível municipal e local, vislumbrando o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos e o suporte adequado aos profissionais da Educação Infantil."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Está de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC**



Continuação do Parecer: 4.553.050

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1679510.pdf	19/02/2021 17:52:35		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	19/02/2021 17:51:58	DANIELA DAS GRACAS VIEIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_Dani.docx	19/02/2021 17:51:23	DANIELA DAS GRACAS VIEIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicoes.jpg	01/02/2021 18:38:29	DANIELA DAS GRACAS VIEIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoDaniela.odt	01/02/2021 15:44:02	DANIELA DAS GRACAS VIEIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_Daniela.pdf	15/12/2020 16:47:40	DANIELA DAS GRACAS VIEIRA DA SILVA	Aceito

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 4.553.050

Outros	Entrevista_Daniela.odt	10/12/2020 16:44:10	DANIELA DAS GRACAS VIEIRA DA SILVA	Aceito
--------	------------------------	------------------------	--	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGES, 23 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
Odila Maria Waldrich
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226
Bairro: Universitário **CEP:** 88.509-900
UF: SC **Município:** LAGES
Telefone: (49)3251-1086 **E-mail:** cep@uniplaclages.edu.br