



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – ACADÊMICO  
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO E PROCESSOS SÓCIO-CULTURAIS E  
SUSTENTABILIDADE

ROSÂNGELA CORDEIRO PELEGRINI

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO  
NO MUNICÍPIO DE LAGES/SC**

Lages

2011

ROSÂNGELA CORDEIRO PELEGRINI

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO  
NO MUNICÍPIO DE LAGES/SC**

Dissertação apresentada à banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação – *Stricto Sensu* - da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Linha de Pesquisa II: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Professora Dra. Ivania Marini Piton

Lages

2011

### Ficha Catalográfica

P381d Pelegrini, Rosângela Cordeiro.  
Desafios da educação infantil : estudo de caso no município de Lages-SC / Rosângela Cordeiro Pelegrini. - Lages (SC), 2011.  
95f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.  
Orientadora: Ivania Marini Piton.

1.Administração escolar. 2. Democratização da escola.  
3. Autonomia escolar. I. Piton, Ivania Marini. II.Título.

CDD 371.2

*Esta Dissertação antes de materializar-se foi um sonho que sonhava só, com o incentivo, carinho, apoio e o orgulho que minhas filhas Brianna e Brenda, têm por mim, fez com que se realizasse.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, o meu maior e mais profundo agradecimento vai a Deus, por ter me contemplado, entre tantas outras virtudes com a coragem. Ela é a responsável, sem sombra de dúvidas, por todas as conquistas obtidas em minha vida. Em segundo lugar, a mim mesma, por acreditar que tudo dá certo, e por não ter desistido logo que as dificuldades foram surgindo uma após outra, sem dar tréguas.

Ao nomear as pessoas que fizeram parte desta pesquisa, corro o risco de omitir algumas delas. Entretanto, aquelas que compartilharam, de uma forma ou de outra, desta caminhada acadêmica, sabem o quanto foram significativas em minha vida.

A postura ética exercida diante das minhas dificuldades no processo descritivo pela professora orientadora Ivania Marini Pítton, foi imprescindível para chegar onde cheguei.

Professores como, Zilma, Geraldo, Marina, que em suas aulas, além de transmitirem seus conhecimentos, também nos repassaram sua sabedoria, serão inesquecíveis.

Os colegas de turma, principalmente os da Linha de Pesquisa II que conviveram, compartilharam as dúvidas, certezas e incertezas, e em especial a Maria Salete, que além de ter sido uma ótima ouvinte quando surgiam dificuldades, revelou-se uma excelente mentora espiritual nos momentos mais difíceis desta caminhada.

A Secretaria Municipal de Educação, principalmente o setor de Educação Infantil, que prontamente me atenderam quando solicitado, Andrea, e as demais colegas de trabalho do CEIM Leonina Rodrigues da Costa, profissionais comprometidas com as questões da Educação Infantil.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADOCI	- Adote um Centro de Educação Infantil
AGISC	- Agência de Integração de Empresa com a Escola
CF	- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CEIM	- Centro de Educação Infantil Municipal
CIEE	- Centro de Integração Empresa e Escola
CNAS	- Conselho Nacional de Assistência Social
COEDI	- Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	- Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNABEM	- Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
IEL	- Instituto Euvaldo Lodi
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDEB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNQEI	- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
RCNEI	- Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil
SEML	- Secretaria da Educação do Município de Lages/SC

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Idade dos Gestores dos CEIM's .....	63
<b>Gráfico 2:</b> Tempo de trabalho do gestor .....	63
<b>Gráfico 3:</b> Vínculo Empregatício do Gestor .....	64
<b>Gráfico 4:</b> Grau de Instrução do Gestor .....	65
<b>Gráfico 5:</b> Tempo de Trabalho na Gestão da Educação Infantil .....	65
<b>Gráfico 6:</b> Atividade anterior ligada à Educação Infantil .....	66
<b>Gráfico 7:</b> O motivo que levou a exercer esta função .....	66
<b>Gráfico 8:</b> Você se considera satisfeito (a) na função que exerce atualmente .....	68
<b>Gráfico 9:</b> Quais são as principais fontes/situações para aprender a exercer a função .....	70
<b>Gráfico 10:</b> Como administra sua prática pedagógica cotidiana .....	72
<b>Gráfico 11:</b> Como você vê a autonomia na gestão do CEIM .....	74
<b>Gráfico 12:</b> A comunidade escolar é convidada a estar no CEIM? Em que momentos .....	77
<b>Gráfico 13:</b> Quais são os principais desafios (pedagógicos e administrativos) da educação infantil .....	79

## RESUMO

A presente dissertação propõe uma breve abordagem e análise a respeito dos desafios que permeiam a Educação Infantil no município de Lages/SC. Será realizada uma pesquisa de campo tendo como instrumento um questionário que será direcionado e aplicado aos gestores por serem eles os sujeitos que estão à frente deste processo e por assim dizer, terem propriedade em explicitar as dificuldades enfrentadas diariamente neste contexto. Para tanto, a pesquisa além do estudo de caso dos desafios da realidade, também tem por base a literatura que trata da família, da infância, da educação infantil, dos direitos da criança e do adolescente; da gestão e administração educacional - a legislação que regulamenta e direciona a educação infantil no Brasil, baseada em autores como: Del Priori (1999), Kramer (1995), Kuhlmann Júnior (1999), Oliveira (1996), Faria (1999), Paro (1986), Bastos (1999), Libâneo (2003), Santos (2005) entre outros. O trabalho procura verificar na prática, como a gestão dos Centros de Educação Infantil Municipal de Lages/SC, em suas múltiplas funções preconiza o panorama existente nesta realidade, baseada nos princípios da autonomia, democracia e participação da comunidade. Observou-se que embora exista no município um Projeto Político Pedagógico que se pauta justamente nos princípios anteriormente mencionados, na prática ainda não são plenamente aplicados, pois segundo os sujeitos da pesquisa, a falta de autonomia é o fator de maior relevância para que não se tenha a concretização de uma gestão realmente democrática e participativa.

**Palavras-chave:** Desafios. Educação Infantil. Autonomia.

## ABSTRACT

This dissertation proposes a brief overview and analysis of the challenges that permeate the Early Childhood Education in Lages/SC. There will be a field research as a tool with a questionnaire that will be directed and applied to managers because they are the subjects that they are ahead of this process and, indeed, have ownership in explaining the difficulties faced daily in this context. To this end, the research beyond the case study of the challenges of reality, also is based on the literature dealing with the family, childhood, early childhood education, the rights of children and adolescents, management and educational administration - legislation that regulates and directs the early childhood education in Brazil, based on authors such as Del Priori (1999), Kramer (1995), Kuhlmann Jr. (1999), Oliveira (1996), Faria (1999), Paro (1986), Bastos (1999) , Libâneo (2003), Santos (2005) among others. The work seeks to verify in practice, as the management of the Centers for Early Childhood Education Hall of Lages/SC, in its multiple functions calls the landscape that exists in this reality based on principles of autonomy, democracy and community participation. It was observed that although there is a municipality in the Pedagogical Political Project that is guided precisely in the above mentioned principles in practice are not yet fully implemented because, according to the research subjects, the lack of autonomy is the factor of greatest importance not to has the realization of a truly democratic and participatory management.

**Keywords:** Management. Early Childhood Education. Autonomy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A INFÂNCIA</b> .....	18
<b>1.1 Conceito de infância</b> .....	18
<b>1.2 A história da infância</b> .....	19
<b>1.3 A infância na atualidade</b> .....	21
<b>1.4 A instituição familiar</b> .....	23
<b>1.5 Estruturas familiares</b> .....	27
<b>1.6 O assistencialismo</b> .....	28
<b>1.7 A educação infantil</b> .....	31
<b>1.8 Relações entre as instituições: família e creche</b> .....	34
<b>2 A ABRANGÊNCIA DA PRÁTICA EDUCATIVA NO UNIVERSO INFANTIL</b> .....	37
<b>2.1 Educar e cuidar - contexto histórico</b> .....	37
<b>2.2 Educar e cuidar enquanto processo de crescimento e desenvolvimento</b> .....	39
<b>2.3 A legalidade das funções educar e cuidar</b> .....	41
<b>2.4 A relação brincar/criança</b> .....	43
2.4.1 A história do brincar .....	43
2.4.2 O brinquedo e a modernidade .....	45
2.4.3 A brincadeira e o desenvolvimento .....	46
2.4.4 A brincadeira na educação infantil .....	49
<b>2.5 Espaço físico</b> .....	51
2.5.1 O controle do tempo e do espaço em uma organização moderna .....	51
2.5.2 A organização do horário e do espaço físico .....	53
2.5.3 O espaço físico como projeto de desenvolvimento .....	54
<b>3 ANÁLISE DA GESTÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	59
<b>3.1 Contexto histórico</b> .....	59
<b>3.2 Roteiro do perfil do gestor</b> .....	62

<b>3.3 Resultado da pesquisa - abordando o subjetivismo do gestor</b> .....	67
3.3.1 Satisfação na função que exerce .....	67
3.3.2 A busca pelo conhecimento .....	69
3.3.3 Administração da prática pedagógica cotidiana .....	71
3.3.4 Visão da autonomia na gestão no Centro de Educação Infantil Municipal .....	73
3.3.5 Em que momentos a comunidade escolar é convidada para estar no Centro de Educação Infantil Municipal .....	76
3.3.6 Principais desafios - pedagógicos e administrativos – da educação infantil .....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	82
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	86
<b>APÊNDICE</b> .....	90
<b>ANEXOS</b> .....	92

## INTRODUÇÃO

A escola foi institucionalizada como espaço formal de educação, organizada historicamente com o objetivo de socializar o saber sistematizado; nela se pensa, ensina e se multiplica o conhecimento, transmitindo-o às novas gerações. Porém, a educação é um processo amplo e não se restringe só à escola, “a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo”. (MÉSZÁROS 2005, p. 9).

Por entender que a educação não se restringe somente ao espaço formal do ambiente educacional, que precisa interagir com a sociedade, pensar em uma educação ligada ao passado e ao futuro de seus sujeitos, respeitando suas características históricas, culturais e sociais, e promovendo mudanças nas relações entre os homens, relacionamos o objeto da pesquisa com a nossa jornada profissional. Assim, o conjunto deste trabalho de pesquisa teve sua origem em uma década de experiência na gestão educacional, sobretudo na educação infantil, bem como nas diferentes relações existentes nas práticas de gestão observadas por esta pesquisadora enquanto docente em instituições públicas municipais.

As relações existentes na função da gestão, tais como delegar funções, conduzir a equipe de trabalho, pensar e se colocar no lugar do outro, incentivar o crescimento mútuo, acompanhar o desenvolvimento e a autonomia do aluno, como também o cuidado e a educação de forma intencional e sistemática, justificam a opção pelo Curso de Mestrado em Educação oferecido pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, sendo a dissertação elaborada a partir da Linha de Pesquisa Políticas e Processos Socioculturais e Sustentabilidade a qual aborda os processos educativos, com ênfase na Educação Popular, Movimentos Sociais e Educação Ambiental.

As dificuldades vivenciadas ao longo da prática profissional tais como: falta de comprometimento e entendimento das responsabilidades e apropriação adequada das prerrogativas legais observados tanto no interior do espaço formal – instituição escolar, quanto ao participar de cursos, palestras, encontros de formação, atualização, reuniões entre outros, configurou-se em um problema de pesquisa, o qual propõe discutir na presente dissertação cuja temática é “Desafios da Educação Infantil: Estudo de caso no município de Lages, SC”.

Pensar a criança como um ser que já nasce pronto ou vazio, ou que seu desenvolvimento dependa da sua própria iniciativa e capacidade, eram concepções que se

tenham sobre a criança, hoje a criança mesmo aquela da mais tenra idade é vista como um ser competente que interage e produz cultura no meio em que vive. Um ser social e histórico que se desenvolve neste meio e contribui com ele, assim em suas características afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, necessitam que lhe seja proporcionada experiências de qualidade que contribuam para a sua cidadania. (BRASIL, 2008 v.1).

Sabendo que a criança, já ao nascer é portadora de direitos e como tal - cidadã deve ser respeitada suas “diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas”; possibilitada a brincadeira como forma de expressão do “pensamento, comunicação e interação infantil”; o acesso aos bens socioculturais a fim de que lhe sejam ampliado “o desenvolvimento”; a socialização “sem discriminação de espécie alguma”; bem como o atendimento essencial inerente a esta faixa etária para “o desenvolvimento de sua identidade” assegurando assim os princípios de cidadania. (BRASIL 1998, vol.1 p.13)

Entretanto, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394, promulgada em dezembro de 1996, o poder público não tinham a obrigatoriedade de oferecer à criança de zero a seis anos de idade<sup>1</sup> este tipo de educação. Fazia uso deste recurso somente quem acreditava na importância deste atendimento, ou pelas exigências impostas pelo mercado de trabalho às mulheres que necessitavam de um lugar onde deixar seus filhos. Atualmente, na Educação Infantil, a concepção e o atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade é uma realidade legalizada e referenciada em documentos legais. A partir do prescrito na LDB 9394/96, art. 29 a Educação Infantil recebeu outro olhar, e novas perspectivas, assim: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

Este novo contexto da educação infantil ocasionou dúvidas e incertezas, o que me fez perceber enquanto profissional a importância de se desenvolver um trabalho mais elaborado a respeito do universo e dos desafios que permeiam a Educação Infantil. Na vivência cotidiana com esta faixa etária, senti e presenciei a necessidade do conhecimento das leis que amparam esta etapa da educação básica, como também um ambiente em que fossem contemplados tanto os princípios para a cidadania como um espaço físico adequado ao atendimento e desenvolvimento de crianças de zero a cinco anos de idade, com profissionais qualificados e

---

<sup>1</sup> Em decorrência da promulgação das duas leis (Lei 11.114, de 16.05.2005 e Lei 11.274 de 06.02.2006), inclui a criança de 6 anos no ensino fundamental e de orientações dadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (Parecer n. 18, de 15.09.2005) com relação a essa inclusão. (BRASIL, 2008).

conhecedores da função que exercem, bem como possuidores de princípios democráticos, onde a autonomia e a participação de todos os envolvidos fossem respeitadas.

Problematizamos os desafios que perpassa a educação infantil neste estudo, por ter indícios de falta de ética aos profissionais envolvidos neste contexto, de autonomia as instituições que atende as crianças da primeira etapa da educação básica, pela falta de conscientização, cooperação e comprometimento ao profissional que esta à frente da gestão, de diálogo e compreensão do universo amplo em que se insere a educação infantil a todos os envolvidos neste processo.

Em face dessas observações, o estudo foi construído no sentido de colaborar para o entendimento de eventuais falhas que estão interferindo no gerenciamento da primeira etapa da educação básica em função das políticas educacionais adotadas pela municipalidade nos últimos anos, sendo que, daremos ênfase especificamente aos relatos feitos pelos gestores no que se refere ao contexto e desafios da Educação Infantil.

Em observação a tal problemática o estudo teve como base os seguintes questionamentos: a) Qual o paradigma de gestão exigido aos Centros de Educação Infantil do Município de Lages (CEIM)? b) Quais os critérios para a sua construção? c) Que formação e experiência na Educação Infantil tem o sujeito que está à frente desse processo? d) Este profissional tem uma visão holística<sup>2</sup> das demandas humanas e sociais do contexto onde está inserido? e) Qual entendimento que tem sobre gestão democrática e participativa?

Assim o objetivo geral que conduzirá a pesquisa centrou-se em: Analisar o universo da Educação Infantil do Município de Lages, SC e seus desafios de acordo com a legislação educacional, a literatura que aborda o tema e análise do trabalho empírico – campo.

Os objetivos específicos: Verificar qual o entendimento que a gestão tem acerca do universo que permeia a educação infantil; Caracterizar a formação e experiência profissional tem os mesmos nesta área; Conhecer as concepções/ações pedagógicas e administrativas junto aos Centros de Educação Infantil; Identificar as relações que os CEIM's constroem junto à comunidade escolar.

Uma das hipóteses centrais da pesquisa é a contradição observada na escolha do sujeito que exerce a função da gestão nas instituições de Educação Infantil e o seu desenvolvimento profissional. O dualismo se caracteriza por “eleição e indicação” que

---

<sup>2</sup> Holística - A palavra *hólos* veio do grego e significa inteiro; composto. *Holismo* é a tendência a sintetizar unidades em totalidades, que se supõe seja própria do universo. Sintetizar é reunir elementos em um todo; compor. A palavra holística tem penetrado progressivamente no âmbito da filosofia, da teologia, da educação, da ecologia, da economia, e demais domínios do conhecimento humano. Representa na realidade todo um movimento de mudança de sentido, não somente da ciência mais ainda de todo conhecimento humano.

outorga aos gestores a administração dos CEIM's onde suas ações, relações e concepções, formação e conhecimento, bem como valores, estão intrinsecamente ligados a sua caminhada profissional ou quem o indicou.

Assim, o percurso histórico/administrativo dos Centros de Educação Infantil de Lages - SC passou de um período em que este era pautado pela contratação de pessoas ligadas aos sujeitos influentes na política vigente, sem que fosse exigida qualificação profissional inerente ao cargo pleiteado; adentramos em um momento em que o processo de Gestão envolve eleições para gestores nos CEIM's com mais de 100 alunos, bem como qualificação profissional aos gestores efetivos ou aos admitidos em caráter temporário. As mudanças fizeram-se necessárias em função das novas políticas educacionais implantadas pelo governo brasileiro, através do Ministério da Educação (MEC).

Ainda que avanços consideráveis aprimorassem a participação da comunidade escolar de forma democrática na escolha do gestor das instituições de Educação Infantil, ainda há incoerência, se de um lado temos gestoras eleitas democraticamente com a participação de toda comunidade escolar, do outro lado temos indicação política sem que sejam considerados os diversos aspectos que envolvem as instituições de Educação Infantil.

Os desafios que permeiam o universo infantil são diversos, perpassa pelo contexto sócio-histórico, o ambiente educacional e o amparo da legislação. Assim, as contribuições de Ariès (1981), Del Priori (1999), Kramer (1995), Kuhlmann Junior (1998), Oliveira (1996), Brougère (1997), Faria (1999), Paro (1986), Bastos (1999), Libâneo (2003) e Santos (2005) como documentos legais, entre outros, embasam esta pesquisa e vale lembrar, como bem alerta Paro (1986, p. 153) que: “a Administração Escolar verdadeiramente comprometida com a transformação social deverá estar, conscientemente, buscando objetivos que atendam aos interesses da classe trabalhadora”.

Para tanto, no primeiro capítulo será fundamentada uma análise sócio-históricas da criança, que tem em sua natureza e origem elementos fundamentais para a elaboração de sua personalidade, bem como a compreensão da sua realidade. Assim, abordamos os temas a criança, a infância, seu conceito e evolução ao longo da história até a atualidade; a família, como um dos principais alicerces da sociedade (desde as mais antigas até a sociedade contemporânea), como também se discorre a respeito do assistencialismo, da educação infantil e, finalmente das relações institucionais entre a família e a escola (creche), a fim de dimensionar os conflitos, tensões e divisões sociais existente no mundo em que vivemos, porém com possibilidades de transformações.

No segundo capítulo fizemos uma abordagem na área da pedagogia infantil, considerando a importância que um conjunto de ideias tem, a qual proposta à criança no ambiente educacional poderá levar a instruir, ensinar e educar. Assim, abrangemos a prática educativa no universo infantil, discorrendo-se sobre o educar e cuidar - contexto histórico e a legislação que disciplina -, a relação entre a criança e o brincar como fator de desenvolvimento da mesma, a evolução histórica do brincar e suas alterações, o brincar no mundo contemporâneo e nuances, além de tratar dos espaços físicos destinados às instalações das unidades escolares, a fim de que o conhecimento de mundo que a criança necessita lhe seja possibilitado através da construção de diferentes linguagens e com as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento.

No terceiro capítulo discorremos a respeito da realidade da Educação Infantil, tanto ao olhar do Sistema como do sujeito que está à frente do processo da gestão. Abordamos a questão dos desafios que envolvem os Centros de Educação Infantil do Município de Lages, SC, dialogando com autores que discutem conceitos e teorias deste universo, bem como a apresentação dos resultados obtidos com a pesquisa/estudo de caso, onde serão expostos de forma objetiva o perfil da gestão da educação infantil e de forma subjetiva as questões que dimensionam este segmento.

Após o término do terceiro capítulo apresentamos nossas considerações finais, expondo os resultados obtidos na pesquisa apoiada em dados comprovados, sendo exposto se a pesquisa atingiu os objetivos propostos e se os pressupostos foram confirmados ou rejeitados e qual a contribuição que os desafios da educação infantil têm para com a sociedade.

No que se refere à metodologia, será nos moldes da pesquisa qualitativa, a qual tem como finalidade entender o fenômeno pesquisado profundamente, descrevendo-o, comparando-o e interpretando-o no seu contexto social. Sendo o seu “objetivo trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado, não só a minha visão de pesquisador em relação ao problema, mas é também o que o sujeito tem a me dizer a respeito”. (MARTINELLI, 1999, p. 21).

Assim, a pesquisa qualitativa surge no campo das ciências sociais tendo a intencionalidade de dimensionar os problemas advindos das relações entre os sujeitos e sua realidade, seu modo de vida, suas experiências, seus significados, como analisar e resolver seus questionamentos. O estudo de caso tem uma forma particular de investigar a realidade, pois sua metodologia permite o uso e a exploração de várias técnicas de coleta e análise dos dados.

Martinelli (1999, p. 44) expõe que Mary Richmond, valorizava o estudo de caso por entender que esta “forma de abordagem ao fenômeno lhe possibilitaria uma capacitação científica da realidade, na combinação da observação dos fatos com uma indagação sobre o problema particular, além de pesquisa em fontes documentais”, também, através de estudo de caso abriram-se caminhos de investigação para “problemas pessoais e comunitários”.

Como instrumento de pesquisa, foi formulado um questionário contendo 14 perguntas sendo que 08 caracterizam o perfil do sujeito que está à frente da gestão e 06 perguntas irá expor a subjetividade do sujeito, o que pensa e vivencia no contexto educacional da primeira etapa da educação básica. Para tanto, foram escolhidos como sujeitos da pesquisa vinte gestores da Educação Infantil do Município de Lages-SC, por ter eles, mais tempo de serviço nesta função.

Ainda que os sujeitos da pesquisa respondam os questionamentos de forma subjetiva, manifestando suas ideias ou preferências se posicionando de forma crítica frente a sua realidade e contexto, os mesmos devem ter o entendimento que a sua prática deve cada vez mais e intensamente estar em conformidade com a construção coletiva, pois “o construtor da prática não é apenas o profissional que a realiza, mas sim o conjunto dos sujeitos (...)” (MARTINELLI, 1999, p.12).

A análise dos dados da pesquisa teve como técnica a compreensão, interpretação e explicação da forma de comunicação escrita que ultrapasse as medidas imediatas, buscando a fidelidade das mensagens socializadas e validadas, aprofundada por meio de leituras sistemáticas. As diferentes formas de interpretação, a técnica e a coerência do conhecimento da realidade pesquisada fizeram parte do suporte instrumental da análise dos dados da pesquisa onde qualquer tipo de mensagem bem como as formas dos sujeitos se expressarem foi significativo. (MARTINELLI, 1999)

Assim, a análise dos dados da pesquisa foi realizada em dois momentos, sendo que no primeiro momento os oito questionamentos evidenciarão o perfil do sujeito que está à frente do processo de gestão, descrevendo idade, sexo, estado civil, formação, tempo de trabalho, vínculo empregatício entre outros, do gestor da Educação Infantil do Município de Lages SC. No segundo momento foram feitas as descrições dos conteúdos das mensagens, contidos nos seis questionamentos que abordaram a subjetividade do gestor - expondo sua satisfação, formação, autonomia e prática administrativa, bem como os desafios enfrentados no exercício da função.

Entendendo que o universo que permeia a Educação Infantil é amplo e com ele seus desafios, faz-se necessário que todos os envolvidos neste contexto participem da formulação e execução de objetivos que corrijam as dificuldades existentes, considerando que as instituições estão a serviço das demandas da população, sendo indispensável o conhecimento da mesma para a construção coletiva. Assim a pesquisa que segue foi construída a partir de nossa experiência de vida no universo da Educação Infantil, calcada em teorias e análises de quem é comprometido com a causa da educação, querendo cada vez mais ajudar a construir uma educação participativa e democrática.

# 1 A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A INFÂNCIA

## 1.1 Conceito de infância

Sob o ponto de vista etimológico, o conceito de infância deriva do latim e tem como significado a incapacidade de falar. Tal incapacidade geralmente é atribuída a uma fase da vida da criança denominada de primeira infância que tecnicamente se estende até sete anos, quando se entende que a criança passa entender o mundo a sua volta com um pouco mais de razão (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 16).

Essa incapacidade de falar, de se manifestar, essa irracionalidade atribuída à criança até os sete anos, citada por Kuhlmann Junior, é que levou a infância a ser olhada de múltiplas formas nos diferentes períodos da história. Suas ações eram consideradas desprovidas de raciocínio, bem como seu conhecimento da racionalidade lógica e formal.

Em virtude disso, diversas concepções de infância foram sendo construídas historicamente e se transformando ao longo dos anos. O sentimento e a valorização referentes à infância nem sempre existiram. Até mesmo hoje, na contemporaneidade, a infância não é representada de forma homogênea, pois, em uma mesma sociedade ou época, encontram-se diferentes formas de se considerar a infância. Modificações econômicas e políticas da estrutura social são fatores preponderantes para esta construção.

A respeito da infância, Terciotti, Gregorin, Martonelli (2008, p. 14) colocam que: “infância é o período da vida do ser humano que vai desde o nascimento até a adolescência”. E subsidiando este período da vida do ser humano, pelos direitos fundamentais, o ECA (1990) no capítulo I, art.7º registra que: A criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Resgatar a história da infância nas diferentes épocas, testemunha qual o papel da criança na sociedade. Sabe-se também que a história da criança foi registrada à luz do olhar do adulto, pois se a criança pudesse relatar a sua própria história, principalmente as de rua, das instituições e das famílias desestruturadas, possivelmente seus depoimentos seriam diferentes da perspectiva do adulto.

Se a ela fosse possibilitada voz para expor sua própria história, possivelmente ter-se-iam relatos de amor, de alegria, de respeito, de brincadeiras vivenciadas em ambientes familiares agradáveis e felizes. Outra perspectiva haveria histórias de tristeza, de violência

física e moral, desamparo, sofrimento, incompreensões e atos de injustiça. Essa dualidade revela a contradição existente nas classes sociais, pois ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) outorgue os direitos fundamentais a todas as crianças, sem distinção, é perceptível que na prática, o cumprimento desses direitos não se efetiva da mesma forma para todos.

Percebe-se que a infância não acontece da mesma forma para todas as crianças e que, ao longo do tempo, as concepções de infância variaram muito, conforme as particularidades de cada momento histórico, diversificando-se a cada experiência.

## 1.2 A história da infância

A visão que se tem da infância atualmente sobre um período específico da vida do ser humano, como Weiszflog (2008) e o ECA (1990) colocam, é perceptível na contemporaneidade, bem como suas especificidades, entretanto a infância nem sempre foi percebida dessa maneira.

Para o historiador francês Ariès (1975, p. 17), “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”. Esta não representatividade da infância nas artes não se daria por incompetência ou falta de habilidade dos artistas, mas sim, por não haver “lugar para a infância neste mundo”. E pelo não reconhecimento da infância, a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias e, sim, como um adulto em miniatura.

O interesse e a dedicação das mães e pais ou da família aos seus filhos não foram valorizados durante muitos anos da existência humana, havendo épocas em que o carinho e a preocupação pelos filhos não existia. Segundo Rizzo (2000, p. 21), a infância não era somente ignorada, como também rejeitada e desprezada por toda a sociedade, incluindo neste contexto a igreja e o estado.

Na antiguidade, a criança era tida como fruto de um estigma, pois representava o pecado da carne, que lhe dera origem, o pecado original. Representava o mal e acreditava-se que nascia ‘com o demônio no corpo’. As pias batismais eram propositalmente construídas em locais de forma a evitar a passagem do bebê, ainda pagão, pelo interior das igrejas ‘[...] As punições e penitências obviamente faziam parte do elenco de medidas aceitas e prescritas para se levar a criança ao caminho do ‘bem’ [...]’(RIZZO, 2000, p. 21).

A visão que se criou da infância neste contexto, não foi menos cruel do que na era da industrialização e da urbanização, pois no final do século XIX e início do século XX, o cotidiano das famílias, e com elas da infância foi se transformando, devido aos novos padrões de vida impostos pela modernidade, a qual estava sendo estabelecida pela industrialização, o dilatamento da urbanização e a indigência das camadas populares, resultando em uma imensa transformação no elenco social.

A busca pelo trabalhador ideal não cessava, hostilizando-se assim, não só o negro – representante de um passado a esquecer -, como também aqueles imigrantes portadores de ideias “nocivas” à ordem social. Baniam-se do país os líderes sindicais, os dirigentes de greves e de reivindicações populares, de modo que o papel dos aparelhos policiais era de extrema importância (DEL PRIORI, 1999, p. 213).

A explosão industrial, além de ter negado melhores condições sociais às famílias trabalhadoras por seus dirigentes, também vitimou a infância brasileira, quando a inseriu precocemente nas atividades produtivas, e por questões de sobrevivência, em uma sociedade que não lhes proporcionava melhores condições de vida, transformou “os meninos das ruas em meninos de rua”, ao serem induzidos a práticas de mendicância, furtos e prostituição (DEL PRIORI, 1999, p. 229).

O mundo do trabalho na recém-industrialização contribuiu para que um número expressivo de crianças fossem por ele dizimadas ou mutiladas, impossibilitando que as mesmas ultrapassassem a adolescência em decorrência das atividades que desempenhavam e que não condiziam com sua idade.

Os acidentes de trabalho, aos quais as crianças eram expostas frequentemente em função de sua estrutura física e de racionalidade, não eram os únicos atos de violência no mundo do trabalho.

Os acidentes do trabalho não esgotam, no entanto, as situações nas quais as crianças e adolescentes defrontaram-se com a violência no mundo do trabalho. Merecem destaque, também, os ferimentos resultantes dos maus-tratos que patrões e representantes dos cargos de chefia – como mestres e contramestres – infligiam aos pequenos operários e operárias, no afã de mantê-los ‘na linha’. Situação igualmente reveladora da extrema violência que permeava o cotidiano do trabalho (DEL PRIORI, 1999, p. 266).

A violência física no mundo do trabalho infantil era visível e transparente, não menos agravante era a violência moral e ao pudor a que meninas e adolescentes eram expostas, a

dupla discriminação salarial inferida à idade e ao sexo. A violência que a criança sofria, tanto em casa pelos pais, como no trabalho pelos patrões, em função da disciplina rígida e dos maus tratos a que era submetido, entre outros, foi alvo de preocupação desde o século XIX.

O século XIX bem como os anteriores, não foram períodos históricos em que a infância obteve reconhecimento; o século XX trouxe consigo muitos anseios, entre eles a esperança de um regime político-democrático, que possibilitasse aos seus filhos o direito a uma vida digna, justa e igualitária. Entretanto, isto não ocorreu, pois foi no início do século XX que a infância experimentou inúmeras atrocidades, seja no âmbito familiar, escolar, profissional, nos internatos, ruas, gangues, entre outros.

Esse abandono que a criança e o adolescente vivenciaram naquele momento histórico pela família foi de uma imensa crueldade, pois, conforme expõe Oliveira (1996, p. 17) “[...] o contexto mais aceitável de desenvolvimento infantil tem sido o ambiente doméstico, onde a criança é atendida pela mãe ou por outras figuras familiares”.

Ao ser excluída do ambiente familiar, a criança deixa de se desenvolver adequadamente, levando-a a estar suscetível a desvios de conduta. Diante disso, e em consequência das transformações das condições sociais que as famílias foram vivenciando historicamente, e pelas modificações do papel da mulher na sociedade, no início do século XX fez-se necessário pensar em outro espaço que também oportunizasse o desenvolvimento infantil que não só o familiar.

### **1.3 A infância na atualidade**

No que diz respeito à infância na atualidade, pode-se dizer que uma maior preocupação com as condições de vida das crianças foi se solidificando em um crescente movimento de ordem social e política, visando à promoção de maiores estudos a respeito da infância em todas as suas diversidades, de cada espaço social no qual a criança nasce e se insere (CARVALHO, 2003, p. 41).

Esse pensamento sobre a infância decorreu até tempos atrás, quando essa concepção começou a mudar, passando a criança a ser vista como um indivíduo pertencente ao um meio social, cultural e com um modo único de ver o mundo.

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada

cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998, p. 21).

Percebe-se que conforme as transformações na estrutura social se aprimoram, um novo olhar se descobre sobre a infância. O reconhecimento por esta nova concepção de infância se dá.

Com o estabelecimento de uma nova ordem política, social e econômica, impulsionada por diversos fatores, dentre os quais o capitalismo industrial, o neoliberalismo e suas consequências (migrações, surgimento da família nuclear e burguesa, adstrição da criança à família e ideia de escola), ocorreram transformações que influenciaram a organização da estrutura familiar e, conseqüentemente, a vida das crianças (PAULA *apud* TEIXEIRA, 2005, p. 1).

Diante desta nova ordem política, social e econômica em que a criança passa a se estabelecer, percebe-se o despreparo da mesma para com esta nova sociedade que se firma. Entende-se a necessidade de prepará-la para viver neste novo contexto social, surge a questão da escolarização também para as crianças menores, pois até então, só as maiores eram contempladas com o ambiente escolar.

Isso mostra uma nova maneira de se compreender a infância. Segundo o Referencial Curricular (1998, p. 21) “A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época”.

A educação tradicional deixou à infância e à adolescência um legado de reprodutoras e não criadoras, formando sujeitos que não conseguiam agir por si só, por não considerar seus saberes, alguém que não sabe. E ainda, que não sabe, porque é criança. Entretanto, não quer dizer que a criança seja plenamente autônoma, que não precise das interferências dos adultos; elas precisam é de alguém que as ouça e lhes possibilite formas de ser e viver a infância plenamente.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

Em decorrência do exposto, é correto dizer que, a sociedade moderna requer uma infância pautada em crianças que tenham confiança em si próprias, que saibam fazer escolhas e assumam pequenas responsabilidades ainda em tenra idade, possibilitando-lhes segurança para a sua formação pessoal e social. “Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia” (BRASIL, 1998, p. 11).

Atualmente a infância, e com ela as crianças antagonicamente, deixam cada vez mais de conviver em um espaço privado, domiciliar e de se relacionar com sujeitos semelhantes, como: irmãos, primos, vizinhos, passando a fazer parte de espaços públicos, estabelecendo um maior contato afetivo social cotidiano com as pessoas que fazem parte deste universo. Para a infância dos novos tempos os amigos são aqueles com os quais as crianças convivem nas instituições educacionais, sendo que, na maioria das vezes, os contatos são realizados somente naquele ambiente.

Dessa forma, são perceptíveis nas concepções de infância que os referenciais apresentam, aspectos que valorizam esta fase na qual a criança é vista como um ser atuante, com uma cultura e um jeito próprio de ser. Com isso, a instituição de educação infantil deve, através de práticas educativas e dos profissionais que nela atua, buscar compreender um ensino que valorize os aspectos da infância que reconheçam a criança como produtora do conhecimento e não somente como um ser a ser formado.

#### **1.4 A instituição familiar**

A visão da instituição familiar vem sendo objeto de estudo nas mais diversas áreas do conhecimento, diferenciada através da diversidade de contextos existentes entre áreas e autores. Entretanto, há um consenso sobre essa instituição: que seus membros compartilhem de sentimentos e valores, gerando afinidades entre os mesmos, sendo eles unidos pela consanguinidade ou não. É notória a importância da família solidamente edificada, para a construção de uma sociedade democrática e pluralista (GLANZ, 2005).

Se para alguns autores a instituição família deve ser compartilhada de sentimentos de valores, outros veem essa instituição através de conceitos básicos. Sendo assim a abordagem da categoria família vista por Giddens (2005), em sua obra “Sociologia”, é inerente a conceitos básicos de “família, parentesco e casamento”.

“Família é um grupo de pessoas diretamente unidas por conexões parentais, cujos membros adultos assumem a responsabilidade pelo cuidado das crianças”. Sobre parentesco, coloca que: “[...] são conexões entre indivíduos, estabelecidas tanto por casamento como por linhas de descendência, que conectam parentes consanguíneos (mães, pais, irmãos, prole, etc.)”. Quanto ao casamento define como “uma união sexual entre dois indivíduos adultos socialmente reconhecida e aprovada”. Desse modo, ao se casarem, os indivíduos se “tornam aparentados” (GIDDENS, 2005, p. 151). Esse elo que o matrimônio proporciona, faz com que se ampliem o número de parentes.

Outra perspectiva acerca da instituição família ocorre antes mesmo do nascimento, pois o contexto em que um homem e uma mulher estão unidos no instante da concepção, quando uma nova vida está sendo gerada, vincula estes três personagens a algum tipo de convivência, tanto familiar quanto comunitária. Com relação ao exposto, Vicente *apud* Kaloustian (2000), expõe que são de caráter biológico, afetivo e social, a todo o nascimento corresponde um encontro entre um homem e uma mulher. A gestação é um vínculo entre a mãe e o feto, o recém-nascido é a prova viva do encontro entre um homem e uma mulher e a amamentação também vincula o bebê orgânico, biológico, afetiva e socialmente à mãe.

Na concepção o bebê já estará fazendo parte de um grupo familiar que compreende pai, mãe e outros membros, com um universo de escolhas que lhe estará sendo possibilitado, conforme a cultura desta rede familiar em que está sendo inserido. Ao nascer ele fará parte de um “território social e geográfico”, com identidade própria, sujeito de direitos – portanto cidadão.

A criança inicia sua história dentro da história de sua família, de sua comunidade e de sua nação. Mais amplamente, ela participará de um período da história dos homens. Será marcada e afetada pelas diversas dimensões de seu tempo. Será aí também que dará sua contribuição enquanto ser e cidadão (VICENTE *apud* KALOUSTIAN, 2000 p. 48).

Inúmeros conceitos e concepções acerca da “família” foram sendo construídos ao longo da história, contextos social, político e familiar de quem os define, certamente interferem nesta construção. A Constituição de 1988 registra que a família é a base da sociedade, sendo caracterizada pela união estável entre um homem e uma mulher; também é entendida como grupo familiar a união formada por quaisquer dos pais e seus descendentes.

No que se refere à família, a lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9394/96 - relata em seu art. 1º: a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana. Também a respeito da família, esta mesma Lei, em seu art. 2º coloca que a educação, dever da família e do Estado. Na seção II “Da educação infantil” em seu art. 29 que menciona o desenvolvimento da criança, é incisiva quando coloca - complementando a ação da família.

A LDB (1996) posterior à Constituição Federal (1988) inverte os papéis do Estado e da família, frente à educação. Por adotar um caráter neoliberal, tira do Estado o dever que lhe é atribuído constitucionalmente em primeira instância, com relação à educação passando à família o dever. Em decorrência disso, a LDB caracteriza uma arbitrariedade em relação à Constituição Federal, por ser esta última a Lei máxima da República Brasileira.

De acordo com o progresso científico, à revolução tecnológica e à família, Glanz (2005), manifesta-se da seguinte maneira: observou-se que em ocorrência de mudanças acerca da instituição familiar, a mesma está intimamente ligada com o progresso científico, cujo principal marco é a Revolução Industrial que possibilitou a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho. A partir destas transformações, há uma alteração na vida social das pessoas levando assim a família à necessidade de adaptação em seus hábitos e costumes. Diante destas alterações, a mulher – antes caracterizada como um ser inferior -, vem tendo possibilidades de libertação.

No que se refere à condição de gênero da mulher, o mundo social e o mundo do trabalho, Giddens (2005) coloca que foi produzido tanto por homens quanto por mulheres; com o tempo a maneira de organização deste universo, a distribuição de responsabilidades foram assumindo diferentes formas, o trabalho remunerado era predominantemente masculino. Nas últimas décadas um número considerável de mulheres deslocou-se para a força de trabalho, aumentando o percentual de empregadas e remuneradas.

Certamente a inserção da mulher no mercado de trabalho foi uma das transformações mais importantes que ocorreram na sociedade moderna. A história da mulher no espaço do trabalho deu-se inicialmente no espaço doméstico, não havia separação entre atividades produtivas e atividades domésticas, Giddens (2005) afirma que a produção do trabalho acontecia no próprio ambiente familiar ou nas proximidades, onde toda família era partícipe; este trabalho geralmente era com a terra, na lavoura ou trabalhos manuais – artífice.

Neste ambiente inicial do trabalho feminino, a mulher tinha uma influência considerável no processo econômico, eram responsabilizados os registros dos negócios e não raro, viúvas se tornarem proprietárias e gerentes de empresas. Todavia, eram excluídas da

política e da guerra. A modernidade das indústrias e o seu desenvolvimento, de certa forma excluiu inicialmente do local de trabalho, pois a separou do seu domicílio, onde tinha a força do trabalho bem como ajudava a administrar, agora separadamente, a casa e o local do trabalho.

O deslocamento da produção para as fábricas mecanizadas foi provavelmente o maior fator individual. O trabalho era feito ao ritmo da máquina por indivíduos contratados especificamente para as tarefas em questão. Assim, aos poucos, os empregadores passaram a contratar trabalhadores individualmente, e não famílias. (GIDDENS, 2005, p. 316).

A industrialização foi progredindo rapidamente, estabelecendo uma separação entre casa e local de trabalho, apresentando-se então a ideia de esferas distintas entre pública e privada. Os homens passaram a fazer parte da esfera pública, por inserirem-se tanto no mercado de trabalho das indústrias como na política. As mulheres no domínio privado, sua figura era associada a cuidar dos filhos, organizarem a casa, preparar alimentação, entre outros afazeres domésticos, dando-lhe o título de “lugar de mulher é em casa”.

A esse novo padrão de vida que se construiu no ambiente doméstico, transformou a maneira das famílias se organizarem na força do trabalho. Giddens (2005, p. 316) coloca que: “[...] o fardo foi mais cruel para as mulheres mais pobres, que tiveram de enfrentar os afazeres domésticos, além de se lançarem no trabalho industrial para completarem a renda do marido”. Quanto às mulheres que tinham uma situação mais privilegiada, contavam com ajuda de empregadas, babás ou faxineiras.

O início do século XX foi de grande importância para o crescimento das atividades econômicas das mulheres, tendo constante aumento na força do trabalho assalariado, em função da falta da mão de obra masculina durante a Primeira Guerra mundial (1914-1918), do mesmo modo, ocorrendo na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Nesse período as mulheres assumiram tarefas que anteriormente eram desempenhadas exclusivamente pelos homens, no final da guerra muitos homens reassumiram seus empregos, aquele padrão de atividade pública e privada preestabelecido às mulheres se rompeu.

## 1.5 Estruturas familiares

No que diz respeito à estrutura familiar sob o ponto de vista legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente( 1990) determina que toda criança e adolescente, têm o direito de receber sua criação e educação no meio familiar, e em casos excepcionais, em uma família substituta (art. 19 do ECA).

O ideal seria que toda criança fosse criada e educada no seio de sua família, eventualmente, conforme as necessidades, faz-se necessária a introdução de crianças em famílias substitutas, as quais podem ser estruturadas e organizadas das mais diversas formas possíveis, independentemente da classe social.

Além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filhos, proliferam hoje as famílias monoparentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente. Existem, ainda, as famílias que se reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações. Há, também, as famílias extensas, comuns na história brasileira, nas quais convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentescos diversos. É possível ainda encontrar famílias coabitando em uma mesma casa. Enfim, parece não haver limites para os arranjos familiares na atualidade (BRASIL, 1998, p. 76).

Ainda com relação às estruturas familiares vê que diante do contexto histórico e social vivenciado, foram se elaborando novas formas estruturais, conforme a necessidade e vontade dos indivíduos; entre elas, fazem-se presentes também as uniões homossexuais. Sobre estas Glanz (2005, p. 4) manifesta-se da seguinte forma: “na maioria dos países, só há casamento de pessoas de sexo diferente, mas em alguns países já se admitem uniões de pessoas do mesmo sexo, como convivência regular e com registro e, em alguns, já se admite também o casamento”.

Mesmo que no Brasil o casamento entre homossexuais não seja possível, pois a Constituição Federal de 1988 em seu art. 226 parágrafo 3º, limita a chamada união estável à convivência entre um homem e uma mulher; já é sabido que entre as estruturas familiares existentes há famílias estruturadas por união entre homossexuais.

Em função das constantes mudanças em que a sociedade está exposta, há de se pensar que novas tendências de estruturação familiar surgirão. Sobre esta maneira de conceber a estrutura familiar em uma perspectiva futura, Glanz (2005) aponta tendências que surgem como previsões para o século XXI. Dentro das previsões a família do século XXI sofrerá mutações em relação aos séculos passados, algumas que já vêm acontecendo, tais como: a

diminuição do número de casamentos; um número maior de casais sem vínculo matrimonial; maior número de crianças que nascem de casais não casados legalmente; aumento do número de divórcios; maior número de crianças que vivem com apenas um dos pais, madrasta ou padrasto.

Para Glanz (2005, p. 4) o casamento como conceito jurídico torna-se desnecessário, os direitos e deveres advindos da união estabelecem-se independentemente da observância ritual ou legal. “Conclui-se que não há propriamente um só conceito de família, mas vários conceitos que variam no tempo e no espaço”.

Diante dos vários conceitos e das novas formas de estruturação familiar, o método de se trabalhar com este novo perfil de família que surge nas instituições educacionais, sobretudo as crianças da Educação Infantil, Szymanski (2010) discorre que as pessoas que estão trabalhando direta ou indiretamente com essas famílias, deverão compreender seus aspectos, respeitando os modos de agir e pensar desse grupo familiar. Assim o trabalho educacional poderá ser desenvolvido de acordo com a realidade que se tem.

## **1.6 O assistencialismo**

As primeiras referências históricas da pré-escola surgiram entre historiadores norte-americanos e europeus, como um programa de educação assistencial que tinha como objetivo compensar as diversas deficiências que as crianças das camadas populares traziam consigo. A historicidade da educação compensatória:

[...] ter-se-ia originado no pensamento de Pestalozzi e Froebel, sendo mais tarde expandido por Montessori e McMillan. Seriam estas suas origens remotas: Froebel, iniciando os jardins de infância nas favelas alemãs (Berlim), em pleno surgimento da Revolução Industrial; Montessori, no final do século XIX e início deste século, desenvolvendo trabalhos de educação pré-escolar voltados para crianças pobres de favelas italianas; McMillan, contemporânea de Montessori, enfatizando a necessidade de assistência médica e dentária, bem como de estimulação cognitiva, para compensar as deficiências das crianças. A pré-escola era encarada, por esses educadores, como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias (KRAMER, 1995, p. 25).

Consequentemente no Brasil, a história do assistencialismo não se distancia da história vivida pela Europa, tanto aqui como lá a Revolução Industrial, a expansão comercial e a

urbanização das cidades fizeram com que houvesse modificações do papel da mulher na sociedade, repercutindo assim na família e conseqüentemente na criança.

Na 2ª metade deste século foi observado um novo aumento da participação feminina no mercado de trabalho. O problema da mulher conciliar trabalho assalariado com tarefas domésticas, em especial o cuidado com os filhos, continuou. Isso ocorria principalmente entre a população que ia morar nos grandes centros urbanos. Afastando-se de sua família e da rede de vizinhança característica da zona rural e das pequenas localidades, a mãe não tinha mais quem lhe ajudasse a cuidar de seus filhos (OLIVEIRA, 1996, p. 19).

Diante deste novo cenário o Estado viu-se obrigado a criar estruturas visando atender às necessidades das famílias em suas novas configurações, principalmente àquelas de menor renda. Foram implantadas diversas creches, solidificando a ideia do assistencialismo mediante o atendimento das crianças em creches municipais. As creches comunitárias também foram instituições criadas a partir das necessidades das famílias que bem ou mal, se organizavam para cuidar umas dos filhos das outras.

Usando instalações geralmente improvisadas e inadequadas, algumas mães se juntam em trabalho comunitário e dividem entre si a tarefa de cuidar dos próprios filhos. Toda sorte de deficiência consta neste tipo de trabalho. Embora se preze a boa vontade das mulheres que se prestam voluntariamente a cuidar dos menores, os resultados nem sempre se encontram entre os melhores (RIZZO, 2000, p. 56).

Oliveira (1996, p. 20) lembra que, após meados do século XX, com a crescente industrialização, também as mulheres da classe-média foram inseridas no mercado de trabalho, precisando de um espaço em que pudessem deixar seus filhos. Dessa forma, o acesso às creches tornou-se possível também para as mulheres que tinham uma profissão, como operárias, domésticas, professoras, funcionárias públicas, entre outras. Contudo, este espaço continuava com “a ideia de creche como equipamento de assistência à criança carente”.

As creches que até então eram atendidas por pessoas caridosas ligadas à igreja ou à filantropia, passaram a ser olhadas e assistidas por órgãos governamentais de serviço social, por entender que as instituições filantrópicas careciam de orientações técnicas, as quais estavam levando a criança à “privação cultural”, conseqüentemente à marginalização das camadas populares.

A partir delas considerava-se que o atendimento à criança pequena em creches possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita, através de uma “educação compensatória”, sem alteração das estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas. Em razão disso, começaram a ser elaboradas

propostas de trabalho em algumas creches e pré-escolas públicas, responsáveis pelo atendimento às crianças filhas de famílias de baixa renda, defendendo a estimulação cognitiva e o preparo para a alfabetização (OLIVEIRA, 1996, p. 20).

No tocante à educação assistencialista, Kuhlmann Junior (1998, p. 181), discorre que era direcionada às classes sociais mais baixas, “necessitadas” e “incapazes” e por isso era preconceituosa, primava por “objetivos que almejavam disciplinar e apaziguar as relações sociais”.

A respeito da educação infantil verificava-se a dualidade existente entre o atendimento infantil das crianças pobres, exclusivamente assistencial, de cuidados com a higiene, saúde ou compensação de carências, enquanto que as instituições oferecidas às crianças das camadas sociais mais privilegiadas – ou seja, os “jardins de infância” -, possibilitavam educação e desenvolvimento. A concepção educacional existente nas instituições assistencialistas é de “guarda” e não de “educação”, e por isso não emancipa a criança e nem a família.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 182-183).

Ainda que programas de assistência à infância estivessem sendo criados, houve a preocupação de se criar um órgão que assistisse as famílias dos soldados brasileiros enviados a Segunda Guerra. Criou-se a Legião Brasileira de Assistência (LBA) - um órgão fundado em 1942, no governo de Getúlio Vargas, pela primeira dama Darcy Vargas, tinha como objetivo colaborar com as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial. Mais tarde tornou-se um órgão de assistência a famílias necessitadas, vindo a se tornar a maior agência de Serviço Sória, implementando políticas assistenciais marcadas por ações paternalistas e de auxílio emergencial e compensatório. Em virtude de denúncias de desvio de verbas ocorridas sob a gestão de Rosane Collor de Mello, em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, este órgão foi desativado.

A respeito dos órgãos assistenciais criados e mantidos sob a responsabilidade do Estado, outros foram surgindo, como a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), que foi criada em 1964, com a intenção de implantar a política nacional do “Bem Estar do Menor”, em todo o território nacional. Logo em seguida, no ano de 1967, foi

criado a Fundação Estadual do Bem Estar do Menor – FEBEM, a qual tinha por finalidade formular e implantar programas de atendimento a menores em situação irregular, prevenindo-lhes a marginalização e oferecendo-lhes oportunidades de promoção social.

Com o passar dos anos, as siglas dos programas sociais foram se alterando, em 1993 foi criado o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), através da Lei Orgânica da Assistência Social – Lei 8742/93. Sendo este um órgão superior de deliberação colegiada, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome.

No percurso histórico do atendimento da criança no espaço institucionalizado “creche”, pode-se configurar uma evolução pautada por etapas, como práticas médicas, assistenciais, compensatórias, avançando rumo à necessidade de um desenvolvimento integral da criança.

[...] a própria Constituição de 1988 reflete o movimento recente de repensar as funções sociais da creche. Ela reconhece a creche como uma instituição educativa, “um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado”. Tal concepção opõe-se à visão tradicional da creche como uma dádiva, como um favor prestado à criança, no caso à criança pobre e com funções apenas assistencialistas e de substituição da família (OLIVEIRA, 1996, p. 22).

Conseqüentemente a emenda constitucional nº. 53, alterado o inciso IV do artigo 208, passando à seguinte denominação: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. Enquanto a redação anterior dispunha que: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.

Deste modo é possível dizer que com a promulgação da Constituição Federal de 1988 passou-se a ter um novo pensar a respeito do papel social que as creches representam para a sociedade, em especial para as classes sociais de menor capacidade econômica, bem como reconheceu o direito universal de toda criança frequentar a escola.

## **1.7 A educação infantil**

Atualmente a Educação Infantil insere-se num novo contexto - contexto este em que se almejam crianças bem cuidadas, acompanhadas com assiduidade por profissionais qualificados, conhecedoras de sua própria história, que saibam expor seus desejos e

sentimentos, se relacionem e se coloquem no lugar do outro a fim de aceitar e respeitar as diferenças, crianças produto, produtoras de conhecimento e autônomas.

Entretanto ainda persiste nas instituições de Educação Infantil a dificuldade da superação da dicotomia entre assistir/educar, a imagem de que o atendimento à criança até três anos de idade é de caráter assistencial, e educacional somente a partir de quatro anos com a intenção de prepará-las para o ensino fundamental. Apesar do determinante legal de que tanto a creche quanto a pré-escola devam estar vinculadas à Educação, unificando as funções assistir/educar, nem todas as municipalidades adequaram a Educação Infantil a esta nova realidade.

A rede de educação infantil é bastante heterogênea. Se pensarmos no Brasil inteiro em termos de creches e pré-escolas, veremos que há diferenças marcantes entre estas duas instituições e entre as regiões ou tipos de sistemas. A Constituição de 1988 incluiu a educação infantil no sistema educacional, mas a Lei de Diretrizes e Bases, que instituiu essa inclusão, só ficou pronta em 1996. Desde então, 11 anos já se passaram e não podemos dizer que, efetivamente, a educação infantil esteja integrada ao sistema educacional como a lei determina. Há muitas coisas ainda a serem feitas para ver esta integração. Isto traz consequências para a qualidade das instituições. Falo no sentido de haver uma estrutura de suporte dos sistemas municipais para este tipo de rede. A educação infantil custa caro, pois quanto menor a criança, a produção adulto/criança deve ser maior. O que as prefeituras muitas vezes têm feito é tentar escapar desta necessidade de incorporar as creches ao sistema educacional, lançando programas com a denominação de ‘alternativos’ [...] (KUHLMAN JUNIOR, 2007, p. 2).

De fato existem muitos municípios que ainda se isentam desta determinação; todavia, em Lages/SC este pensamento já alterado, pois as instituições de Educação Infantil estão vinculadas à Secretaria de Educação do Município, a qual define e implementa, uma política municipal para a área, em consonância com a legislação vigente. É sabido que é inerente aos sujeitos pertencentes a este grupo, em função da pouca idade a “assistência” e o “cuidar”, aquele cuidar que tem o propósito de assistir, do ajudar e do amparar no momento da higienização, da alimentação e da proteção.

Quando abordadas as funções educar/cuidar da Educação Infantil, surgem os termos assistência / assistencialismo. O primeiro deve ser entendido como um ato de prestar cuidado e atenção à criança nos aspectos de alimentação, higiene e proteção, práticas comuns e necessárias em virtude da faixa etária a que pertence esta classe. O segundo denota um sentido de atendimento relacionado à prestação de favor, de caridade ou ainda somente cuidados de higiene e alimentação oferecida à criança. Ao se referir à característica assistencialista que a Educação Infantil brasileira vem apresentando, e quando passa a ser pedagógica, expõe da seguinte maneira:

Não que estas instituições tenham sido assistenciais em uma época e estejam se tornando educacionais. Desde o início, elas foram pensadas como instituições educacionais, no entanto, para as classes populares, para as crianças pobres, reiteradamente se pensou uma educação pobre para os pobres, uma educação de baixa qualidade para os pobres. Aí poderíamos qualificar esta educação como assistencialista, no sentido de revelar um preconceito com a pobreza. No momento de atender a criança pobre já se quer economizar muito mais. Este tipo de visão preconceituosa em relação às classes populares no Brasil ainda persiste de alguma forma. É claro que tivemos avanços. A incorporação ao sistema educacional, de alguma maneira, indica o sentido de tratar a educação infantil como universal, como direito de qualquer criança, mas a realidade ainda está bastante distante disso. Uma família de classe média dificilmente buscará uma creche para educar seus filhos (KUHLMANN JUNIOR, 2007, p. 3).

Nos estudos de Souza (2008), é possível verificar que o assistencialismo nas instituições de Educação Infantil do Município de Lages/SC não tenha desaparecido em função de ainda ser oferecido às crianças atendimento em um espaço denominado de “Creche Sorriso” que é:

[...] o termo utilizado para o programa instituído na década de 1990, pela Secretaria da Saúde em parceria com a Secretaria da Educação deste município, para atender as crianças desnutridas. A Secretaria da Saúde contribuiu com o espaço físico e a da Educação com os profissionais. Na época, o trabalho caracterizou-se como assistencialista, embora com o passar do tempo, as crianças tenham passado a ser atendidas pela Secretaria Municipal de Educação, cujo objetivo era superar o atendimento assistencial. Atualmente são denominados Centro de Educação Infantil e ocupam os mesmos espaços destinados às Creches Sorriso, oferecendo o mesmo atendimento assistencial. Com vistas à LDBEN/96, os direitos e a qualidade dos espaços garantidos na lei ainda estão longe de se efetivarem (SOUZA, 2008, p. 41).

Diante dos relatos feitos por Kuhlmann Junior (1998) e Souza (2008), ainda a muito de se fazer para descaracterizar a concepção assistencialista, que permeia as instituições de Educação Infantil em muitos municípios brasileiros. O município de Lages/SC vem se direcionando para uma política mais de caráter socioeducativo do que assistencialista. Segundo a Constituição Federal de 1988 que dispõe legalmente sobre a Educação Infantil, não permite mais a ideia de uma instituição infantil que tenha caráter assistencialista, que é aquele voltado para crianças oriundas de famílias de baixa renda, ela deve ter um papel importante no contexto da política educacional. A assistência se faz necessária quando de caráter de atendimento às necessidades básicas que essa criança necessita. Diante disso, instaurou-se na Educação Infantil um espaço de formação e proteção a crianças pequenas, passando a ter então um caráter socioeducativo.

Esse caráter socioeducativo está presente nas funções educar/cuidar, prerrogativas que atualmente fazem parte do cotidiano das instituições de Educação Infantil do município de

Lages/SC, e que são de direito de todas as crianças que frequentam este universo escolar, independente da sua classe social, pois as vagas existentes são oferecidas a todas as famílias que as desejarem. Além do mais, atualmente a procura por vagas nos CEIM's por famílias de classe média está aumentando em função da qualidade do trabalho oferecido por estas instituições.

Pressupõe-se que a integração dessas diferentes áreas que basicamente atuam nas funções educar/cuidar da Educação Infantil, revele desafios na garantia de um melhor atendimento nos aspectos físico, social, intelectual e emocional das crianças. São políticas públicas que, se bem interpretadas e articuladas, garantem qualidade no atendimento integral, dentro das atuais diretrizes da Educação Infantil, a todas as crianças de zero a cinco anos de idade, inclusive às crianças que vêm de famílias assistidas pela política da assistência social.

### **1.8 Relações entre as instituições: família e creche**

Na relação família/creche nem sempre a parceria é instaurada e, com isso, esta relação tende a ser geradora de uma tensão contínua. Conflitos entre família/creche existem, das mais diversas ordens. Quando a relação de confiança mútua entre equipe escolar e a família se estabelecem, estes conflitos tornam-se mais fáceis de serem negociados. Família e creche aprendem a se conhecer, respeitar e se ajudar. O envolvimento do conhecer, do respeito e da ajuda faz com que a família e a creche sejam corresponsáveis pelo desenvolvimento integral da criança, no processo ensino-aprendizagem e pelo bem público.

A experiência da parceria entre família/creche exige um investimento pessoal de ambas as partes. Os ganhos no decorrer do processo são vultosos com relação ao investimento inicial. Szymanski (2010, p. 96) coloca que: “o que muitas escolas não percebem é que as pessoas se desgastam muito mais numa relação de isolamento e/ou tensão com as famílias do que desenvolvendo parcerias”.

Ainda com relação à creche/família, Oliveira (1992) relata que as transformações sociais tenham sido imprescindíveis para as mudanças dos papéis sociais do homem e da mulher modernos, ainda é bastante presente no modo de pensar da sociedade que os cuidados e a educação da criança ainda pequena devam estar vinculados à família. Este pensamento faz com que pais, mães e familiares sintam-se inseguros para decidir se devem ou não, colocar a criança ainda bebê na creche.

Ainda para a mulher essa dificuldade de decisão é eminentemente maior, por lhe ser ensinado desde pequena a valorizar a maternidade e o cuidado dos filhos, como funções essenciais para que se complete como mulher. Em virtude dessa valorização maternal que é inculcada: preocupações, cobranças e responsabilidades, acompanham seus pensamentos e ações. Ao levar o bebê para a creche, sentimentos contraditórios de culpa e alívio, apreensão e alegria, estarão permeando as primeiras relações que a mãe estabelece com a instituição (OLIVEIRA, 1992).

Vários fatores influenciam a relação creche/família. Dois fatores preponderantes para Oliveira (1992) é a qualidade do atendimento da creche e o nível de participação que esta oferece às famílias. As desconfianças e os sentimentos de culpa apresentados nas famílias serão amenizados se a creche oferecer um bom atendimento e a legitimação da participação familiar. É primordial que estes dois fatores caminhem juntos para que não haja rivalidade entre as duas instituições. A participação da família é importante, há de se ter limites para que não haja interferências e comprometimento ao bom atendimento às crianças, que é o objetivo principal do trabalho na creche.

Para que as instituições – família e creche - alcancem seus objetivos e estabeleçam parcerias é necessário que se conheçam e se reconheçam entre si, respeitando as especificidades de cada segmento. O conhecimento mútuo seria o ponto de partida na relação. Entretanto esta relação mútua de reconhecimento nem sempre é possível. Segundo Mello *apud* Szymanski (2010, p. 107), “o conhecimento das escolas a respeito das famílias é, muitas vezes, baseado em preconceitos”. Preconceitos estes em que o outro e seu mundo são vistos de uma forma limitada, fechada, mal-interpretada, sem que suas atitudes, sentimentos e ações sejam considerados.

É comum ouvirem-se depoimentos de profissionais da educação, acerca de que alguns alunos, geralmente os indisciplinados, são frutos de “famílias desestruturadas”, ou seja, desinteressadas, carentes e até mesmo violentas, justificando o comportamento indesejado de muitas crianças por parte dos profissionais. Este pensamento por parte do professor muitas vezes afasta a compreensão das dificuldades que alguns têm como a solução do problema.

Para Szymanski (2010), as próprias famílias são vítimas de violência. O acompanhamento escolar por parte dos pais muitas vezes é dificultado por ser ela, a criança, membro de uma família trabalhadora, de baixa escolaridade, com dificuldade de conseguir vaga, entendimento dos procedimentos administrativos e pedagógicos, muitas vezes por não saberem como lidar com os problemas já existentes, achando que não há mais solução.

Por fim vale lembrar que os preconceitos no tocante à família, se fazem presentes em todas as esferas da sociedade, a escola como um espaço coletivo e social que é não está imune a todas as formas de preconceitos e discriminações às famílias, desta maneira, para serem rompidos, devem ser identificados e reconhecidos, para que se possam abrir novas possibilidades de quebra dos mesmos, de tal modo a serem criadas novas perspectivas para um novo olhar a respeito da família e da própria escola (SZYMANSKI, 2010).

Até aqui presenciamos um passado concebido a infância e suas implicações no que diz respeito a uma educação meramente assistencial. Percebe-se através da história o descaso e até mesmo a crueldade que a criança era submetida. Isso ajuda a entendendo o porquê se demorou tanto tempo a legalidade educacional a esta faixa etária.

No capítulo que segue, focaliza a abrangência da prática educativa no universo infantil na configuração de um contexto educacional e não mais assistencial.

## **2 A ABRANGÊNCIA DA PRÁTICA EDUCATIVA NO UNIVERSO INFANTIL**

### **2.1 Educar e cuidar - contexto histórico**

Para se entender os aspectos que envolvem as mudanças que se fizeram necessárias para a superação das dicotomias entre creche/educação infantil, assistencialismo/educação, bem como o educar/cuidar, é preciso considerar o contexto histórico que determinou tais transformações.

Com relação às razões que motivaram o Estado a superar a dicotomia educar/cuidar no atendimento à infância no Brasil, Bogatschov e Moreira (s.d., p. 11) relatam que a partir da metade do século XX, o desenvolvimento tecnológico motivou um intenso processo produtivo em inúmeros setores, aumentando a produtividade, a chamada “Revolução Tecnológica da década de 1950”.

A Revolução Tecnológica e Industrial fez com que se encurtassem distâncias entre as nações, rompessem limites geográficos e temporais, favorecendo o comércio internacional entre os países, transcendendo as economias locais para uma economia mundial, expandindo desta forma o capital, que antes era local, agora em nível mundial, denominado de mundialização do capital.

O mundo social e econômico das pessoas é transformado por esta revolução tecnológica, norteado pelo poder ideológico neoliberal que o capital passa a ter. Consequentemente novas estratégias são adotadas, podendo-se citar, entre elas: a privatização dos serviços do setor público, a reforma do Estado, o ideal de formar o capital humano, a retomada do subjetivismo e inclusão da educação, segurança e saúde na dinâmica do mercado. Assim todos os países em desenvolvimento são atingidos por esse ideário neoliberal.

Em 1989 houve um consenso em Washington, com a participação do Banco Mundial, do FMI, o Banco Internacional de Desenvolvimento e autoridades americanas no qual foram estabelecidas políticas para os países da América Latina, as quais deveriam ser implantadas para a obtenção de empréstimos. Para Bogatschov e Moreira (s.d., p.11), as políticas implantadas foram: “disciplina fiscal, redução de gastos públicos, reformas (tributárias, previdência entre outras), liberação comercial, desregulamentação da economia bem como a flexibilização das relações trabalhistas”.

Bogatschov e Moreira (s.d.), ao escreverem sobre a pobreza no mundo, relatam que para o Banco Mundial, as diferenças de níveis de vida existentes entre as nações estão nas diferenças de capital humano e que a educação básica é o instrumento para combatê-la. Em virtude disso, o Banco Mundial estabeleceu ao Brasil uma meta que deve ser atingida até 2011: fortalecer o capital humano e a força de trabalho, com um maior impacto dos serviços sociais e eficiência do gasto público. Diante do discurso de inserção do Brasil na economia global, Fernando Collor dá início às experiências feitas pelos organismos internacionais e que são prosseguidos por Fernando Henrique Cardoso.

Desse modo, a educação é vista como um instrumento de combate à pobreza, segundo Libâneo *apud* Bogatschov e Moreira (s. d., p. 12), deve “[...] oferecer respostas concretas à sociedade, formando novos quadros de profissionais para o desenvolvimento dos países periféricos através do aumento dos níveis de conhecimento científico, cultural e técnico da população”. Foi ampliado o atendimento na educação básica e a melhoria da qualidade do ensino, passando a Educação Infantil a ser considerada a primeira etapa da educação básica.

O planejamento educacional seria uma importante ferramenta para os países periféricos diminuir os recursos destinados à educação. Porém, o Banco Mundial que tem como “missão” lutar pela pobreza através de financiamento e empréstimos aos países em desenvolvimento, tratou de não se preocupar tanto com as contribuições que a educação tinha com relação ao crescimento econômico, mas como tornar à aprendizagem mais adequada no sentido de responder as complexidades que o mundo capitalista estava adquirindo. Com isso a educação básica foi vista como o principal problema diante desta nova realidade que se configurava, pois toda a formação futura dependia de sua eficiência além de que é nesta etapa, que se dá a formação mínima necessária.

Em termos de conquistas, a Constituição Federal (1988) assegura em creches e pré-escolas o atendimento às crianças até cinco anos de idade. Sua ação foi complementada após a adoção da LDB (1996), a qual outorga à Educação Infantil o atendimento à criança de zero a três anos de idade em creches ou entidades equivalentes, e para crianças de quatro a cinco anos a pré-escola, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança. O aumento de matrículas na Educação Infantil foi significativo, fator que oportunizou o acesso e a permanência de um maior número de crianças advindas das classes populares às instituições públicas dessa natureza.

Diante disso, o educar e o cuidar passaram a ser elementos indissociáveis, pois o cuidar estava ligado historicamente ao atendimento à criança das camadas populares, desfavorecidas, predominantemente assistencialista, e o educar caracterizava e destinava-se às

crianças das classes dominantes, priorizando um trabalho educacional. Novas propostas de ação pedagógica são sinalizadas para que haja mudanças na sociedade.

As orientações e documentos oficiais elaborados sinalizam para a necessidade de superação da dicotomia entre o educar e o cuidar. Entretanto tal dicotomia é histórica, uma vez que por muito tempo as instituições destinadas ao atendimento às crianças das classes populares estiveram ligadas ao cuidar e o atendimento, das classes dominantes era prioritariamente educacional.

“É neste contexto que o educar e cuidar passam a ser valorizado como um meio de diminuir a pobreza a partir da formação de capital humano, ou seja, da formação de mão-de-obra qualificada que leve o país ao desenvolvimento humano” (BOGAYSCHOV e MOREIRA, s. d, p. 12). A partir de então novas propostas de ação pedagógica, bem como legislação específica para a educação infantil foram elaboradas a fim de destacá-la como primeira etapa da educação básica, e como resultado de transformação na macroestrutura da sociedade.

## **2.2 Educar e cuidar enquanto processo de crescimento e desenvolvimento**

A educação infantil no Brasil tem por objetivo dar início à formação da criança para o exercício posterior da sua cidadania. Trata-se de um compromisso assumido pelo Estado brasileiro, previsto no inciso IV, do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que prevê como sendo um dever do Estado atender as crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas.

Já a LDB n. 9.394 (1996), preconiza que o desenvolvimento da criança deve incorporar cuidados para um crescimento físico saudável; assegurar que seu comportamento mental possibilite ações que tenham relações com o meio físico e social; que se oportunize o pensar, o raciocinar, o interpretar levando a um conhecimento profundo; e que seja sociável, pertencente a uma sociedade que proporcione o expressar, o revelar nas relações com outros seres humanos.

Diante das novas medidas direcionadas à educação infantil, o conceito de criança assumido pelo Brasil (1998, p. 21), é o de “sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. Também é um sujeito singular, que pensa e sente de

maneira própria, que se desenvolve e aprende na interação com o outro, utilizando várias formas de expressão para significar, ressignificar e criar conhecimentos.

Em virtude disso, a educação infantil deve integrar o educar e o cuidar, pois o cuidar é inerente à criança desde antes de seu nascimento, conforme o último discurso de Zilda Arns, médica e coordenadora da Pastoral da Criança, quando viajou ao Haiti a fim de levar a metodologia de atendimento da Pastoral no combate à desnutrição, em que destacava: “As crianças, quando estão bem cuidadas, são sementes de Paz e Esperança”, o que as possibilita ter um melhor desenvolvimento como ser humano.

[...] dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 1998, p. 25).

O educar valoriza os pensamentos, sentimentos e desejos que a criança tem de si e sobre o mundo, intera a criança nas práticas sociais, possibilitando um amplo universo de linguagens e conhecimentos que auxiliarão na “construção de uma identidade autônoma”.

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Para Rocha *apud* Brasil (2006), uma das especificidades que a pedagogia da Educação Infantil tem como objeto são as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de zero a cinco anos de idade. E estas relações educativas são perpassadas pelas instituições de Educação Infantil pelas funções educar/cuidar, que devem ser indissociáveis. Porém, segundo Campos, Fullgraf, Wiggers (*apud* BRASIL, 2006) através de um estudo de caso realizado em creches brasileiras, diagnosticou-se que ainda predomina um paradigma de atendimento voltado a alimentação, higiene e controle das crianças, menosprezando o conhecimento sistematizado.

Diante do diagnóstico apresentado sobre as creches brasileiras, percebe-se que mesmo estando contemplado no Brasil (1998, p. 33), ainda há “[...] a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar [...]”, pois ainda é perceptível a dissociação entre essas duas funções, predominando

desta forma, instituições de caráter assistencialista. As instituições de Educação Infantil ao caracterizarem-se somente assistenciais, deixam para segundo plano o “conhecimento sistematizado” que é aquele construído no âmbito e nas relações escolares, através de exercícios de ensino e aprendizagem mediados por metodologias específicas. Com isso, essa instituição estará negando à criança a possibilidade da modificação de “seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas”.

Por fim, deve-se salientar que se a inteligência da criança se forma a partir do seu nascimento e se existem espaços ou mesmo janelas de oportunidades que permitem que ela, mesmo ainda na primeira infância, experimente determinados estímulos que lhe permitam ir construindo, aos poucos, uma capacidade inteligível, “daí a grande importância da família, do Estado e da sociedade investirem na sua formação desde os primeiros anos de vida” (BRASIL, 2000, p. 39).

### **2.3 A legalidade das funções educar e cuidar**

Em 2006 o governo brasileiro em consonância com o Ministério da Educação (MEC), lançou um documento chamado Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, que tem como objetivo servir como referência na organização e no funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Estão contemplados neste documento “[...] requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2006). Diante disso, as práticas de cuidado e educação integradas aos aspectos relacionados acima, devem estar contemplados na proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil.

Para que o educar/cuidar seja concretizado nas instituições de Educação Infantil, faz-se necessária uma perspectiva educacional que respeite a diversidade cultural da criança, que o universo de conhecimento seja enriquecido permanentemente, que a criança tenha acesso à natureza para aprender a conhecê-la e desfrutá-la com atitudes de preservação e respeito à biodiversidade, fazendo-a conhecedora de que é um ser humano que faz parte da natureza e não seu dono e senhor absoluto (TIRIB *apud* BRASIL, 2006).

O educar/cuidar efetiva-se na criança de 0 a 5 anos de idade quando a ela é possibilitada a apropriação de significados no mundo da natureza e da cultura, incentivando e apoiando-a, independentemente de sua origem social, étnico-racial, credo político ou religioso, proporcionando-lhe crescimento e desenvolvimento favoráveis. Para isso acontecer os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), sinaliza a importância do brincar, movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, expressar sentimentos e pensamentos, desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo, da natureza e da cultura apoiados por estratégias pedagógicas apropriadas, diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

Conforme discorre Machado (2002), somente após a Constituição Federal de 1988, do ECA em 1999, da LDB em 1996, das DCN de 1990, do PNE em 2001 e das legislações educacionais, estaduais e municipais mudanças foram sendo aplicadas tanto nas áreas administrativa quanto pedagógica das instituições que atendem crianças da faixa etária de zero a seis anos de idade, bem como sua integração aos sistemas educacionais.

Machado (2002) enfatiza que as funções educar/cuidar devem estar integradas nas atividades cotidianas. A implementação de projetos pedagógicos que considerem a criança pequena na sua totalidade, a articulação com as famílias e comunidade local, a formação específica dos profissionais que atuam nestas instituições façam parte das novas proposições legais.

Como resultado observa-se que após serem respeitadas e atendidas às determinações legais da LDB (1996), junto às instituições de Educação Infantil, as mesmas tiveram um avanço significativo em muitos municípios, pois a procura por este espaço vem crescendo vertiginosamente, em função tanto das necessidades que as famílias possuem em decorrência da inserção no mercado de trabalho – contar com uma instituição que possibilite cuidado integral aos seus filhos - quanto ao devido entendimento de que há a necessidade do estímulo intelectual da criança e seu desenvolvimento.

Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Se essas oportunidades forem perdidas, será muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde (BRASIL, 2000, p. 39).

Em virtude da educação e as funções educar/cuidar serem um fator de extrema importância, é imprescindível que o direito à educação seja assegurado à criança a partir do seu nascimento, sendo que é inerente a ela, a formação da personalidade, o desenvolvimento e a realização pessoal e a socialização do ser humano. Com isso, as instituições de Educação Infantil devem oferecer meios que assegurem esse acesso a todas as crianças que as frequentam, sem que haja discriminação, propiciando uma educação de qualidade, diversificada culturalmente, voltada à inserção social, bem como a indissociabilidade do educar e do cuidar.

Com isso, os sujeitos que trabalham com essa faixa etária devem ter a compreensão da trajetória histórica dessa etapa da educação, bem como ter o entendimento de que as funções que ela assume foram criadas com o objetivo de gerar capital humano, preconizado por grupos dominantes, sem que fossem consideradas as limitações aferidas às instituições de Educação Infantil, em muitos municípios brasileiros. Falta de recursos para as instituições públicas e formação docente precária, são situações instáveis que dificultam a reflexão sobre a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, por parte dos profissionais que atuam nesta área.

## **2.4 A relação brincar/criança**

### **2.4.1 A história do brincar**

Diversos significados são atribuídos à palavra brincar, porém todas passam a ideia de diversão - uma atividade prazerosa. Weiszflog (2008) apontam que o brincar é “divertir-se representando o papel de”, bem como, “divertir-se fingindo qualquer atividade:”, o que é importante em todas as fases da vida, entretanto na infância o brincar é ainda mais essencial, por estar vinculado não apenas ao entretenimento, mas também à aprendizagem.

Brougère (1997, p. 89), ao posicionar-se sobre o valor da brincadeira na criança pequena, relata que é um tema que se discute cada vez mais no meio educacional, em relação ao valor positivo e ao papel da brincadeira, ainda há muitas incertezas as quais precisam “compreender porque, nos dias de hoje, atribuímos tão facilmente um valor positivo à brincadeira infantil”. Desse modo, a valorização da brincadeira tem duas origens, uma origem ideológica e uma origem científica.

Sobre a origem ideológica, relata que no início do século XIX houve uma mudança de perspectiva sobre a concepção de criança e em decorrência, da brincadeira, rompendo uma perspectiva romântica. A brincadeira considerada fútil tinha “como única utilidade a distração”, e por isso, negativa (BROUGÈRE, 1997, p. 90).

A criança não era vista como um ser que tinha um comportamento espontâneo, somente mais tarde é que a “imagem de criança e de natureza” sofreu mudanças, “para que se pudesse associar uma visão positiva às suas atividades espontâneas”. Com isso o romantismo vem afirmar que o comportamento natural da criança, expressa “uma verdade mais essencial do que as verdades racionais” diante da formação do conhecimento. A valorização da espontaneidade natural da criança conduz a uma reavaliação do valor e do papel da brincadeira que estão intrínsecos nos comportamentos “interiores dessa criança rica de potencialidades”, bem como portadora de verdade (BROUGÈRE, 1997 p. 90).

Hoffmann *apud* Brougère (1997) que popularizou a filosofia romântica, em seu conto “*L’enfant étranger*”, associou a imagem da criança, tida como naturalmente portadora da verdade, com a valorização da brincadeira. Entretanto a razão não foi o motivo para a brincadeira estar centralizada na educação da criança pequena, mas sim, a exaltação da naturalidade da criança.

Para abrir a via que levasse em conta a brincadeira foi preciso perceber a criança como portadora do valor da verdade, da poesia (diríamos, atualmente, da criatividade), foi preciso, sobretudo, que se desenvolvesse uma confiança quase cega na natureza. A brincadeira é boa porque a natureza pura, representada pela criança, é boa. Tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza (BROUGÈRE, 1997, p. 91).

Com relação à origem científica, Brougère (1997) contribui afirmando que psicólogos tentaram fundamentar cientificamente sobre o valor da aprendizagem concedida à brincadeira, e no início do século XX justificava-se a natureza uma boa educadora de crianças. Seguindo este exemplo, Claparède *apud* Brougère (1997, p. 92): “[...] vê na brincadeira um modelo educativo proposto pela natureza, que deve ser seguido na medida em que a natureza, melhor do que o homem sabe o que é bom para a criança”. Entre os vários conceitos científicos, na teoria da evolução é que foi encontrada a valorização romântica da natureza, a qual justifica a confiança outorgada à brincadeira.

Desse modo, valorizar a brincadeira é valorizar a grandeza social que a educação possibilita à criança pequena. Mesmo que em um primeiro momento ela pareça dominada, “tal como um animal”, também será levada à educação, naturalmente através da brincadeira.

Com isso, a brincadeira proporciona uma educação natural, não aceitando como um meio educativo, conclui Brougère (1997, p. 92).

Com relação ao brincar e ao retrospecto histórico, Redin (2000) contribui relatando que o trabalho nas primeiras sociedades existentes, tinha como objetivo o de sobrevivência e por isso deveria ser comunitário, contemplando desta forma as necessidades imediatas do grupo sem que fosse necessária a acumulação. Todos trabalhavam sem discriminação e sem existência de classes sociais.

A vida comunitária destas sociedades primitivas “era dedicada a atividades sem fim de produção: atividades lúdicas, religiosas, artísticas, culturais” entre outras. Também, o trabalho tinha como particularidade o lúdico, exemplo disso era a grande festa de celebração da colheita. O trabalho, o jogo, o lazer tinham caráter comunitário, todos trabalhavam, jogavam e participavam das festas, independentemente de idade, gênero e hierarquia, “[...] tudo era comum a todos” (REDIN, 2000, p. 58).

O excedente da produção - a sobra -, fez com que surgissem as classes sociais, pois algumas pessoas do grupo passaram a se apropriar das mesmas revertendo-as em lucros próprios. O que era comum a todos passou a ser restrito a alguns. Desse modo, o surgimento da sociedade moderna fez com que “os jogos comunitários se restringem a alguns, basicamente, populares”, também, havendo a divisão no trabalho, “se dividiu o espaço e o tempo do lúdico”, bem como adultos e crianças já não jogam mais juntos e as “praças, as ruas deixam de ser espaço de festa, de encontro e celebração, para [...] o novo projeto de sociedade produtiva a criança, o velho e o doente estorvam” (REDIN, 2000 p. 58-59).

Diante disso constituíram-se as fábricas, as escolas, as casas com muros e os espaços compartimentalizados, tempo de programas diferencializados do adulto para a criança, surgindo então, a sociedade industrial moderna que segrega a criança do adulto e da cidade e institucionaliza-a em escolas e creches.

#### 2.4.2 O brinquedo e a modernidade

As atividades lúdicas realizadas no decorrer do aprendizado das crianças englobam basicamente os seguintes elementos: “o tempo e o espaço; os jogadores; os objetos ou brinquedos; as ações do que brinca e a relação do brincar com objetivos – fins específicos (resultados) ou a ação em si (prazer e inutilidade)” (FRIEDMANN *apud* REDIN,

2000, p. 59-60). Os tempos modernos alteraram estes elementos importantes, reduzindo o espaço físico e o tempo de brincar, incrementando a industrialização do brinquedo, criando propaganda enganosa que promete o prazer com brinquedos bem como a liberdade de agir e pelas interações sociais estarem sendo determinadas pelo brinquedo.

Uma dessas atividades que o mundo moderno nos desapropriou é certamente a atividade lúdica e pagamos altos tributos por isso – desde tratamentos psicoterápicos até academias aeróbicas e de lazer, ou outras atividades de compensação para encobrir nossas neuroses e estresses. De outro lado, os meios de comunicação e a indústria dos shows e espetáculos criam uma multidão de situações de substituição que iludem nossa necessidade de lazer, tornando-nos espectadores de espetáculos exibicionistas, mantendo-nos passivos diante deles, roubando-nos os poucos espaços de liberdade que nos restam (REDIN, 2000, p. 63).

Contudo alerta que apesar de os adultos de hoje fazerem parte de uma geração perdida, pode-se evitar que novas gerações vivenciem esta realidade imposta pela sociedade moderna, para isso, faz-se necessário “[...] envolver-nos no esforço de reconquista, para nós e para nossas crianças, do lúdico como uma dimensão humana e não apenas infantil” (REDIN, 2000, p. 63).

Toda criança tem direito a uma alimentação saudável, a um ambiente tranquilo e prazeroso, mais, sobretudo, ao jogo e ao lazer, e que apesar do lazer estar contemplado oficialmente como um dos direitos fundamentais, muitas crianças ainda estão longe de vivenciarem esta prática. O jogo e o lazer são diretos necessários e essenciais ao ser humano e por isso o adulto também deve ser contemplado com o mesmo.

#### 2.4.3 A brincadeira e o desenvolvimento

Os benefícios que o jogo traz ao desenvolvimento da criança são incontestáveis; através do movimento interno e externo que o brincar proporciona, a criança desenvolve sua capacidade motora, psíquica e física, bem como o tato que é um sentido fundamental, para se ter contato com as pessoas, objetos e o mundo.

[...] a criança sadia possui a capacidade de agir sobre o mundo e os outros através da fantasia, da imaginação e do símbolo, pelos quais o mundo tem seus limites ultrapassados; a criança recria o mundo e a natureza, a forma e o transforma e, neste movimento, ela se cria e se transforma (REDIN, 2000, p. 54).

A criança nasce em um universo pautado por normas e regras sociais, onde deve adaptar-se a elas, entretanto é na brincadeira que ela externa suas emoções, constrói um mundo a seu modo e questiona o mundo do adulto. Ao “divertir-se fingindo qualquer atividade”, a criança adapta as regras e normas que lhes foram incutidas pelo seu meio social ao mundo do faz de conta. Esta representação do papel que a criança faz através da brincadeira, não deve ser vista como uma tentativa de fuga da sua realidade, mas sim como uma busca de conhecimento e desenvolvimento (WEISZFLOG, 2008).

A função da brincadeira no desenvolvimento infantil, concebida por Oliveira (1999), é de que a criança quando pequena, ao brincar envolve-se com vários objetos ao mesmo tempo, mudando de brincadeira diversas vezes em curtos períodos, por estar em fase de desenvolvimento. A partir da interação com os objetos, com as pessoas, com o espaço físico, desenvolve-se na criança a capacidade de criar, bem como enriquecer a linguagem oral, elaborando assim um vocabulário mais planejado e duradouro.

O mundo do “faz de conta” determina os papéis que a criança vai desempenhar na brincadeira. Através da oralidade, elas se comunicam dando a ideia do que vem a ser a personagem ou a situação que estão representando. A criança ao brincar, envolve-se em uma situação imaginária que parte de elementos reais de seu convívio.

A brincadeira simbólica leva à construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias onde objetos são usados como substitutos de outros, conforme a criança os emprega com gestos e falas adequadas. Nessa situação, a criança reexamina as regras embutidas nos atos sociais, as regulações culturais que fazem que a mãe seja quem fica em casa enquanto o pai sai para o trabalho em certos grupos sociais, por exemplo. Isso ocorre conforme a criança experimenta vários papéis no brincar e pode verificar as consequências por agir de um ou de outro modo. Com isso internaliza regras de conduta, desenvolvendo o sistema de valores que irá orientar seu comportamento (OLIVEIRA, 1996, p. 55).

A criança ao representar o papel do adulto em uma brincadeira, não está somente repetindo uma situação observada em seu cotidiano envolvendo um adulto e uma criança, mas sim, interpreta o papel que ela própria vivencia com o adulto em seu dia a dia. Em virtude disso, é importante que o adulto que acompanha a criança diariamente, no ambiente escolar ou doméstico, seja uma pessoa observadora, pois possibilitará a interpretação das atitudes tomadas pela mesma na hora do brincar e a intervenção se necessário for ao impedimento de seu crescimento e desenvolvimento (OLIVEIRA, 1996).

Ainda segundo Oliveira (1996, p. 57), a brincadeira de faz de conta, entre outras, tem uma função importante para a criança, é aquela que permite que a mesma possa “reviver

situações que lhe causaram enorme excitação e alegria ou alguma ansiedade, medo ou raiva, podendo nesta situação mágica e descontraída expressar e trabalhar essas emoções muito fortes ou difíceis de suportar”, a fim de que não prejudique seu desenvolvimento.

Os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da criança através da brincadeira mostram as vantagens sociais, cognitivas e afetivas que as mesmas possibilitam. Desse modo, Wajskop (2001, p. 32) interpreta Vygotsky, afirmando que é na brincadeira que a criança se comporta de maneira diferenciada do seu comportamento cronológico, bem como de seus hábitos diários, proporcionando-lhe a possibilidade de ser maior do que é na realidade. “[...] o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança”.

Assim considerando a criança quando está envolvida em uma situação de brincar, impõem-se desafios que não são comuns no seu dia-a-dia, bem como cria soluções para tais problemas a fim de compreender e solucioná-los. Na hora do brincar, estão desenvolvendo a imaginação, construindo relações reais entre si e elaborando regras de convivência e organização, podendo então, reiterar situações de sua realidade para modificá-las se necessária for. “Ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vive uma possibilidade de modificá-la” (WAJSKOP, 2001, p. 33).

Além do mais adverte Wajskop (2001, p. 33), que a brincadeira é um espaço que possibilita na interação da criança o confronto, pontos de vista diferenciados, contradição de liberdade, contrapõe-se as suas próprias regras, limite da realidade ou do jogo conforme o seu desejo. Vivenciar esses conflitos possibilita à criança o enriquecimento nas relações coletivas, bem como “na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva”.

Ao consultar o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil sobre o desenvolvimento da criança, através da brincadeira, pode-se observar que o mesmo relata que através da brincadeira a criança transforma o conhecimento que já possui “[...] em conceitos gerais com os quais brinca”, elaborando novos conhecimentos e em decorrência, o desenvolvimento. A criança, na hora do brincar assume múltiplos papéis, utiliza-se de vários objetos, vivencia muitas situações, e para que este desfecho aconteça é necessário “conhecer algumas de suas características” (BRASIL, 1998, p. 27). Estas características, entre outras, seriam: imitação de alguém; algo conhecido; experiência vivenciada; relatos de outras pessoas; programas de televisão e narrativas de livros.

Este mesmo documento concebe que as fontes de conhecimentos adquiridos pela criança ao longo de sua história são múltiplas, ainda fragmentados. Com isso “é no ato de

brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações”. Independência na escolha dos amigos e o papel que irá desempenhar dentro do tema escolhido para desenvolver a brincadeira, devem ser outorgados a quem irá brincar (BRASIL, 1998, p. 27-28).

#### 2.4.4 A brincadeira na educação infantil

Todos os benefícios que o brincar proporcionam devem ser reforçados nas instituições de Educação Infantil, pois a brincadeira facilita o aprendizado e ativa a criatividade, contribuindo assim para a construção do conhecimento. Os professores, sobretudo os da Educação Infantil devem estar atentos para o lúdico no ambiente escolar, aprimorando e contextualizando o brincar na prática educativa. A observação do brincar pelo professor propicia a compreensão das necessidades que as crianças têm, seus níveis de desenvolvimento e a forma como se organizam, possibilitando planejamentos e ações pedagógicas mais eficazes.

A respeito da brincadeira na Educação Infantil, Wajskop (2001, p. 26) relata que a função das instituições de Educação Infantil está sendo alvo de debate, tanto na esfera nacional quanto internacional, a fim de que seja superada a dicotomia entre “socialização/escolarização e brincar/trabalho”. Este debate tem a intenção de “integrar cuidado e educação em ações educativas que levem em conta o desenvolvimento infantil e a cultura de origem de cada criança [...]”.

O espaço da Educação Infantil deve estar pautado em uma política socioeducativa que contemple em seus projetos a inserção dos diversos segmentos que fazem parte desse universo. O trabalho e a brincadeira são práticas sociais que complementam a infância. “O direito à infância é, nesta discussão, prioritariamente, o direito ao não trabalho, característico da brincadeira e que se constitui como o espaço que fornece a possibilidade da construção de uma identidade infantil autônoma, cooperativa e criativa” (WAJSKOP, 2001, p. 26).

Para o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil o espaço da Educação Infantil quando possibilita riqueza e diversidade em suas práticas educativas voltadas às brincadeiras, exerce na criança a capacidade de imaginar, inventar, produzir, ou seja, criar. A brincadeira é uma linguagem infantil que possui uma relação íntima com o que é o “não

brincar”, ocorrendo no plano da imaginação. A criança ao brincar apodera-se de elementos de sua realidade, de seu convívio, dando-lhes novos sentidos, o que lhe proporcionará a imitação da realidade. Desta forma, “toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p. 27).

O profissional que atua na Educação Infantil tem entre outras a função de ajudar “a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças”. A organização da estrutura em que a brincadeira irá acontecer, bem como os objetos, o tempo e o espaço físico deve ser oferecidos pelo professor, tendo o discernimento de não confundir a brincadeira enquanto uma atividade livre, espontânea e imaginativa com aquela em que “há objetivos didáticos em questão” (BRASIL, 1998, p. 28- 29).

Para Abramowicz e Wajskop (1995, p. 56) “nenhuma criança nasce sabendo brincar!” Ela aprende a brincar com os adultos ou com crianças mais velhas. Qualquer gesto como: movimento, carinho, sorriso, e a fala oferecida à criança ainda bebê “são os primeiros divertimentos que os adultos oferecem às crianças”. O bebê ao perceber estas manifestações feitas pelas pessoas que fazem parte da sua rotina interage através de olhares, sorrisos e movimentos. Esse processo de estimulação que se dá na interação do adulto ou de uma criança mais velha com o bebê é o ensinar a brincar.

“Ensinar a brincar é ensinar o faz de conta, é ensinar a criança a atribuir diferentes sentidos para as suas ações”. Desse modo, o bebê tem direito ao “não brincar”, e a maneira de se manifestar é através do choro, por estar com sono, fome, cansada... Ao aprender a brincar, a criança aprende também a se comunicar, a expressar seus desejos e vontades. O adulto e as crianças mais velhas que se dispõem a esta prática, estarão tendo um papel fundamental no aprendizado do bebê (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1995, p. 56).

As instituições de Educação Infantil que têm na brincadeira a prática educativa estarão proporcionando aos seus sujeitos uma superior qualidade. “No ato de brincar ocorrem trocas, as crianças convivem com suas diferenças, se dá o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, da compreensão e apropriação de conhecimentos e sentimentos, do exercício da iniciativa e da decisão”. O brincar é uma atividade criada no universo da imaginação que não tem tempo nem um lugar específico para acontecer, é uma ação gratuita, sem objetivos didáticos. “Mas que precisa de muito tempo e de um lugar que seja acolhedor” (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1995, p. 58-59).

A intervenção direta e indireta do professor junto à brincadeira na instituição de Educação Infantil dá-se de diferentes formas: brincando junto ou somente observando; narrando os acontecimentos ou contando uma história; fornecendo objetos, brinquedos e

materiais adequados; organizando espaços e projetos que interessam a criança, bem como, privilegiar tempo na rotina (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1995).

Ainda sobre o brincar e a intervenção do professor no contexto educacional formal, Oliveira (2001), interpreta Ferran, Mariet & Porcher, os quais chamam a atenção para a importância da formação destes profissionais para que os mesmos possam subtrair da brincadeira toda a riqueza e o potencial pedagógico que a mesma tem. Para estes autores, segundo Oliveira (2001, p. 80), “Importa primeiro que os próprios professores saibam brincar para estarem em condições de partir do jogo das crianças e a ele regressarem”. Também acrescenta que a função do professor na hora do brincar é simplesmente deixar com que a criança brinque, “sem abandoná-la nem conduzi-la”.

Ao interpretar Leif & Brunelle, Oliveira (2001) relata que estes autores também comungam com os autores acima citados no que se refere à formação dos profissionais da educação e sua proposta de inserir a brincadeira na prática pedagógica.

Não será o caso de uma exploração pedagógica do jogo nem mesmo de insistir nas esperanças pedagógicas que se basearam no jogo, mas de abarcar e definir o jogo em sua natureza própria, estudar as suas condições, a fim de poder dar, na medida do possível, à criança e ao adolescente, as possibilidades e os meios de se entregarem a ele como à fruição de uma atividade que é marca e expressão natural do ser e do ego (LEIFT & BRUNELLE *apud* OLIVEIRA, 2001, p. 80).

Campagne é outro autor interpretado por Oliveira (2001, p. 82), o qual discute o papel do brinquedo na relação professor/criança, considera um elemento pertencente à infância, é simbólico a ela e se caracteriza na criança. Entretanto, o brinquedo nada mais é do que um instrumento, um dos elementos que cria uma relação entre a criança e o aprendizado, uma vez que o brinquedo gera certo interesse na criança que acaba por facilitar ou contribuir para com o trabalho do educador e estimula o aprendizado.

## **2.5 Espaço físico**

### **2.5.1 O controle do tempo e do espaço em uma organização moderna**

No que tange aos espaços físicos é importante salientar que, no mundo moderno, a maior parte das organizações encontra-se alojadas, geralmente, em locais ou em estruturas especificamente planejadas, ou seja, são espaços físicos pensados para atenderem as

finalidades das organizações e das pessoas. Um prédio em que funciona uma “organização particular” tem características específicas às suas atividades, entretanto também possui “características arquitetônicas” com o espaço físico de outras instituições. Apesar da atividade e especificidade que cada instituição agrega, provavelmente existe “entre os prédios que abrigam as organizações modernas”, uma semelhança hierárquica entre ambas, tanto no espaço físico como no humano (GIDDENS, 2005, p. 290).

Foucault “demonstrou um envolvimento direto da arquitetura de uma organização na sua composição social e no seu sistema de autoridade”, ao se estudar as características físicas de uma instituição, avalia-se o grau de hierarquia existente nesta arquitetura. Para Foucault, Weber já havia chamado a atenção para este problema, o qual consiste que, ao se construir um espaço físico em que uma empresa vá se instalar pensa-se no cargo que as pessoas irão ocupar, quanto mais elevada for a posição da pessoa na hierarquia de autoridade, mais próximo do topo estará seu escritório, ocupará o lugar no topo da arquitetura a pessoa que deter “o poder máximo na instituição” (GIDDENS, 2005, p. 290).

Correlacionando a teoria das organizações de Foucault, com a construção de um espaço físico destinado a uma instituição educacional direcionada a crianças de zero a cinco anos de idade, percebe-se que nem tanto a estrutura física quanto a humana de uma organização moderna devem servir de modelo para uma “unidade de Educação Infantil”; pois a concepção arquitetônica desta deve estar “fundamentada na diversidade dos contextos físico-geográfico, socioeconômicos e culturais das comunidades locais” (BRASIL, 2006, p. 11).

A geografia de uma organização irá afetar seu funcionamento de muitas outras maneiras, especialmente nos casos em que os sistemas dependem profundamente das relações informais. A proximidade física facilita a formação de grupos primários, ao passo que a distância física pode polarizar os grupos, resultando em uma atitude distintiva entre departamentos: “eles” e “nós” (GIDDENS, 2005, p. 290).

Assim percebe-se que não há como as instituições de Educação Infantil efetuem de forma eficaz, se o trabalho dos profissionais que nela atuam for desordenado, “às pessoas devem trabalhar em períodos regulares”. Para tanto, as atividades desenvolvidas neste contexto devem ser planejadas e coordenadas a fim de regularizar eficientemente a questão horária e o espaço físico. Respeitar os horários preestabelecidos é uma questão de disciplina da instituição, o que fará com que as atividades dos diferentes setores se encaixem. “O quadro

de horários possibilita o uso intensivo do tempo e do espaço, cada um deles pode ser preenchido com várias pessoas e atividades” (GIDDENS 2005, p. 290-291).

### 2.5.2 A organização do horário e do espaço físico

As questões de horário e espaço físico são requisitos imprescindíveis à organicidade da instituição educacional que recebe crianças de zero a cinco anos de idade. Entretanto, estes requisitos nem sempre foram ou ainda são contemplados nas instituições de Educação Infantil, conforme os relatos feitos pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil o atendimento oferecido a crianças antes da idade da escolarização obrigatória, principalmente nas creches, era predominantemente assistencial, ou seja, serviços e ações destinados às crianças pobres, “sem grandes investimentos”. As famílias das classes populares que residiam na periferia ou nas favelas buscavam na comunidade um lugar coletivo que acolhesse seus filhos, para isso “construíram e adaptaram prédios com seus próprios e poucos recursos” (BRASIL, 2006, p. 09).

Assim os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil relata que o espaço físico da instituição que acolhe a criança de zero a cinco anos de idade é importante para que haja avanço na educação e que seja de qualidade. Apesar da “construção e a conservação das instalações escolares” terem sido “incluídas nos orçamentos de educação”, promulgada pela LDB em 1996 (BRASIL, 2006, p. 10).

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de seis anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infraestrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido (BRASIL, 1996, p. 10).

Ainda, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, coloca que segundo dados do MEC, em contraponto aos estudos feitos em 1998, houve uma melhora nas condições sanitárias das instituições de Educação Infantil. Este fato “pode significar que se tem buscado responder às novas exigências legais”. Contudo este

mesmo documento relata que esta melhora que se tem observado é evidenciada em “estabelecimentos credenciados” - autorizados a funcionar. As comunidades que não têm uma instituição de Educação Infantil formalmente credenciada ao se auto-organizarem, a fim de suprir suas necessidades, proporcionam às suas crianças um atendimento “em ambientes com condições precárias” (BRASIL, 2006, p. 10).

Os Parâmetros Básicos de infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil reconhecem que a criança é o principal usuário do espaço físico do ambiente educacional, e por isso é necessário que o espaço físico da instituição que atende crianças de zero a cinco anos de idade tenha condições fundamentais para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das mesmas. Desse modo, ao se conceber um projeto de construção de uma unidade de Educação Infantil deve ser antecedido:

[...] de processos participativos que envolvam a comunidade educacional – crianças, professores, funcionários, familiares e nas unidades públicas de Educação Infantil, as administrações municipais – com vistas a compartilhar os saberes e as experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição pretendida (BRASIL, 2006, p. 7).

Entre as diretrizes e metas contempladas no Plano Nacional de Educação (2000), mais precisamente no que se refere ao diagnóstico da Educação Infantil, abrange entre outros aspectos o espaço físico da instituição que atende crianças de zero a cinco anos de idade. Com relação à infraestrutura expõe que referente a 1998, uma porcentagem elevada de crianças da pré-escola, principalmente na região Nordeste não têm em sua instituição o abastecimento de água, energia elétrica, sanitários adequados, tão pouco o acesso ao parque infantil, privando as mesmas de atividades externas. O Plano Nacional de Educação (2000, p. 43), coloca que “a importância do brinquedo livre e grupal, nessa faixa etária, deve merecer atenção especial, sob pena de termos uma Educação Infantil descaracterizada pela predominância da atividade cognoscitiva em sala de aula”.

### 2.5.3 O espaço físico como projeto de desenvolvimento

O projeto educativo de uma instituição de Educação Infantil deve estar em conformidade com a adequação, organização, estruturação e a qualidade dos materiais e do espaço físico. Para o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil o “espaço físico,

materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional [...]", no qual são consideradas ferramentas importantes na prática educacional da instituição. Este mesmo documento coloca que "a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos (BRASIL, 1998, p. 68). Está veiculada ao uso coletivo que professores e crianças fazem deles".

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil remete para um espaço físico propício ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança, para que isso aconteça, faz-se necessário "que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas". Projetos e ações a serem desenvolvidos neste contexto educacional devem ser pensados e organizados, respeitando "as diferentes necessidades de cada faixa etária [...]". Ainda este documento relata que para haver uma melhor interação entre as crianças de menor idade, são indicados espaços menores, onde seja possível uma melhor visualização do adulto por parte da criança, bem como o aconchego do ambiente onde está inserida (BRASIL, 1998, p. 68-69).

Sobre o espaço físico observa-se que as colocações feitas por este documento foram direcionadas mais ao ambiente interno da instituição de Educação Infantil do que ao espaço físico externo. Sobre a área externa o documento esclarece que se devem "criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se, etc." (BRASIL, p. 1998, p. 69).

A organização do espaço físico das instituições que atende crianças de zero a cinco anos de idade faz parte de "algumas Especificidades das Instituições de Educação Infantil". Respeitar a grandeza, ou seja, a dimensão humana que "o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo etc." representam, são capacidades que devem ser proporcionadas às crianças no espaço físico da Educação Infantil. Ao se respeitar a grandeza que "o imaginário, o lúdico, o artístico e outros representam, estarão sendo respeitados os Direitos Fundamentais das Crianças" (FARIA 1999, p. 74).

A organização do espaço físico deve ser repensada na perspectiva de garantir que sejam "contempladas todas as dimensões humanas", sem que seja adotado um "único tipo de escola/sala de aula". Assim, serão respeitados "todos os quesitos imprescindíveis para a educação e cuidados das crianças pequenas em espaços coletivos". A leitura do documento "Critérios para um Atendimento em Creches", do COEDI/MEC (1995), elaborado por Fúlvia Rosenberg e Maria Malta Campos, faz-se necessária, pois o mesmo traz as bases da

pedagogia da Educação Infantil. E como tal, indispensável aos sujeitos que trabalham com crianças dessa faixa etária (FARIA 1999, p. 74-75).

Ao se buscar o significado da palavra “independência” em bibliografias especializadas, vários conceitos podem ser encontrados, entre outros, é possível destacar: Estado ou qualidade de independente; libertação, restituição ao estado livre; autonomia; caráter independente; desassociação de um ser em relação a outro do qual dependia ou era por ele dominado. Sabe-se que o seu contrário – obediência, subordinação, submissão - são condições inerentes à criança ainda pequena, entretanto, a dependência excessiva, desfavorece o desenvolvimento infantil, por isso “o fortalecimento da independência das crianças” deve ser exercitado no contexto educacional pelos sujeitos que ali estão inseridos (FARIA 1999, p. 70).

A independência da criança no espaço físico “mesmo sendo seguro, não precisa ser ultraprotetor, isto é, em nome da segurança não se devem impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona”. Desse modo, ao serem apresentados à criança os riscos à que está exposta tanto pelo ambiente interno quanto externo, a mesma vai aprender a tomar cuidado quando se encontrar em situação de perigo (FARIA 1999, p. 70).

Proporcionar atividades no ambiente externo, onde os quatro elementos que o compõem: a água, a terra, o ar e o fogo sejam incluídos na prática pedagógica da instituição, a fim de que a criança, na interação com o adulto, possa: sentir, descobrir e “aventurar-se no (dito) perigo sem machucar-se”, faz com que se crie na criança “o sentido de pertencimento à natureza” (FARIA 1999, p. 70). “A natureza é indissociável da sociedade [...]” (SANTOS 2005, p. 63). É vital que se faça a interação da criança ainda pequena com a natureza e seus elementos, para que a mesma não só se sinta parte da natureza, como se reconheça enquanto natureza.

O espaço físico da instituição de Educação Infantil deve ser planejado a fim de que permita a realização de atividades por pequenos ou grandes grupos, bem como atividades individuais, com ou sem a orientação de um adulto, pois, “atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de todo tipo” afloram na criança todo seu potencial, levando-a ao encontro de “situações e informações diferentes daquelas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não-trabalho, o direito à brincadeira, enfim, o direito à infância” (FARIA 1999, p. 70).

No que se refere à organização do espaço em instituições infantis, Carvalho & Rubiano *apud* Oliveira (2001, p. 107), atestam que está sendo reconhecida a importância que

os elementos que constituem um ambiente - o espaço físico -, significam para o desenvolvimento da criança, porém chamam a atenção para a negligência que “as características físicas” de um ambiente que recebe um coletivo de crianças sofrem ao serem planejadas, “sejam eles creches, escolas, hospitais”.

Advertem também que estudos sobre o desenvolvimento infantil foram negligenciados por considerarem “os componentes físicos do ambiente como um cenário sem grande importância”, bem como a sala de aula foi considerada somente como “um cenário, ou pano de fundo, para interação”. Entretanto, a organização do ambiente, sobretudo da sala de aula, influencia o comportamento tanto da criança como do adulto, implicando direta ou indiretamente no “bom manejo do ensino em sala de aula” (CARVALHO & RUBIANO *apud* OLIVEIRA, 2001, p. 107-108).

O ambiente físico influencia o comportamento dos sujeitos, ao possibilitar ou dificultar as atividades a serem desenvolvidas. Exemplo desfavorável é a disposição das carteiras nas salas de aula tradicionais, a qual caracteriza sobre a intenção e valores das pessoas que o controlam. Dificulta a discussão geral, pois não há uma visualização e audição favoráveis na prática do diálogo. A organização tradicional do mobiliário faz com que os espaços sejam subutilizados, dificultando a circulação e interação das crianças com seus pares.

Um espaço físico de Educação Infantil, quando bem planejado e organizado, promove a identidade pessoal, o desenvolvimento de competências, oportuniza o crescimento corpóreo e a estimulação dos sentidos, promove a sensação de segurança e confiança, além de tudo, oportuniza o contato social e a privacidade de seu usuário, conduzindo o desenvolvimento infantil (CARVALHO & RUBIANO *apud* OLIVEIRA, 2001).

Ao comentar sobre o espaço físico de uma instituição de Educação Infantil, Abramowicz & Wajskop (1995, p. 30) expõem que o mesmo deve ser visto, como um “território cultural” e para tanto deve ser muito bem “ocupado, construído, bagunçado, marcado por experiências, sentimentos e ações das pessoas”, podendo também ser deixado de lado se assim for o desejo de seu usuário.

Propicia à criança o acolhimento, a percepção cultural do ambiente, a adaptação e a modificação do mesmo. Pela necessidade que a criança tem, por um espaço em que possa “movimentar-se, correr, esconder-se, olhar-se, engatinhar, andar, saltar, pular [...]”, fazem-se necessárias ações planejadas na organização dos espaços pelas profissionais que atuam neste contexto, a fim de que a sua prática esteja refletida com os “princípios educativos” que este espaço diferente e variado pode proporcionar (ABRAMOWICZ & WAJSKOP, 1995, p. 30).

Com relação à organização e a criação de um ambiente cultural que propicie segurança, autonomia e cooperação, Abramowicz & Wajskop (1995), relatam que é importante, sobretudo no espaço da creche um ambiente bem organizado, tem ligação direta com a criança, podendo afetar o que ela faz. Assim, o espaço físico interfere na percepção que a criança tem da realidade, na maneira como utiliza os materiais deste espaço, permitem que também suas atividades sejam transformadas, propõe escolhas, possibilita mudanças na interação com outras crianças, professores e familiares. A maneira através da qual os educadores organizam os espaços físicos das creches é de fundamental importância para que os resultados no aprendizado sejam os mais produtivos possíveis.

Até aqui procurou-se entender através de diversos autores como o processo de crescimento e desenvolvimento da criança esta diretamente relacionado com o educar e o cuidar, sendo que o seu não entendimento, não permite uma educação transformadora e emancipadora à criança. Analisou-se também a influência da brincadeira e de um espaço físico apropriado ao desenvolvimento infantil.

No próximo capítulo será analisado como os gestores desenvolvem sua prática diária no contexto desafiador da educação infantil, buscando relacionar com o Sistema de Ensino e a comunidade escolar.

### **3 ANÁLISE DA GESTÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

#### **3.1 Contexto histórico**

Novas realidades sociais caracterizam o mundo contemporâneo, assim reformas educativas foram sendo firmadas conforme o atual sistema capitalista mundial, constituindo uma tendência internacional e com ela uma nova qualidade educativa, implicando entre outros a mudança na gestão educacional. Os sistemas e as políticas educacionais brasileiras inserem-se neste quadro de transformações, introduzindo novas formas de gestão e direção das escolas. Assim "neste contexto, ocorreu a elaboração e a promulgação da LDB (Lei 9.394/96), do Plano Nacional de Educação (PNE), das diretrizes curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)" (LIBÂNEO, 2003, p. 36).

Os documentos elaborados e disponíveis sobre as reformas educativas indicam que a qualidade de formação do aluno depende da formação qualificada do professor, os quais passam a ser vistos como "agentes inovadores nos processos pedagógicos, curriculares e organizacionais, para a transformação da escola e dos sistemas escolares" O professor, não sendo mais visto como um profissional atuante somente em sala de aula, mas como partícipe de uma equipe de trabalho, realizando as diversas atividades inerentes a todo processo escolar, requer uma melhor preparação para estarem apto às "novas exigências curriculares" (LIBÂNEO, 2003, p. 37).

Este profissional, por não ser mais visto como um mero reproduzidor de informações, repassador de conhecimentos, mas sim, "um investigador atento as peculiaridades dos alunos e sensível às situações imprevisíveis do ensino, um participante ativo, cooperativo e reflexivo na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências e participando do projeto pedagógico da escola" o levam a uma formação qualificada, aperfeiçoando-se continuamente transformando a escola em um local onde se aprende e se ensina mutuamente com os colegas de trabalho (LIBÂNEO 2003, p. 37).

Assim este novo perfil profissional traçado pelas preposições legais, exige que a gestão educacional seja pautada na transparência das decisões e na real possibilidade de interferência, condições básicas para a democracia e a participação.

Segundo registros junto ao INEP/MEC, bem como dados disponíveis na Secretaria da Educação do Município de Lages, tem investido na Educação Infantil para atender aproximadamente 6.519 crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade.

Para que a qualidade da Educação Infantil ultrapasse a guarda da criança e se estruture em uma proposta pedagógica que envolva as dimensões do educar/cuidar, priorizando o desenvolvimento integral da criança, a Secretaria da Educação do Município de Lages-SC, preconiza que o educador que trabalha com esta faixa etária seja polivalente, - que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais, até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Diante dessa perspectiva, faz-se necessário que os profissionais que atuam nesta área tenham formação específica, bem como atualização adequada e permanente. Para que este processo aconteça, a SEML possui uma política de formação de professores que se efetiva com capacitação continuada e através de oficina pedagógica, contribuindo desta forma na qualidade do ensino/aprendizagem.

Assim, a formação de professores se dá com capacitação continuada, oficina pedagógica bimestral, atendendo 95% do público alvo, os quais participam espontaneamente pela consciência da importância desta ação. Os temas abordados na capacitação são temas pertinentes, convidados da área e temas contemplados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Sendo a equipe de formadora responsável em assessorar as orientadoras que dão suporte pedagógico aos CEIM's.

Quanto aos gestores e os sujeitos que atuam no setor administrativo dos CEIM's, segundo a coordenação do setor de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação do Município de Lages/SC, são profissionais com formação na área da educação, efetivo ou admitido em caráter temporário. Sua inserção é através de eleição ou contratação. São convidados a participar da capacitação continuada, das oficinas pedagógicas, juntamente com as professoras. No entanto o encontro mensal de cunho pedagógico/administrativo, onde são discutidos temas pertinentes à gestão, faz-se necessária a convocação.

Com relação as estagiárias a SEML disponibiliza 250 estagiárias encaminhadas pela AGISC (Agência de Integração de Empresa com a Escola), CIEE (Centro de Integração Empresa e Escola) e pelo IEL (Instituto Euvaldo Lodi) na área da educação que possuam ou estejam cursando nível médio (Magistério) ou superior (Pedagogia), para atuarem no berçário e maternal com as docentes. A função das estagiárias é de auxiliar nas diversas atividades planejadas e desenvolvidas no ambiente educacional.

O Programa de Atenção Psicossocial da Prefeitura do Município de Lages, desenvolvido em parceria entre a Secretaria Municipal da Saúde e Secretaria da Educação tem como objetivo atender crianças e adolescentes de zero a dezoito anos, que apresentam transtornos biopsicossociais, interferindo no processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento, cujas famílias tenham uma renda inferior a três salários mínimos.

Quanto às unidades escolares, a SEML disponibiliza a Educação Infantil 75 Unidades/CEIM's, os demais espaços cedidos por outras instituições para acolher da melhor forma possível crianças matriculadas, estando dimensionadas da seguinte forma: pequeno porte CEIM's com até 20 (vinte) crianças é designada uma gestora para cada duas Unidades, médio porte CEIM's com até 100 crianças, grande porte CEIM's acima de 100 crianças.

Entre os projetos disponibilizados pela SEML, a Educação Infantil é contemplada com: kit uniforme; material escolar; atividades culturais complementares como: dança, música, contação de história; ADOCI - Adote um Centro de Educação Infantil; Psicossocial; Construção, ampliação e reforma do espaço físico; Merenda Escolar de qualidade e diferenciada para crianças diabéticas, celíacas e intolerantes a lactose.

Por entender que a gestão democrática é imprescindível para a melhoria do ensino público, a SEML tem como prerrogativa que a gestão das instituições da Educação Infantil aconteça dentro de um princípio de gestão democrática e participativa, e que tal definição deva desenvolver dentro do contexto educacional uma proposta baseada no diálogo e que os envolvidos neste processo sintam-se parte do todo no que tange à participação e na tomada de decisões no cotidiano escolar.

Assim através da pesquisa foi possível realizar um estudo de caso – entendimento do contexto da investigação na relação sujeito objeto, focando os desafios dos Centros de Educação Infantil do Município de Lages/SC, onde segue a análise.

O presente trabalho teve por objetivo realizar o estudo de caso com base em uma pesquisa sendo que o instrumento de coleta de dados foi aplicação de um questionário a 20 gestores em um universo de 68 do qual fazem parte do Sistema Municipal de Ensino do Município de Lages/SC.

Justifica-se a escolha de 20 gestores, em razão de possuírem maior tempo de serviço na função. De tal modo, a pesquisa espelha o posicionamento e o ponto de vista dos mesmos, mostrando-se como uma ferramenta de coleta de dados importante para a observação “*in loco*” da situação desafiadora dos CEIM's e a sua realidade no que diz respeito à gestão participativa e a própria participação da comunidade na qual a escola está inserida. A pesquisa consistiu na aplicação de um questionário contendo 08 questionamentos sobre o perfil e 06

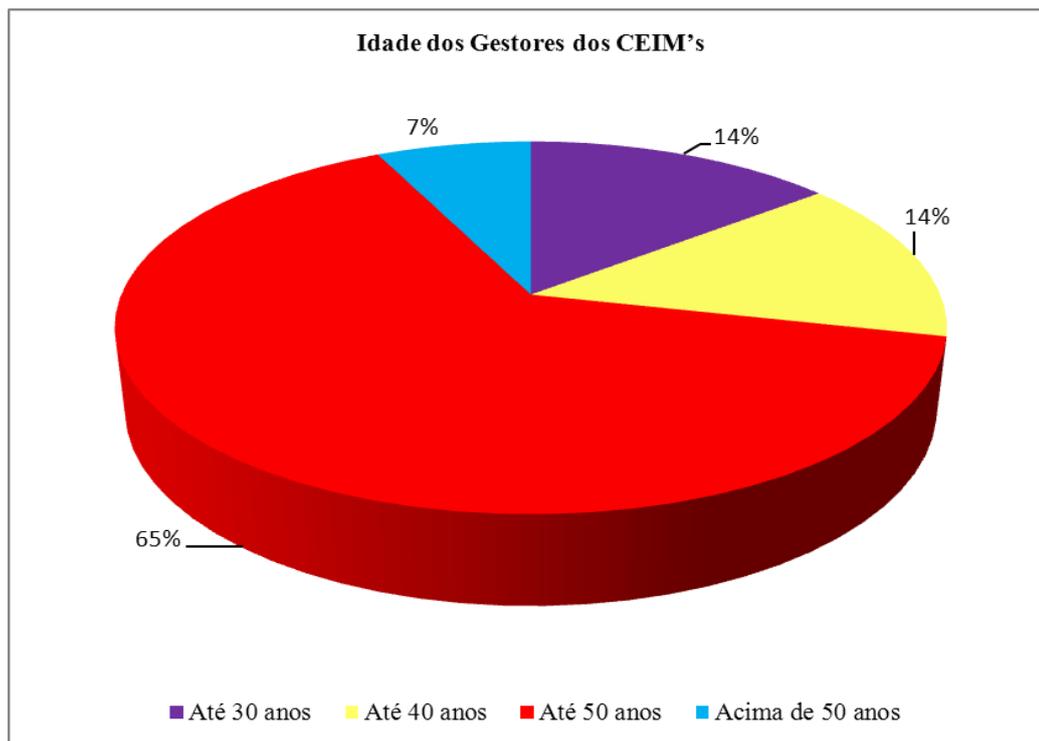
sobre a prática pedagógica e administrativa, retornando 14, o que representou um universo de 70% de questionários respondidos.

Desta forma, a análise feita sobre o perfil do gestor dos Centros de Educação Infantil do Município de Lages/SC, apontado pela pesquisa é que o mesmo tem em média 42 anos, predominando o sexo feminino em uma união estável. O tempo de trabalho deste profissional no Sistema Municipal de Ensino, outra instituição educacional ou em empresa privada aponta para uma experiência de 17 anos. O vínculo empregatício se efetivo ou admitido em caráter temporário – ACT teve uma média de 14% de diferença entre as duas categorias, sendo a maioria efetivo. O grau de instrução deste profissional acentua-se para a especialização. Com relação à experiência na Gestão da Educação Infantil, bem como no mesmo Centro de Educação Infantil obteve-se o mesmo resultado nos dois questionamentos, sendo a resposta 10 anos. A pesquisa apontou que 50% dos sujeitos pesquisados não possuem experiência anterior na Educação Infantil, entretanto já haviam trabalhado em outra área educacional reduzindo ao um número mínimo gestores que tiveram experiência em empresa privada.

A análise feita sobre o perfil do gestor nos mostrou que a mulher é predominantemente a maioria na área educacional revelando que a questão de gênero esta relacionada à segregação ocupacional das mulheres que trabalham fora. Mal remuneração e desempenho de atividades rotineiras é predominante ao domínio feminino, assim como atividades relacionadas ao cuidado de pessoas, - sendo a educação uma delas. “A segregação ocupacional dos gêneros refere-se ao fato de homens e mulheres estarem concentrados em tipos diferentes de empregos, baseados nas interpretações dominantes do que vem a ser uma atividade adequada para cada sexo” (GIDDENS 2005, p.317).

### **3.2 Roteiro do perfil do gestor**

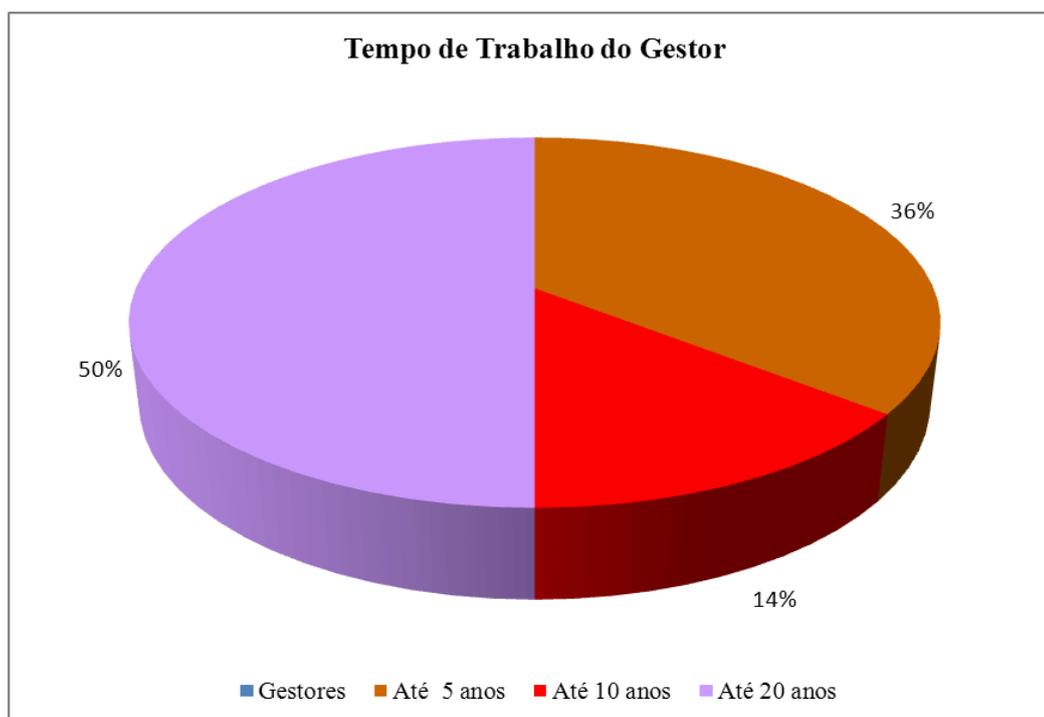
Conforme relatam os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008, p. 36) a gestão da Educação Infantil deve ser exercida por profissionais que assumam cargos de “direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação geral”, e que tenham no mínimo o ensino médio (normal) ou a nível superior (Pedagogia), que a sua seleção seja pautada a partir do conhecimento de seus "direitos e deveres, do seu compromisso com a ética profissional e da dedicação permanente ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional".



Fonte: A autora, 2011.

Gráfico 1: Idade dos Gestores dos CEIM's

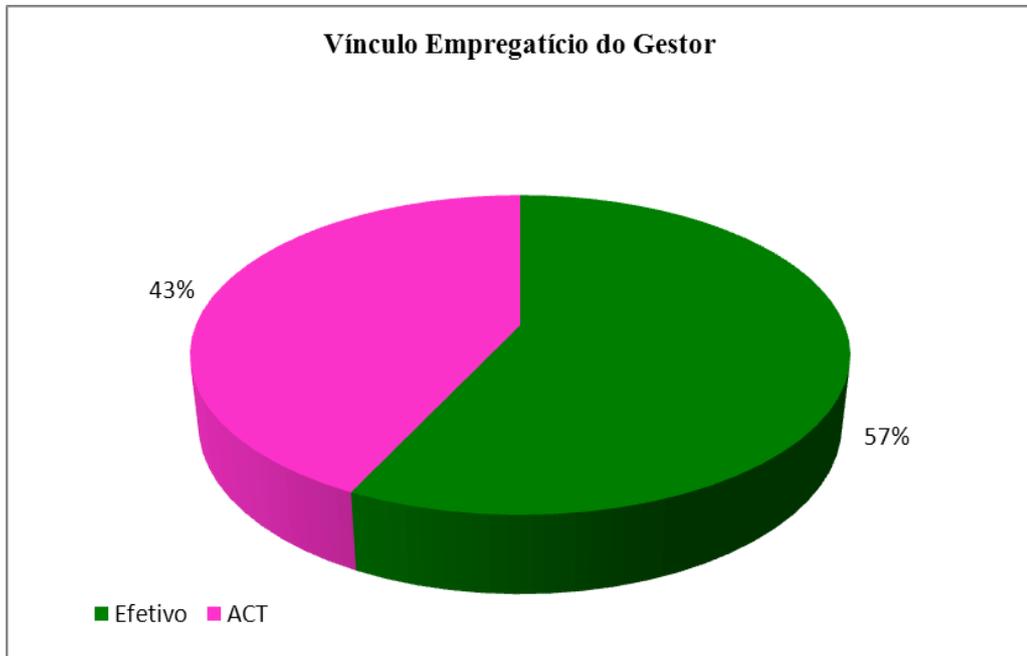
Em relação à idade dos gestores, observou-se que até 30 anos – 14%, até 40 anos – 14%; até 50 anos - 65% e acima de 50 anos – 7%, perfazendo uma média de 42 anos.



Fonte: A autora, 2011.

Gráfico 2: Tempo de trabalho do gestor

Quanto ao tempo de trabalho do gestor observou-se que até 10 anos – 29%; até 20 anos 21%; até 30 anos 43% e até 50 anos – 7%, perfazendo uma média de 17 anos de trabalho.

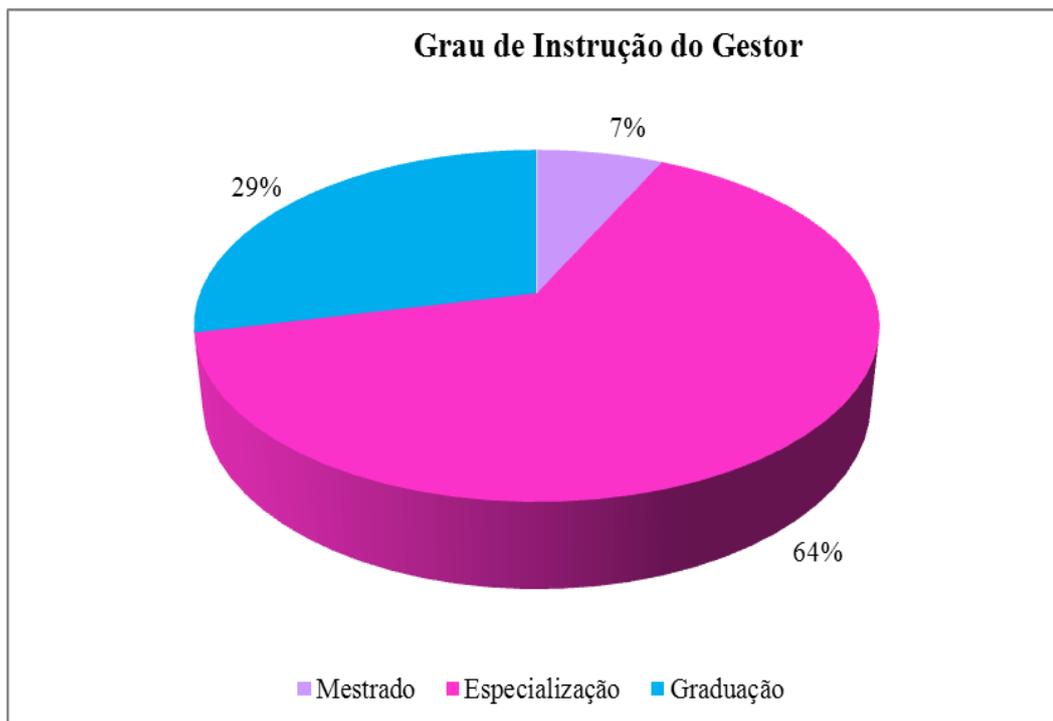


Fonte: A autora, 2011.

Gráfico 3: Vínculo Empregatício do Gestor

Com relação ao vínculo empregatício, 57% efetivo e 43% ACT, tendo uma diferença de 14%.

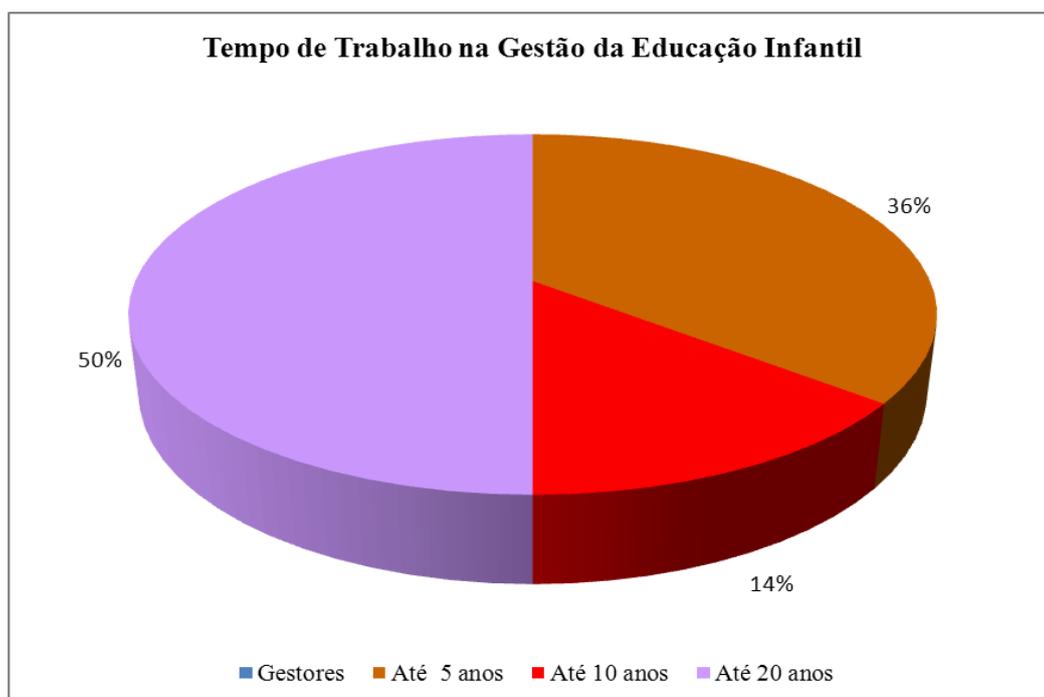
Mesmo que a contratação temporária para atender a necessidade de excepcional interesse público, estando prevista no artigo 37, inciso IX da Constituição Federal, nos seguintes termos: “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público”, observou-se um número elevado de ACT em condições de trabalho flexibilizado, apontando a necessidade de concurso público à área educacional.



Fonte: A autora, 2011.

Gráfico 4: Grau de Instrução do Gestor.

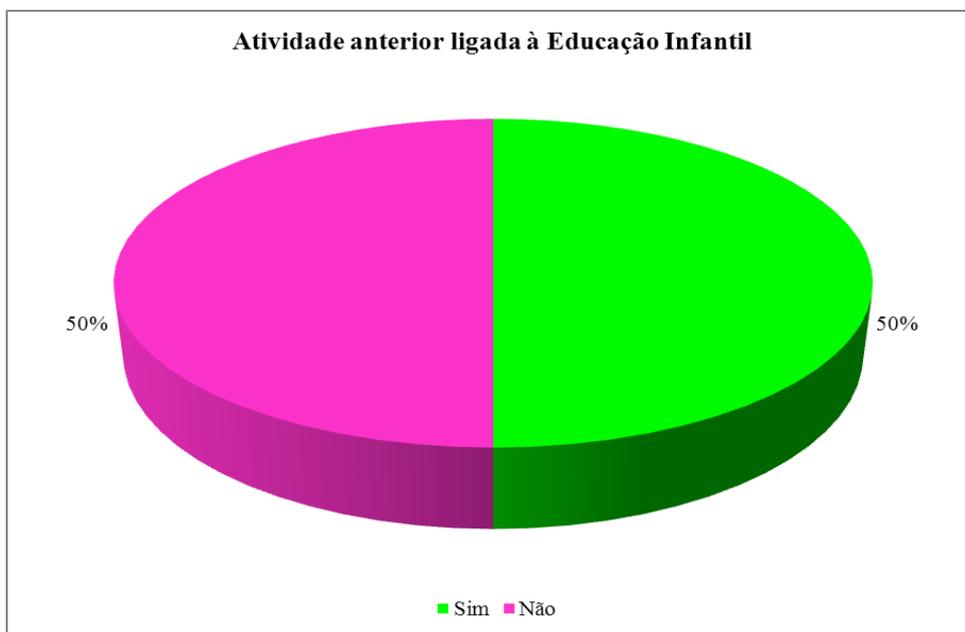
No que se refere ao grau de instrução, um declínio acentuado para Especialização de 64%; em Graduação 29% e Mestrado 7%.



Fonte: A autora, 2011.

Gráfico 5: Tempo de Trabalho na Gestão da Educação Infantil

Quanto ao tempo de trabalho na Gestão da Educação Infantil observou-se que há 36% em até 5 anos; 14% até 10 anos e 50% até 20 anos. A metade dos gestores tem uma experiência bastante acentuada.



Fonte: A autora, 2011.

Gráfico 6: Atividade anterior ligada à Educação Infantil

Em relação à atividade profissional anterior ligada à Educação Infantil observou-se que 50% tiveram experiência anterior e 50% não, no entanto os gestores tiveram experiência em outra área educacional.



Fonte: A autora, 2011.

Gráfico 7: O motivo que levou a exercer esta função

Finalmente sobre o perfil do gestor da Educação Infantil, no questionamento, qual o principal motivo pelo qual você atualmente exerce essa função observou-se que a maioria, ou seja, 57% gostam do que faz assim como os desafios da dinâmica administrativa – 22% e por ser eleita 21%.

Os dados iniciais da pesquisa dizem “coisas” a respeito do perfil do gestor que nos fazem perceber entre outras, que a média de idade deste profissional lhe possibilitou experiência e qualificação profissional, bem como buscar maior segurança através do vínculo empregatício. No que se refere à mulher predominar a área educacional e também a gestão, nos faz pensar que esta mais ligada à questão de gênero do que de sexo. O termo “sexo” é usado para referir “as diferenças anatômicas e fisiológicas” existente entre o corpo feminino e o masculino. Já o termo “gênero” compreende às “diferenças psicológicas, sociais e culturais entre homens e mulheres”, adverte (GIDDENS, 2005, p.102).

A questão da instrução nos mostrou uma média superior exigida tanto pelos documentos que preconizam a gestão quanto ao órgão que lhe é submetida. Neste caso a qualificação profissional pode ser percebida por duas formas distintas: formação do “capital humano” pensando um sujeito epistemológico ou formação do “capital humano” a responder as novas demandas econômicas da era capitalista. Penso que a diferença de formação adquirida pelo gestor se dará em sua prática cotidiana, junto à comunidade escolar.

Dez anos de experiência na Educação Infantil e na Gestão foi a média apontada, entretanto um número significativo de gestores não tem experiência anterior ligada a esta área educacional, adquirindo experiência em sua prática diária. Formação e qualificação profissional na especificidade da gestão e da educação infantil não foram os principais motivos que levaram os sujeitos a exercerem a função na primeira etapa da educação básica.

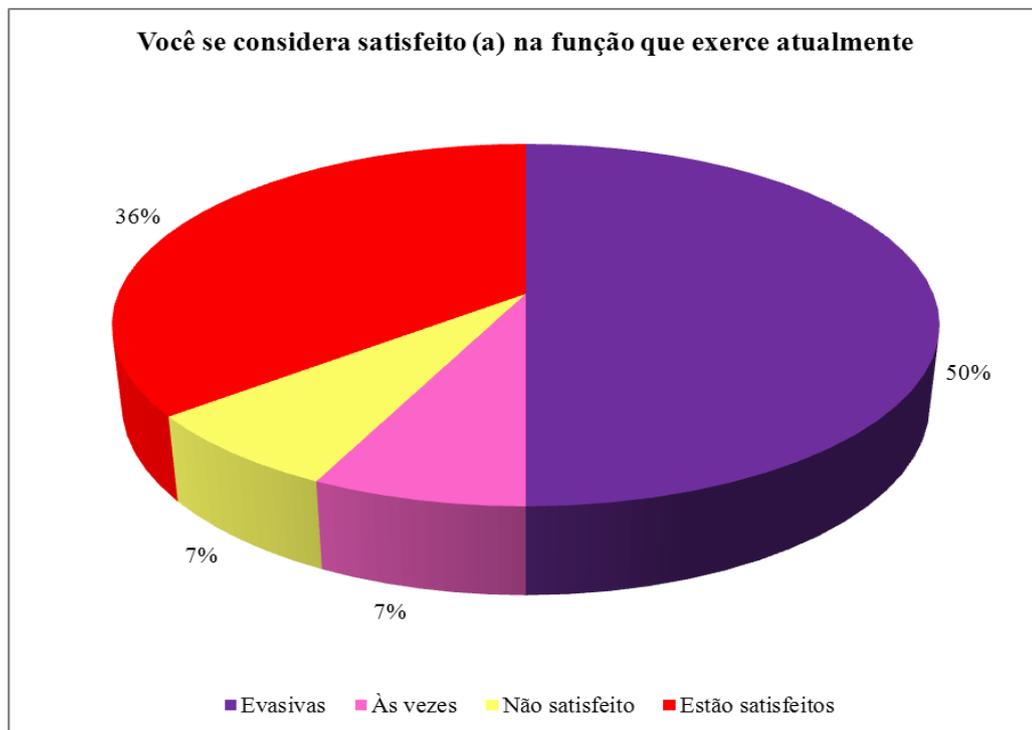
### **3.3 Resultado da pesquisa - abordando o subjetivismo do gestor**

#### **3.3.1 Satisfação na função que exerce**

Por entender que cada pessoa é um mundo à parte, que possui um mundo próprio, integrado de pensar, sentir e agir, que se desenvolve através do efeito do estímulo sobre as potencialidades humanas como a inteligência, aptidões, sentimentos e necessidades básicas, e

que justamente esta diferença é que dá um colorido todo especial ao mundo e que através dessas qualidades pessoais, ocorre o aprendizado da utilização da paciência e da habilidade para interagir diferentes mundos e completar o universo organizado e produtivo e para tanto, conectado com a satisfação profissional, há de se levar em consideração não só as respostas da maioria dos sujeitos pesquisados os quais demonstraram satisfação no exercício de suas atividades atribuindo a diversos fatores. Deve ser considerada a crítica da minoria, a qual não esta satisfeita argumentando - ser a falta de conhecimento um dos principais fatores de insatisfação (MARIANI 2002).

Assim, as subjetividades do gestor apontadas nestes questionamentos foram:



Fonte: A autora, 2011.

Gráfico 8: Você se considera satisfeito (a) na função que exerce atualmente

Verificou-se que das 14 respostas, 07 (50%) foram evasivas, apenas responderam sim, sem declinar ou detalhar os motivos da afirmação. 01 (7%) respondeu que às vezes se sente satisfeito, com o argumento de que o que poderia deixá-lo plenamente satisfeito seria um reconhecimento maior por parte de todos os envolvidos na educação infantil sobre o seu trabalho (esforço e desempenho) como gestor da unidade na qual está alocado. 01 (7%) respondeu que não se sente satisfeito, argumentando que gerir uma escola não é uma tarefa fácil, e esta dificuldade dá-se em razão da necessidade da existência de uma base estrutural

mais adequada, que permita a ampliação dos seus conhecimentos na condição de gestor, bem como dos profissionais envolvidos em todos os processos de educação da unidade escolar.

Estão satisfeitos e declinaram os motivos para tal – 05 sujeitos (36%), que em resumo, foram: a) que a função é gratificante; b) porque se identificam; c) que a satisfação no exercício da função está no fato da contribuição para a formação, o preparo e o desenvolvimento da criança, visando prepará-la como um futuro cidadão.

O que se pode verificar com as respostas apresentadas pelos pesquisados, 15% não estão satisfeitos, que 35% alegaram estar satisfeitos com a função de gestor expondo diversos motivos, e 50% tenham simplesmente respondido que sim, sem declinarem os motivos.

De acordo com Fraser (1983), a satisfação profissional se sujeita a diversos fatores de ordem interna e externa, ligados tanto ao ambiente de trabalho como à própria capacidade do trabalhador em adaptar-se às exigências do cotidiano das suas atribuições que, quando adequadas, contribuem para uma melhor performance do seu desempenho.

Por outro lado, a insatisfação é capaz de produzir resultados desastrosos, tanto para o trabalhador como para a organização, uma vez que as condições desfavoráveis ou um ambiente de trabalho inadequado pode influenciar negativamente no comportamento do profissional (LOCKE, 1976).

O ser humano é um ser social querendo e tendo necessidades sociais de relacionamento age por necessidade biológica e psicossocial. Os valores que orientam seu comportamento vêm dos valores sociais derivado de suas necessidades bem como dos sistemas sociais do qual faz parte, diferenciando-se do homem racional o qual é "motivado por necessidades econômicas pessoais" (SANTOS 2005, p. 42).

Segundo Santos (2005), para a Teoria das Relações Humanas, a preocupação com as pessoas e as relações humanas que as mesmas estabelecem entre si, são fatores necessários para a humanização e democratização de uma instituição.

### 3.3.2 A busca pelo conhecimento

O fator preponderante que mais influi na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham nesta área. Professores formados e atualizados, com salário justo e digno, que tem na gestão escolar apoio e parceria para que o trabalho em grupo seja

refletido a fim de que a prática cotidiana se aprimore “são fundamentais na construção de instituições infantil de qualidade” (BRASIL, 2009, p.52).

Para tanto é competência do Sistema Municipal de Ensino realizar programas de formação a todos os profissionais que atuam na Educação Infantil de modo contínuo e articulado para que os conteúdos inerentes a faixa etária de 0 a 5 anos sejam garantidos. Sendo que só poderão ser contratados a desempenhar as diversas funções nestas instituições profissionais com formação exigida (BRASIL, 2008).

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade (BRASIL, 2009, p. 52).



Fonte: A autora, 2011.

Gráfico 9: Quais são as principais fontes/situações para aprender a exercer a função

Dos sujeitos pesquisados – 10 (72%) responderam que o aprendizado para o exercício da função dá-se através da prática diária, ao enfrentarem as necessidades e dificuldades do cotidiano da escola, bem como, através do aprimoramento por meio da pesquisa e leitura de assuntos relacionados à gestão educacional, da participação em congressos, cursos,

assessoramentos e troca de experiências com outros profissionais que atuam na área da educação e outros gestores.

Foi muito conciso – 01 (7%) em sua resposta ao dizer que se baseia somente em sua formação profissional.

Somente se baseiam na vivência, 03 (21%), do dia-a-dia das tarefas da escola e contam com a colaboração, participação e profissionalismo dos demais colegas de trabalho, de tal modo que a interação do grupo de pessoas envolvidas na educação infantil deve ser democrática e participativa visando alcançar uma maior eficiência e eficácia na gestão da unidade escolar.

O que se pode concluir das respostas apontadas é que a maioria demonstrou estar preocupado com a eficiência da gestão escolar, procurando o aprimoramento intelectual e profissional, realizando suas funções de forma coordenada e cooperada entre todos os profissionais envolvidos. Dessa forma é correto dizer que a formação oportunizada ao professor e aos gestores deve ser contemplada um conjunto de estudos "que abranja as políticas educacionais, os planos e diretrizes, a legislação, a organização e a gestão do sistema escolar e das escolas, considerados no contexto social, econômico, político e cultural", a fim de que se sinta corresponsável na organização, na gestão, na tomada de decisões, "como nas relações da escola com a comunidade", pois o exercício profissional docente está veiculado ao fim e a prática do sistema escolar (LIBÂNEO 2003, p. 37-38).

### 3.3.3 Administração da prática pedagógica cotidiana

O gerenciamento cotidiano de uma unidade escolar perpassa por ações e decisões tomadas sob a responsabilidade do gestor devendo ter como foco a criança, encaminhando aos serviços específicos quando vítimas de qualquer tipo de violência ou outras necessidades. Envolver toda comunidade escolar na organização, elaboração, registro de documentação e implementação das propostas pedagógicas da instituição, faz parte da prática administrativa do gestor onde critérios, normas e regras devem ser publicisado sistematicamente a todos os envolvidos no universo escolar. (BRASIL 2008)



Fonte: A autora, 2011.

Gráfico 10: Como administra sua prática pedagógica cotidiana

Das respostas obtidas 04 (29%) administram participando, orientando e supervisionando os professores através do acompanhamento e da verificação, atentando ao aprendizado e necessidades das crianças; fazendo encaminhamentos documentais e humanos às áreas competentes; promovem a integração entre as famílias, a comunidade e a unidade escolar; através da prestação de contas quanto à aplicação das verbas. Enfim, organizando o ambiente escolar e as atividades realizadas cotidianamente dentro da ética, do compromisso e com profissionalismo.

Dos 10 (71%) responderam que administram a unidade escolar zelando pelo patrimônio físico, em observância e cumprimento ao regimento interno da escola; dentro dos princípios que norteiam o Projeto Político Pedagógico; através da reflexão isolada e em conjunto, por meio do desenvolvimento planejado das ações a serem implantadas, realizadas visando à tomada de decisões mais rápidas e adequadas, na busca por soluções satisfatórias aos problemas detectados.

Observa-se nas respostas declinadas para esta questão o fato de que a maioria dos gestores das unidades escolares preocupa-se em aplicar seus conhecimentos pessoais - a vivência prática -, aliados a uma participação democrática dos demais profissionais, visando sempre solucionar e satisfazer de forma adequada as necessidades, dentro das determinações

previstas tanto no regimento interno, legislação e os princípios delineados no Projeto Político Pedagógico.

Observa-se que no âmbito da escola pública brasileira tem-se semeado a idéia do planejamento e da gestão participativa, onde são discutidas e elaboradas estratégias e ações a serem colocadas em prática na escola - dentro das diretrizes e prerrogativas legais. O planejamento descentralizado respeita as particularidades de cada Unidade Escolar bem como da comunidade na qual ela esta inserida, conferindo certa autonomia na gestão, rejeitando o planejamento calcado em ações burocráticas centralizado em um único indivíduo. (OLIVEIRA 1997)

O planejamento participativo se coloca como um processo que gera conhecimento pessoal e promove uma transformação social ao permitir que um número maior de pessoas façam parte da sua elaboração. A elaboração do planejamento participativo, em geral, leva em consideração alguns fatores importantes, de acordo com a peculiaridade de cada unidade educacional, tais como:

- a) o que se pretende alcançar; b) qual a distância entre o começo das ações e o resultado esperado; c) quais serão as medidas aplicadas para diminuir tal distância; d) a fixação de diretrizes gerais; o diagnóstico entre as ideias propostas e a realidade da escola; a programação com datas e metas a serem cumpridas e; A brincadeira na e) a avaliação completa das ações propostas no planejamento e sua real viabilidade (ANGELO, 1994, p. 34).

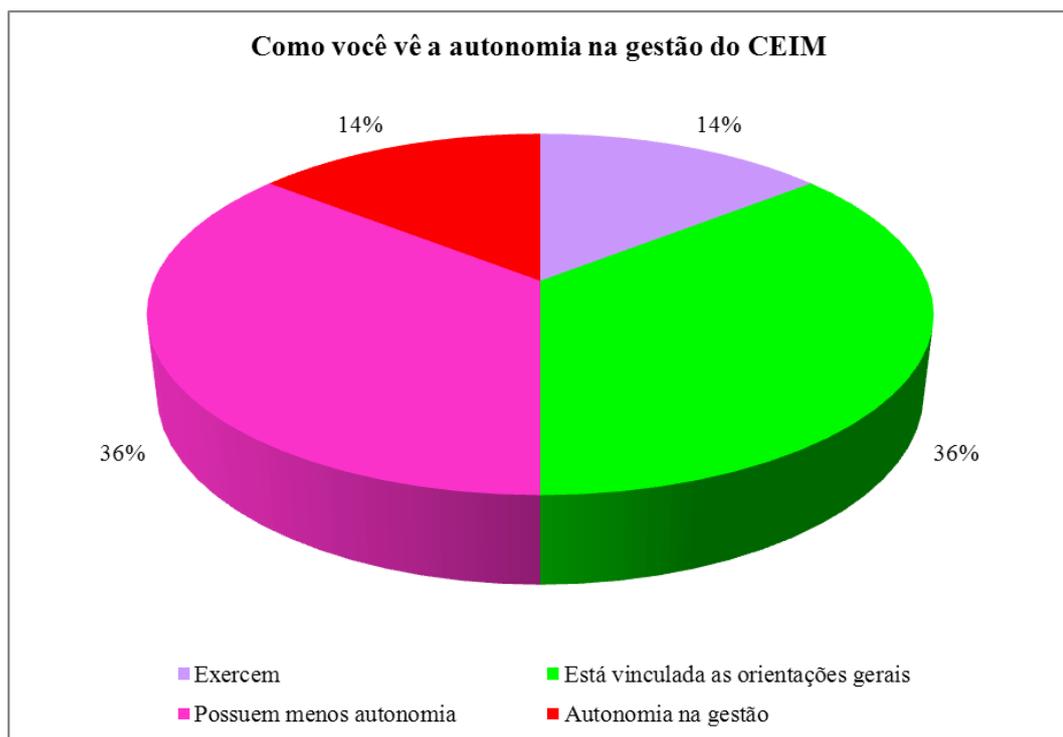
Para Libâneo (2003), a escola enquanto instituição social deve ter na clareza de seus objetivos "o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos, para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem" - ensino e aprendizagem, missão da atividade docente. A gestão escolar ideal é aquela que favorece possibilidades ao professor para atingir seus objetivos, não adiantando inovações tais como: "gestão democrática, eleições para diretor, introdução de modernos equipamentos" se o aluno não apresentar um rendimento escolar satisfatório.

### 3.3.4 Visão da autonomia na gestão no Centro de Educação Infantil Municipal

A autonomia da escola pública tem sido defendida com a intencionalidade da melhoria do desempenho do sistema. A busca democrática por um ideal também democrático de

educação perpassa por um momento histórico, o qual esta possibilitando uma maior autonomia ao educador a fim de buscar de forma democrática um comprometimento total. Assim, a autonomia da escola pública além de perseguir melhores condições de ensino deve estar impregnada de um ideal pedagógico com base educativa onde se prepondere a capacidade de constituir entre os sujeitos uma convivência democrática mesmo que as condições tanto sociais, políticas e econômicas sejam adversas. Dessa forma, a ‘autonomia é a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um projeto político-pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve’, adverte (NEVES, 1995, p. 113).

A formação para a autonomia intelectual, moral e política exige um ensino calcado no saber elementar, sendo este de direito de todos e obrigação da escola pública. Contudo o caráter estratégico do saber elementar exige uma formação continuada das pessoas por ser ele a chave para todos os saberes posteriores. (FERREIRA, 2003).



Fonte: A autora, 2011.

Gráfico 11: Como você vê a autonomia na gestão do CEIM

No que diz respeito à autonomia 02 (14%) foram muito breves e simplesmente responderam que exercem sua autonomia de forma democrática. 02 (14%) responderam que a autonomia na gestão deve ser um processo que procure democratizar a prática pedagógica com a participação não só dos profissionais da escola como de toda a comunidade, por

entenderem ser esta uma necessidade capaz de gerar mudanças consistentes, além de contribuir para a tomada de decisões mais acertadas e eficientes diante das necessidades da escola.

Dos 05 (36%) responderam que a autonomia está vinculada às orientações gerais da Secretaria da Educação, dos órgãos vinculados ao poder público e sua atuação deve ir ao encontro às diretrizes.

Também 05 (36%) declararam que os centros de educação infantil possuem menos autonomia que as escolas do ensino fundamental, talvez sejam em razão da idade das crianças ou dos recursos financeiros destinados aos CEIM.

Pelo que se pode constatar 10 (72%) apontaram para uma autonomia limitada, uma vez que as ações das CEIM's estão diretamente ligadas à Secretaria Municipal de Educação.

Pode-se dizer que no Brasil esta conquista ainda não é exercida plenamente, apenas alguns membros da coletividade a exercem em sua plenitude, uma vez que boa parte da sociedade, principalmente as comunidades mais pobres acabam por não participar efetivamente da gestão educacional, não por uma questão de exclusão, ou mesmo por descuido ou destino, mas sim por questões de ordem histórica que os colocam em condições de inferioridade educacional, social, econômica e cultural que, por si só, já as impedem de ter uma participação mais efetiva e cidadã (DEMO, 1999, p. 21).

Para Condorcet (*apud* Ferreira 2003, p. 146), “Um povo seria livre se fosse formado por indivíduos autônomos, capazes de decidir coletivamente conforme à verdade, único modo de ampliar a liberdade de todos”. Assim a expressão da emancipação humana, passa obrigatoriamente pelo viés do epistêmico e do político- a escolha coletiva, o jurídico e as instituições sociais.

Para este autor a proposta pedagógica de um sistema público de ensino deveria ser baseada na idéia de instrução - formação da razão e da moral de um povo. A formação da razão seria tornar o indivíduo apto para compreender seus interesses e direitos, capacitando-o a decidir conforme os interesses da coletividade dentro de uma representação democrática. A formação da moral de um povo seria desenvolver a capacidade racional de idéias morais - sentimento de justiça e solidariedade.

### 3.3.5 Em que momentos a comunidade escolar é convidada para estar no Centro de Educação Infantil Municipal

Na perspectiva de resgatar o caráter público da administração pública através da gestão democrática da educação só foi possível ser realizada com as reivindicações feita pelos movimentos sociais durante o período da ditadura militar, tornando-se um dos princípios da educação na Constituição Brasileira de 1988, sendo aplicado somente ao ensino público restabelecendo desta forma o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública.

A democracia como princípio articula-se ao da igualdade ao proporcionar a todos os integrantes do processo participativo, a condição de sujeitos, expressa no seu reconhecimento como interlocutor válido. Como método, deve garantir cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios. (ADRIÃO e CAMARGO, 2001).

Na Educação Infantil, enquanto processo democrático faz-se necessário proporcionar encontros periódicos entre os pais e/ou responsáveis e toda equipe docente, criando um ambiente de aproximação entre comunidade e escola a fim de obter maiores informações sobre a criança. Ter o conhecimento de seu modo de viver, suas inseguranças e dificuldades facilitam o trabalho docente, possibilitando a detecção de algum problema que possa mais tarde vir a aparecer. Receber a comunidade escolar possibilitando a oportunidade de visitarem e conhecerem as instalações da unidade escolar, mesmo antes da matrícula ser efetivada, por saber que o período de adaptação desta faixa etária muitas vezes é vista com insegurança por parte das famílias faz parte da função do gestor. (BRASIL, 2008).



Fonte: A autora, 2011.

A comunidade escolar é convidada a estar no CEIM? Em que momentos?

Dos 14 (100%) responderam que sim. Entretanto 01 (7%) respondeu que a comunidade é convidada a participar somente das reuniões mensais. 12 (86%) responderam que sim em qualquer momento em que os pais ou responsáveis pelas crianças o desejarem, uma vez que a família deve estar sempre acompanhando o desenvolvimento educacional das crianças, bem como em reuniões, palestras, projetos, comemorações oficiais, festas específicas (Páscoa, Dia das Mães, dos Pais, feriados cívicos etc.), entre outros. 01 (7%) respondeu o mesmo que os anteriores, apenas acrescentando que também a comunidade é convidada a participar da administração dos recursos destinados à escola.

Observa-se que nas respostas apontadas pelos sujeitos da pesquisa, prevaleceu a participação ampla da comunidade nas questões referentes à escola e às crianças, sendo que na maioria das vezes a participação não se limita somente às reuniões e datas comemorativas, mas também na gestão participativa e democrática da comunidade na administração da escola.

Segundo Szymanski (2010, p. 10), a participação das famílias na escola e desta na vida da comunidade dá-se em primeiro lugar no reconhecimento mútuo, com um olhar interrogativo, curioso que ocorre na relação face a face, aberta e respeitosa, assim, “um reconhecimento significa, além de descobrir a própria ignorância sobre o outro e o seu mundo, desvelar seus saberes e suas competências”. O mais importante na proposta do

reconhecimento mútuo “é que a parceria se desenvolverá na base dos recursos e possibilidades pessoais e da comunidade e não a partir das dificuldades e limitações”.

Para Bastos (1999) o paradigma de gestão educacional centralizador e burocrático mutila o trabalho dos profissionais em sala de aula, afastando dos agentes sociais. Uma gestão educacional democrática dá condições efetiva aos partícipes o controle das ações e orientações do Estado nas políticas educacionais, constituindo uma possibilidade de melhoria na qualidade do ensino.

No entanto não há canal institucional que venha a ser criado no sistema público de ensino que, por si só, transforme a qualidade da educação pública, se não estiver pressuposta a possibilidade de redefinição e senão existir uma vontade coletiva que queira transformar a existência pedagógica concreta (BASTOS, 1999, p. 54).

Em uma gestão democrática a ação, a organização e o compromisso com a escola pública por parte dos profissionais da educação, são fundamentais para a criação de novos mecanismos que ampliem e renove a prática escolar na busca de um novo paradigma pedagógico. Quando o processo educativo é concebido em uma prática democrática, ampliando a participação da coletividade e demais agentes sociais se torna real. Esta trajetória é permeada por avanços e recuos por ser dificultoso o rompimento com práticas enraizadas, fazendo-se necessário um espaço público de participação que ultrapasse o ambiente escolar (BASTOS, 1999).

### 3.3.6 Principais desafios - pedagógicos e administrativos – da educação infantil

Mezomo (1994, p. 19-20), ao expor sobre a "Gestão da Qualidade na Escola", sente a necessidade de precisar o sentido atribuído ao termo "qualidade". Atualmente na visão de alguns autores conceitua-se como "satisfação do cliente; conformidade com os requisitos; adequação ao uso; orgulho pelo produto; obtenção dos maiores benefícios com os menores riscos" entre outros. São conceitos que levam a resultados importantes, porém estes resultados "não consideram ou não ressaltam a especificidade" que estão presentes na gestão, no controle, na liderança, na administração da qualidade entre outras.

O significado da "qualidade" de um determinado produto ou serviço é saber e estar fundamentalmente em conformidade com os objetivos e características destes, bem

como veiculado a sua missão. Por essa razão, entende-se que: qualidade é uma propriedade (ou um conjunto de propriedades) de um produto (serviço) que o torna adequado à missão de uma organização comprometida com o pleno atendimento das necessidades de seus clientes (MEZOMO, 1994, p. 20).

Pela "qualidade" estar vinculada a missão e a realização plena da instituição, não pode se considerar como sendo um conceito universal. Cada instituição tem sua especificidade e com ela, uma missão específica. O importante é a instituição ter uma missão definida que contemple plenamente às necessidades dos sujeitos (internos e externos) que se propôs a atender.

Assim, a qualidade de uma instituição envolve e supõe várias condições, entre outras que sua identidade – missão - seja definida dentro dos padrões da ética - equilíbrio e moderação. Que saiba e conheça quem são seus sujeitos e a realidade que propõe atender. Conheça efetivamente suas necessidades definindo assim suas atividades prioritárias. Sua estrutura seja adequada às atividades previstas, seja comprometida em atingir seus objetivos e os avalie sempre e que a qualidade seja um processo para a melhoria contínua da instituição o qual não tem data para terminar, Assim faz-se necessário que todos os sujeitos se envolvam num esforço integrado e solidário a fim de alcançar seus objetivos (MEZOMO, 1994).



Fonte: A autora, 2011.

Gráfico: Quais são os principais desafios (pedagógico e administrativo) da Educação Infantil

Dos 03 (21%) responderam que os principais desafios são os de acomodar as crianças e os professores em espaço físico limitado e inadequado, assim como a carência de material pedagógico e de verba para investimentos em melhorias. E 11 (79%) responderam, além dos anteriormente apontados, os de alcançar a autonomia plena e a democracia na gestão escolar oriundas da relação com a Secretaria de Educação, das relações interpessoais entre o gestor e sua equipe de trabalho (funcionários e professores) e com a comunidade em geral.

A ideia de autonomia escolar se solidificou com a redemocratização do Brasil e se traduz em uma liberdade relativa para tomada de decisões políticas (BARROSO, 2003) e se estruturou em um contexto de uma reforma na educação realizada na década de 90, surgindo como uma pseudo “liberdade de gestão financeira para captação de recursos” (PERONI, 2003).

Esta limitação da autonomia da gestão das escolas liga-se à questão da efetiva descentralização da tomada das decisões, isto porque como constado no decorrer da pesquisa (principalmente nas respostas declinadas pelos gestores), as decisões no que concerne à gestão escolar, no Município de Lages, ainda estão centradas nas decisões vindas da Secretaria da Educação. Como bem observa Lima (2001, p. 126), “a descentralização, a participação e a autonomia, a ideia de ‘projeto educativo’ de ‘comunidade educativa,’ são ideais que não desaparecem pura e simplesmente; pelo contrário, ressurgem com maior intensidade e frequência, mas concentrando novos significados [...]”.

A descentralização é maior quando nenhuma supervisão é feita ao tomar-se uma decisão; menor quando os superiores têm de ser informados da decisão depois que é tomada; ainda menor quando os superiores têm de ser consultados antes de tomar a decisão. Quanto menor o número de pessoas consultadas e mais baixo estiverem na hierarquia administrativa, maior será o grau de descentralização (CHIAVENATO, 1987, p. 252).

Pode-se dizer que a autonomia na gestão escolar se relaciona diretamente com um conjunto de atribuições inerentes ao gestor tradicional (gestor empresarial) que se transpôs ou se direcionou ao gestor educacional visando, em tese, a uma maior qualidade na gestão do ensino público.

Portanto, para que a autonomia do gestor escolar seja realmente alcançada, faz-se necessário que se tenha em mente e na prática que as teorias, as técnicas administrativas e, principalmente a descentralização sejam convergentes no sentido de promover uma gestão efetivamente autônoma, participativa e democrática, baseada na criatividade, na iniciativa, no

envolvimento, na motivação, na responsabilidade e compromisso com os resultados positivos, na capacidade de análise, avaliação e tomadas de decisões do gestor educacional.

A análise do segundo momento da pesquisa abordou a subjetividade do gestor, dentro de uma perspectiva de valores éticos – no que diz respeito ao modo como devemos agir e relacionar-nos com os outros; valores estéticos – no que diz respeito a harmonia e o prazer desinteressado; e valores religiosos – a fé, aquilo que se acredita sendo os valores mais importante em relação a construção de um espaço de satisfação, formação e aprimoramento, administração, autonomia e interação, sendo estes processos desafiadores inerentes a gestão.

Mas os desafios da educação infantil para o século que segue são muitos, consistindo principalmente na inclusão social, o que nos permitiu observar neste trabalho como os problemas existentes no universo educacional se configura com a realidade social que nossas crianças estão expostas. Na sequência serão apresentadas as considerações finais, referências bibliográficas, apêndice e anexos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste estudo foi relatada a experiência vivenciada pela pesquisadora durante alguns anos de trabalho e as observações realizadas que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa. Na convivência com os gestores das Unidades Escolares, sobretudo da Educação Infantil foi possível observar neste contexto: falta de ética profissional, autonomia, conscientização, cooperação, comprometimento, diálogo e de compreensão do universo amplo em que se insere a Educação Infantil e seus desafios. A partir de então, iniciou-se um processo de interrogação e questionamento sobre os fatores que poderiam ocasionar tais manifestações.

Sabe-se que os desafios que permeiam a primeira etapa da educação básica são muitos e que através de uma forma apropriada de gestão é possível encontrar modelos de coexistência participativa, possibilitando assim o enfrentamento dos desafios e a formação autêntica de novos cidadãos. Porém, a elaboração de micros políticas a serem aplicadas no dia-a-dia, envolvendo o agir e o pensar da escola é essencial nesta forma de gestão apropriada.

Sabendo dos desafios que envolvem a Educação Infantil, os sistemas de ensino devem adotar medidas que assegurem que todas as instituições formulem e avaliem suas propostas pedagógicas com a participação da comunidade escolar a fim de que a mesma seja conhecedora deste universo.

Entretanto, as propostas pedagógicas desenvolvidas com autonomia pelas instituições de Educação Infantil devem partir das orientações legais. A escolha das concepções, metodologias e das estratégias pedagógicas devem ser contempladas na proposta pedagógica da instituição, respeitando o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB 22/98).

Desse modo, os princípios de participação, compromisso, contextualização, historicidade, unidade (na diversidade), intencionalidade, consistência, coerência, provisoriedade (dinamismo) e organização devem ser contemplados na elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica a ser adotadas pelos professores, profissionais de apoio, especialistas e gestores da instituição de Educação Infantil. Pois, observa-se que em uma nova perspectiva de administração/gestão escolar, além do quadro funcional da escola, abriu-se espaços de maior participação aos alunos, pais e comunidade em geral. (LÜCK, 19).

Assim, a nova maneira de perceber a infância, a singularidade que caracteriza a criança em seus sentimentos e pensamentos, as interações que estabelecem ainda muito pequenas com as pessoas que lhe são próximas e a compreensão do meio em que estão inseridas, nos fazem refletir sobre a complexidade que envolve o universo infantil e com ele os desafios de uma educação autônoma e emancipadora.

Essa situação reforça o pressuposto que tínhamos que a gestão dos CEIM's fosse administrada por profissionais da área da educação; e mesmo que, vínculos políticos partidários sejam optados na escolha, o profissional deve ter experiência na área da Educação Infantil, possuir visão administrativa e pedagógica para que os desafios da prática cotidiana sejam enfrentados naturalmente.

Partindo desse pressuposto, investigamos o paradigma de gestão exigido pelo Sistema Municipal de Ensino dos Centros de Educação Infantil do Município de Lages/SC (CEIM), os critérios para a sua construção, formação e experiência na Educação Infantil que tem o sujeito estando à frente deste processo, visão holística das demandas humanas e sociais do seu contexto e o entendimento que tem sobre gestão democrática e participativa.

A análise nos permitiu identificar em um primeiro momento a configuração do perfil do gestor da Educação Infantil. O mesmo apontado na pesquisa está condizente ou até mesmo supera as exigências da Secretaria Municipal de Educação. Essa superação indica que um número significativo de gestores tem formação profissional acima da mínima desejada, bem como experiência anterior na Educação Infantil e prática na função da gestão a qual não é exigida aos gestores indicados.

Um segundo momento revelado pela análise diz respeito à busca do gestor para construir um espaço de satisfação, formação e aprimoramento, administração, autonomia, interação e desafios inerentes ao processo de gestão. Foi possível constatar que as ações da gestão revelaram possibilidades e limites. As possibilidades foram um conjunto de ações praticadas pelo gestor a fim de promover e valorizar a satisfação pessoal, formação, prática cotidiana, e as interações realizadas no contexto educacional. Os limites resultaram da necessidade de autonomia, dos desafios pedagógicos e administrativos e da formação continuada específica à gestão.

A análise identificou que espaço físico inadequado, carência de material pedagógico, falta de investimento em melhorias, autonomia plena e a democracia na gestão, oriunda das relações com a Secretaria Municipal de Educação, equipe de trabalho e comunidade se configurou em um problema da gestão. Outro problema identificado foi à formação continuada para gestores, onde são convidados a participar da formação e oficina pedagógica

juntamente com os docentes, entretanto não lhe é proporcionado formação contínua na especificidade que a função requer.

Os aspectos abordados por esta pesquisa nos permitiram afirmar que a formação continuada de professores e gestores devem ser contemplados por um conjunto de estudos que “abranja as políticas educacionais, os planos e diretrizes, a legislação, a organização e a gestão do sistema escolar e das escolas”, a fim de que faz-se necessário aos profissionais envolvidos o conhecimento das prerrogativas que embasam esta função. (LIBÂNEO, 2003, p. 37)

Identificamos a falta de autonomia como sendo a carência epistemológica (ser de saber), política (ser de poder), moral (ser de valores), e ética (ser de equilíbrio, moderação) na característica do sujeito à frente do processo da gestão, por não lhe ser proporcionado um programa de formação continuada na especificidade da função ou por ter sido nomeado um indivíduo não apto a compreender seus interesses e direitos, capaz de decidir por uma razão coletiva e de representação democrática.

A proposta pedagógica de Condorcet (1994) coloca que um sujeito autônomo intelectual e moral é aquele que tem em sua formação um mínimo de saber básico, que além de conteúdo lhe capacite à razão. A formação de um sujeito autônomo e emancipado passa pelo estabelecimento do saber elementar que é aquele que compreende o sujeito tanto epistêmico quanto político - saber e poder. É na unificação do epistêmico com o político que esse saber mínimo forma a capacidade crítica e libertadora (FERRERA, 2003).

Retomando as questões que desencadearam a pesquisa, é possível refletir sobre a relação que pode haver entre o entendimento das responsabilidades do gestor com as futuras relações interpessoais com a Secretaria Municipal de Educação, equipe de trabalho e comunidade. Não afirmando que haja uma relação direta entre ambos, chamamos somente a atenção para a função que o entendimento das suas responsabilidades no processo da gestão pode desencadear na vida social dos indivíduos.

Questões que também nos levam a refletir é o processo de formação do gestor na sua especificidade. Trata-se de sujeitos participativos, colaboradores, receptivos? Quem é esse profissional da educação que se encontra na gestão da Educação Infantil? Que conhecimento tem produzido e que reflexão do processo teoria e prática têm feito? Como se comporta diante das questões desafiadoras que envolvem este segmento? Os resultados dessa pesquisa nos possibilitam a elaborar novos questionamentos com a intenção de melhor compreender os diferentes contextos desafiadores do processo de gestão suas ações e suas implicações.

Neste sentido sabemos que muito há o que se investigar. Constatar a possibilidade de se fazer o diferente, de promover um espaço de colaboração, interação e participação no processo desafiador da gestão sugere outras investigações que permitam melhor compreender como esse processo é construído pelos seus integrantes. Nossa expectativa é que os resultados aqui apresentados possam constituir em estímulo para novas pesquisas que venham contribuir para desvelá-lo da complexidade da gestão na Educação Infantil e com ela seus desafios.

Não podemos prever o futuro da gestão e dos desafios da Educação Infantil observados nesta pesquisa. Não sabemos se os gestores serão mais ou menos autônomos em suas funções futuras, não sabemos se as questões desafiadoras terão procedimentos mais incisivos, mas podemos afirmar que através da nomeação racional dos sujeitos que estão à frente desse processo e a possibilidade de um programa de formação continuada que contemple as prerrogativas legais que a função exige, à formação da razão e da moral, bem como o diálogo de forma franca e aberta reiteraria as relações interpessoais do sujeito à frente deste processo com a Secretaria Municipal de Educação, equipe de trabalho e comunidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação infantil - creches:** atividades para crianças de zero a seis anos. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ADRIÃO, Theresa, CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. *In* OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (org.). **Gestão financeira e direito à educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar.** São Paulo: Dipel/Educ, 1979.

ANGELO, Dalmás. **Planejamento participativo na escola:** elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 1994.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. *In* FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática.** Rio de Janeiro: DP&Am, 1999.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas educacionais para o atendimento à infância no Brasil:** do assistencialismo à indissociabilidade entre cuidar-educar. Disponível em <[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../hWvZXIMc.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../hWvZXIMc.doc)> Acesso em 05/04/2010.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2006; 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. Bahia: Edittus, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração: abordagens prescritivas e normativas da administração**. São Paulo: McGraw-Hill, 1987.

DEL PRIORI, Mary (org). **História das crianças no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em <[http://www.seml.com.br/educacao\\_infantil.php](http://www.seml.com.br/educacao_infantil.php)> Acesso em 05 maio de 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRASER, T. M. **Human stress, work and job satisfaction: a critical approach**. Germany: International Labour Office, 1983.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. (Trad. Sandra Regina Netz). Porto Alegre: Artmed, 2005.

GLANZ, Semy. **A família mutante – sociologia e direito comparado: inclusive o novo Código Civil**. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

KALOUSTIAN, Sílvio Manoug. **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez, Brasília: UNICEF 2000.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN Junior, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEI 8069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOCKE, E. A. The nature and causes of job satisfaction. *In*: Dunnette MD, editors. **Handbook of industrial and organizational psychology**. Chicago: Rand McNally, 1976.

LÜCK, Heloísa et. al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998

LÜCK, Heloisa. Gestão educacional: estratégia e ação global e coletiva no ensino. *In* **Educação: caminhos e perspectivas** (org.). Curitiba: Champagnat, 1996.

MACHADO, Maria Lúcia (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIANI, E.J. **Relações humanas nas empresas hoje**. *In* Revista Científica Eletrônica de Administração. Ano I. n. 3. jun./2002. Disponível em <<http://www.revista.inf.br>> Acesso em 17/04/2011.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEZOMO, João Catarin. **Gestão da qualidade na escola**. São Paulo: J. C. Mezomo, 1994.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos** (org.). Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Creches: criança, faz de conta & cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil: muitos olhares**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

PERONI, V. M. V. **Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?** Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS: Faculdade de Educação, 2003. [Projeto de pesquisa].

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SANTOS, Adécio Machado. **Gestão educacional: especificidades e compartilhamentos na teoria geral da administração**. Florianópolis: Nova Letra, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Líber Livro, 2010.

TEIXEIRA, Kelly Cristina. **Infância e atualidade: a concepção de infância na prática educativa**. Disponível em <[www.pedagogia.com.br](http://www.pedagogia.com.br)> Acesso em 02/06/2010.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez: 2001.

WEISZFLOG, Walter. **Michaelis: dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

## **APÊNDICE**



## UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Av. Castelo Branco, 170 - CEP 88.509-900 - Lages - SC - Fone (0XX49) 251-1022 Fax 251-1051  
home-page [www.unplac.net](http://www.unplac.net) e-mail [uniplac@uniplac.net](mailto:uniplac@uniplac.net)

Prezado (a) Gestor (a). Este questionário faz parte de uma Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade do Planalto Catarinense que tem como objetivo investigar sobre: **A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESAFIOS: ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE LAGES**. Por essa razão solicitamos a sua colaboração, respondendo as questões, agradecendo-lhe antecipadamente a atenção e tempo dispensado.

Orientadora: Prof. Dra Ivania Marini Piton

Mestranda: Rosângela Cordeiro Pelegrini – mestranda do PPGE

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### 1 PERFIL:

1. Cognome: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_ sexo \_\_\_\_\_
3. Estado civil.....
4. Tempo de trabalho: \_\_\_\_\_ anos. \_\_\_\_\_ meses.
5. Qual é a sua situação de vínculo empregatício: ( ) efetivo ( ) ACT
6. Grau de Instrução: ( ) graduação ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado
7. Há quantos anos trabalha como gestora da Educação Infantil? .....Anos
8. Possui alguma outra atividade profissional anterior ligada a Educação Infantil? Qual o principal motivo pelo qual você atualmente exerce essa função

#### 2 Questões

- 2.1 Você se considera satisfeita na função que exerce atualmente?
- 2.2 Quais são as principais fontes/situações para aprender a exercer a função?
- 2.3 Como administra sua prática pedagógica cotidiana?
- 2.4 Como você vê a autonomia na gestão do CEIM?
- 2.5 A comunidade escolar é convidada a estar no CEIM? Em que momentos?
- 2.6 Quais são os principais desafios (pedagógicos e administrativos) da educação infantil?

Entrevista realizada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **ANEXOS**



**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE**  
Av. Castelo Branco, 170 -CEP 88.509-900 - Lages - SC - Fone (0XX49) 251-1022 Fax 251-1051  
home-page [www.unplac.net](http://www.unplac.net) e-mail [uniplac@uniplac.net](mailto:uniplac@uniplac.net)

## **TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO AO GESTOR**

CARO(A) GESTOR (A)

Eu, ROSÂNGELA CORDEIRO PELEGRINI, mestranda do programa de pós-graduação da universidade do Planalto Catarinense de Educação estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada: **A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESAFIOS: ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE LAGES**, venho solicitar sua colaboração respondendo ao questionário anexo, que visa levantar os dados necessários à análise que me proponho fazer. Esclareço que sua participação, embora imprescindível, é de caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de constrangimento caso não queira participar.

O questionário é anônimo e leva em média 30 minutos para ser respondido. Suas repostas serão enviadas para um banco de dados sem possibilidades de identificação. As informações serão de uso exclusivo para esta pesquisa.

Aceitando participar assinale a opção correspondente para que o questionário seja aberto.

Concordo plenamente em participar desta pesquisa;

( ) li e não concordo em participar desta pesquisa.

( ) li forneço meus contatos para outros esclarecimentos e agradeço sua colaboração.

### **DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu,..... (abaixo assinado) declaro, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

(assinatura do sujeito da pesquisa)