

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ANÍZIA APARECIDA NUNES LUZ

**GESTÃO EM CENTROS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS**

CAMPO GRANDE – MS
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ANÍZIA APARECIDA NUNES LUZ

**GESTÃO EM CENTROS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS**

Tese apresentada à comissão julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência final para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Lucrécia Stringheta Mello.

CAMPO GRANDE – MS
2016

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

LUZ, Anízia Aparecida Nunes. Gestão em Centros de Educação Infantil:
Políticas e Práticas/ LUZ, Anízia Aparecida Nunes. – Campo Grande, MS,
2016.

170 f. 30 cm.

Orientador: Lucrécia Stringheta Mello.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Centro de Ciências Humanas e Sociais.

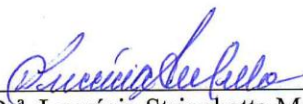
1. Educação Infantil. 2. Gestão Escolar. 3. Política Pública. I. Mello,
Lucrécia Stringheta. II Título.

Anízia Aparecida Nunes Luz

A gestão em centros de educação infantil: políticas e práticas

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Drª. Lucrécia Stringheta Mello - UFMS
Orientadora



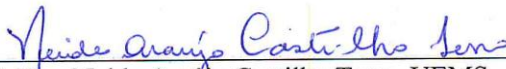
Profª. Dra. Jucimara Silva Rojas- UFMS
Membro Titular



Profª. Dra. Anamaria Santana da Silva- UFMS
Membro Titular



Profª. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra - UFMS
Membro Titular



Profª. Dra. Neide Araújo Castilho Teno- UEMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 24 de agosto de 2016

DEDICATÓRIA

Às crianças que olham para o mundo e o enxergam de maneira peculiar, conseguem interagir com diferentes situações. Por sua beleza, força e desprendimento que nos ensinam a viver as coisas simples da vida...

Aos gestores, sujeitos da pesquisa, os quais demonstraram compromisso com que acreditavam, abrindo caminhos na construção de uma identidade própria.

Em especial a Rógena, ser humano cuja marca deixada foi sua capacidade de ser resiliente perante a luta empreendida pela vida...

AGRADECIMENTOS

O agradecimento é o reconhecimento de que todo trabalho realizado tem muito do “outro”. Impossível fazer pesquisa sozinho... Por isso, o sentimento de obrigação...

Início agradecendo um SER que não é visto, mas sentido bem dentro do meu interior. A Deus, que nos momentos mais difíceis elevava meus pensamentos em forma de oração e sua Luz irradiava meu espírito, corpo e mente. Por me trazer a calma e a esperança necessárias para não perder a sanidade e continuar a caminhada... Obrigada...

À minha orientadora, pelos laços construídos e amizade fortalecida pelas conversas, trocas permeadas pela inspiração de seus conhecimentos, carinho, parceria e confiança mútua. Estamos diante de um ciclo que se iniciou há muitos anos e nesse momento as palavras se calam, pois tudo o que tento dizer parece pouco para agradecer tudo o quanto aprendi ao seu lado e pela sua permissão para alçar voos... Então... Obrigada...

À Banca, pela experiência compartilhada, sugestões que acrescentaram sentido ao trabalho, na leitura atenta, dedicada e o cuidado neste momento tão especial para mim...

Aos professores do Programa de Pós-Graduação e, em especial, aos professores da Linha de Pesquisa “Educação, Psicologia e Prática Docente”, pela possibilidade de compartilhar conhecimentos...

A minha família, pelo incentivo para adentrar no difícil território da pesquisa e a compreensão pelas minhas ausências... Obrigada pelo apoio constante e por permanecerem ao meu lado em todos os momentos... Agradecer é pouco, a vocês eu trago todo o amor em retribuição... Meu marido, meus filhos, meus netos e minha mãezinha, pessoas especiais e importantes em minha vida; parte de vocês vive em mim, me alimenta, me dá ânimo e forças para continuar a caminhada... Obrigada...

Um agradecimento especial às amigas e parceiras de trabalho, Ana Cláudia, Annete, Vera e Luzimayre, com quem tenho aprendido a olhar e a rever a Educação Infantil, com as quais aprendo a cada dia o verdadeiro sentido da parceria... a nós “absolutas”...

Às grandes amigas Care e Annelise, pelos momentos de desabafo, partilha, por dividirmos nossos anseios, por pegarem na minha mão e seguirmos juntas essa caminhada, do ponto de partida rumo ao ponto de chegada...

Agradeço, também, àquelas que disponibilizaram seu tempo, sua sabedoria, sua experiência, ilustrando com seu discurso esta tese - diretoras e coordenadoras - da Educação Infantil.

À Professora Jussara Fernandes, por acreditar em mim e me apoiar nos momentos difíceis e ter sempre uma mão amiga estendida... Obrigada!

RESUMO

A tese argumenta as possibilidades da gestão em Centros de Educação Infantil em tempos e espaços de educação pública municipal. Tem como cenário o município de Três Lagoas, MS, anos de 2014/2015, e recupera a história da passagem das Creches, antes sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, já que ela passa a fazer parte da Educação Básica. Assim a finalidade deste estudo é descrever o contexto histórico e a evolução da expansão da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, bem como analisar o sentido expresso nos relatos dos sujeitos sobre a concepção de gestão administrativa e pedagógica. No campo teórico, descreve e argumenta a gestão escolar democrática e participativa e o estatuto de direitos da Educação Infantil conferido pelas leis, pelas políticas públicas, pelas concepções de infância(s) subjacentes às práticas dos gestores escolares. A pesquisa de campo segue os pressupostos da pesquisa interdisciplinar e tem, também, o próprio pesquisador como sujeito de sua prática em Educação Infantil. Propõe-se ainda a levantar e analisar fatores intrínsecos à gestão de recursos humanos e pedagógicos, modelos organizacionais dos Centros de Educação Infantil sob a ótica dos sujeitos envolvidos na gestão. Os dados coletados, por meio de relatos de 12 sujeitos/gestores (diretoras e coordenadores pedagógicos), são analisados e interpretados pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003). A pesquisa evidencia que os diretores (eleitos) e coordenadores pedagógicos (especialistas concursados) assumem a cultura da gestão participativa sob as diversas formas: elaboração do projeto político pedagógico, envolvendo a comunidade escolar, mesmo que, apenas em consulta, mantenha o foco e as rotinas observando a criança como um “ser” a educar e a cuidar pelos docentes e atendentes; organização de reuniões pedagógicas, estimulando os docentes e atendentes a participar de fóruns de estudos e discussões promovidos tanto em lócus quanto pela Secretaria de Educação. No cenário de estudo e pesquisa, registram-se, ainda, além das possibilidades mostradas pelos sujeitos de garantir educação de qualidade para crianças de 0 a 5 anos, avanços na história registrada desde 1997, mas ainda não suficientes para atender a demanda de crianças nesse município.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Educação Infantil; Infância/Criança; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The thesis argues the possibilities of management in Early Childhood Education Centers in times and spaces of municipal public education. It is set in the city of Três Lagoas, MS, years 2014/2015, and restoring the history of the passage of early childhood education before under the responsibility of the Social Welfare Department to the Department of Education, as it becomes part of Basic education. In theory, describes and claims the democratic and participatory school management and the rights status of early childhood education conferred by law, by public policy, the conceptions of childhood (s) underlying the practices of school administrators. The field research follows the assumptions of interdisciplinary research and is also the researcher as a subject of their practice in early childhood education. It also proposes to raise and analyze factors intrinsic to the management of human and educational resources, organizational models of Early Childhood Education centers from the perspective of the subjects involved in the management. The data collected through 12 reports of subjects / managers (directors and coordinators) are analyzed and interpreted by content analysis (Bardin, 1977; FRANCO, 2003). The research shows that the directors (elected) and coordinators (gazetted experts) take on the culture of participative management in various forms: the development of political pedagogical project, involving the school community, even if only in consultation, keep the focus and routines observing the child as a "being" to educate and care for teachers and attendants; organization of educational meetings, encouraging teachers and caregivers to participate in studies of forums and discussions promoted both locus as the Department of Education. In the scenario study and research record is also beyond the possibilities shown by the subjects to ensure quality child education 0 to 5 years, advances in recorded history since 1997, but still not enough to meet the needs of children in this County.

Keywords: School Management; Early Childhood Education; Children/Child; Interdisciplinarity

LISTA DE SIGLAS

ANPAE - Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CCHS – Centro de Ciências Humanas e Sociais

CEI – Centro de Educação Infantil

CPTL – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas

DCENEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DED – Departamento de Educação

GEFI – Grupo de Estudos e Formação Interdisciplinar

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC/PROEXT – Ministério da Educação e Cultura/Edital Programa de Apoio à Extensão Universitária

MS – Mato Grosso do Sul

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

REME – Rede Municipal de Ensino

SEMEC – Secretaria de Educação e Cultura

SciELO - Scientific Eletronic Library Online

TECLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE QUADROS

QUADRO nº 1 Trabalhos completos.....	31
QUADRO nº 2 Teses e dissertações.....	32
QUADRO nº 3 Atuação e formação dos diretores.....	65
QUADRO nº 4 Atuação e formação dos coordenadores pedagógicos.....	66
QUADRO nº 5 Atos legais das unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino do Município de Três Lagoas/MS.....	80
QUADRO nº 6 CEIs que atendem às crianças de 0 a 3 anos.....	83
QUADRO nº 7 Concepção de gestão escolar?.....	91
QUADRO nº 8 Concepção de Educação Infantil?.....	97
QUADRO nº 9 Ações planejadas.....	102
QUADRO nº 10 A importância do trabalho articulado entre a equipe gestora.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO nº 1 Qualificação profissional.....	77
GRÁFICO nº 2 Censo Escolar.....	79
GRÁFICO nº 3 Censo Escolar.....	81
GRÁFICO nº 4 Censo Escolar.....	82

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE nº 1– Roteiro da entrevista – relatos orais	140
APÊNDICE nº 2 – Roteiro para observação	141
APÊNDICE nº 3 – Roteiro da entrevista - gestores	142

LISTA DE ANEXOS

ANEXO nº 1 – Lei nº 1.609, de 28 de março de 2000.....	145
ANEXO nº 2 – Resolução nº 002/SEMEC/2015.....	146
ANEXO nº 3 – Lei nº 2.425, de fevereiro de 2010.....	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A PROCURA PELA CHAVE DE ENTRADA DO LABIRINTO	17
--	----

CAPÍTULO I

A GESTÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: AS INTER-RELAÇÕES

ENTRE OS CONCEITOS QUE A CONSTITUEM	30
---	----

1. 1. O ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE PODEMOS APREENDER PARA AVANÇAR	30
1. 1. 1. Olhares das produções acadêmicas: as implicações da gestão na institucionalização da Educação Infantil	33
1. 2 A CRIANÇA: CONTEXTUALIZAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
1. 3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: SUPERANDO DESAFIOS	42
1. 4 CAMINHOS E DESCAMINHOS: EXPLORANDO POSSIBILIDADES RUMO À GESTÃO EM CEI	45
1. 5 INTERDISCIPLINARIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO FUNDAMENTADO NO CAMINHAR	52

CAPÍTULO II

O CONTEXTO METODOLÓGICO: PROJETANDO OS CAMINHOS	57
---	----

2. 1 O CAMINHO METODOLÓGICO	57
2. 1. 1 DOS INSTRUMENTOS E SUJEITOS DA PESQUISA	60
2. 2 ANÁLISE DE CONTEÚDO: INTERPRETAÇÃO DOS DADOS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	66

CAPÍTULO III

MAPEANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TRÊS LAGOAS: O QUE NOS

CONTAM OS RELATOS E NOS MOSTRAM OS DOCUMENTOS	71
---	----

3. 1 CONTEXTO E O TEXTO: RELATOS E REGISTROS DO VIVIDO.....	71
3. 1. 1 Os caminhos percorridos pela Educação Infantil: desenhando seu cenário	72
3. 2 EXPANSÃO E DEMANDA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS	80
3. 3 A GESTÃO EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	87

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS: AS REPRESENTAÇÕES E SINGULARIDADES

PRESENTES NOS RELATOS	90
4. 1 GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: CONCEPÇÃO DOS SUJEITOS.....	91

4. 2 A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO SINGULARIDADES	97
4. 3 AS DIMENSÕES DO PLANEJAMENTO DE AÇÕES CPPRDEMADAS: DA ORGANIZAÇÃO À AÇÃO EM UM PROCESSO DINÂMICO E CONTÍNUO	102
4. 4 INTERDISCIPLINARIDADE: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A GESTÃO ESCOLAR	113

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA	120
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	139
ANEXOS	144

São muitos os caminhos a seguir.
As certezas não nos fazem prosseguir e as dúvidas podem nos desviar.
Então, como achar o fio condutor de nossos passos?
É preciso reencontrar o sentido dentro de nós mesmos.
O trabalho árduo não pode desmoronar o espírito e nem nos enfraquecer,
senão corremos o risco de nos perder nesse imenso labirinto ...
(LUZ, 2016).

Mas a chave, onde está a chave? Dentro, no centro ordenador, na matriz mesmo do labirinto. Para se achar a chave, tem-se que entrar no labirinto. Mas, sem a chave, como entrar? Como sair?
(DOURADO, 1974, p. 5).

INTRODUÇÃO

A PROCURA PELA CHAVE DE ENTRADA DO LABIRINTO

O ritmo, o pulso, a dimensão da impermanência do labirinto¹ pode ser sentido ao adentrar o difícil acesso a seus espaços, exigindo concentração no trajeto em meio aos mil rumos que nos levam ao centro, para encontrar respostas aos questionamentos e depois retornar. Nesse processo de procura pela chave de entrada e de saída do labirinto, dois aspectos são considerados: o primeiro é seguir os passos da pesquisadora e observar sua caminhada, sua história, para encontrar a fonte articuladora da temática pesquisada; e o segundo, a própria investigação sobre Educação Infantil e nela a sua gestão, para refazer o desenho do contexto político e histórico no qual se insere, no interstício do período de transição da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Três Lagoas, MS.

A atitude inicial, a procura pelas origens do caminho da pesquisadora, foi o ponto de partida para o nascimento da tese, a inquietação, a motivação que gerou a pesquisa. A compreensão desse processo mostrou-nos a transitoriedade dos fatos e que nada é intangível ou mesmo definitivo, uma vez que os traços iniciais que conduzem ao centro do labirinto vão se descortinando à medida do caminhar. “Eis a virtude da força: descobrir-se para agir com liberdade na escolha do próprio caminho” (FAZENDA, 1999, p. 87).

Assim, retomo à minha história de vida que foi se constituindo entre o pessoal e o profissional, entre o ser e o fazer. Se há a transitoriedade dos fatos é porque sou um ser que se constitui diante dessa transitoriedade. O que fui - parte do meu passado - está no presente de outra maneira constituído; nada permanece como já foi um dia. E os elementos constitutivos da memória são os acontecimentos vividos pessoalmente ou em grupo, os quais influenciam

¹De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1990, p. 531), um dos sentidos simbólicos de labirinto representa “penetrar vitoriosamente num espaço de difícil acesso e bem defendido. [...] concentrar-se em si mesmo, em meio aos mil rumos das sensações, das emoções e das ideias, eliminando todo obstáculo à intuição pura e voltar à luz sem se deixar prender nos desvios das veredas”.

algumas ações, e, ao mesmo tempo, vão se construindo na característica singular e plural da identidade. O apelo à memória nos conduz

[...] aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de um evento [...] embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras. Ora a primeira testemunha, à qual podemos apelar, é a nós próprios [...] o ser sensível é como uma testemunha que vem depor sobre aquilo que viu, diante do ‘eu’ que não viu atualmente [...] aquilo que percebemos nos ajuda a reconstruir um quadro em que muitas partes estavam esquecidas. (HALBWACHS, 2004, p. 29).

Enveredar pelo caminho da memória permite refletir sobre as marcas adquiridas no coletivo; mas, também, pelas escolhas feitas e atitudes tomadas. De acordo com Bosi (1994, p. 411), por mais que se deva à memória coletiva, “é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e, das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são para ele, e só para ele, significativos de um tesouro comum”. O que tem para mim de significativo e consistente nessas memórias possibilita a compreensão do que sou hoje. O pertencimento a um espaço (profissional, familiar ou social) determina características que me fazem única e também direciona minhas atitudes. Um processo que não é linear, nem acumulativo e, sim, relativo, conforme a capacidade de refletir sobre os fatos passados para compreendê-los.

A noção de identidade segue os contornos estabelecidos nas inter-relações entre sujeito, mundo, membros dos grupos de trabalho, familiares e outros que influenciam o pensar e o sentir como seres de ação, e pela atitude reflexiva da prática de que se constituem os valores e os conceitos. A construção da identidade passa por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional para compreender a si mesmo e ao contexto no qual está inserido. Ao resgatar essas trajetórias, registra-se e reflete-se sobre os avanços e retrocessos ocorridos durante a caminhada de forma a delimitar e a entender as opções feitas e como estas afetam a prática.

O meu viver em família, com minha mãe e irmãos caracteriza-se como o primeiro espaço de construção de valores éticos, morais e até estéticos dos quais me lembro. Outro espaço é o da escola em seus primeiros anos, agora desmanchando e reconstruindo seus espaços, nesse memorial, os quais trazem recordações e marcas de uma educação tradicional, constituída pela transmissão de conteúdos e reprodução do conhecimento. A nós não era oportunizado pensar e refletir sobre as ideias, sendo arriscado perguntar e, principalmente, fazer relações entre um conhecimento e outro como se fossem desconectados entre si e do real.

A imersão ao passado me conduz “[...] a uma espécie de santuário interior, escondido, no qual reside o mais misterioso da pessoa humana” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1990, p. 531), e percebo o quanto significou a trajetória acadêmica para o crescimento profissional.

Rever esse percurso, meus guardados, traz as lembranças que me remetem a pensar sobre os desafios enfrentados, as escolhas e as conquistas. Um dos desafios foi que, após longa data afastada dos estudos e da escola, em 1996, inscrevi-me no vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL) e, assim, em 1997, voltei a estudar. A vida reserva surpresas: a escola, antes com conteúdos fragmentados e conhecimentos sem sentido, mostrou seu reflexo na academia. Via-me às voltas com textos que muitas vezes não compreendia. Dificuldades em me expressar tanto oralmente quanto pela escrita tiveram que ser enfrentadas. Passei a dedicar-me intensamente àquilo que me propus realizar; estudava com afinco, lia mais e mais, discutia as questões propostas em sala e escrevia. Devo reconhecer que realizar todas as atividades requer grande esforço, pois precisava educar o espírito e formar hábitos há muito tempo esquecidos ou, mesmo, nunca aprendidos.

Nesse mesmo ano, surgiu a oportunidade de atuar como professora. Às vezes, escolhemos nossa profissão, mas gosto de pensar que a profissão me escolheu, pois não tinha pretensões de atuar como educadora. Foi uma oportunidade, uma chave que abria uma porta entre as paredes do labirinto. A princípio, tomada pelo medo e insegurança dos iniciantes, sem traçado que me direcionasse a um caminho, fui me aventurando, percorrendo suas entranhas e, aos poucos, no próprio caminho que pude aprender, pude descobrir e redefinir minhas ações.

Trata-se de não contemplar inerte e quieta a história. Mas, de se engajar em projetos de coexistência humana que possibilitem um sentido da história como realização de um porvir a ser feito com os outros [...], projetos que possam tender, convergir ou concorrer para a transformação real de nossas condições de existência, de modo que o verdadeiro sujeito humano venha à existência. (CIAMPA, 1987b, p. 73-74).

Assim como o autor, considero que somos sujeitos históricos, atores em cena e, ao mesmo tempo, autores cuja condição da existência nos impõe a arquitetar novos projetos. Na profissão e na vida, engajamos em projetos que concorrem para a transformação, o que significa reconhecer a condição do devir, uma vez que não somos completos e estamos sempre na qualidade de aprendizes.

Vivi e aprendi que nem sempre se consegue atingir os objetivos em sua plenitude, mas os percalços e tropeços me indicaram novas teias de disposição para reencontrar o caminho dentro do labirinto, o motivo que, inicialmente, nos fez enveredar na procura de nós mesmos. O desafio é justamente nos encontrarmos; antes, porém, é preciso reconhecer que estamos perdidos. Superar problemas e situações adversas para descobrir o sentido expresso de nossa

existência exige humildade e postura reflexiva, atitudes que não são aleatórias e que necessitam de análise crítica sobre as ações realizadas.

Nessa reflexão lembro-me de tempos difíceis, como: trabalhar de dia e estudar à noite. Em 1997, quando iniciei minha profissão como professora contratada, na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, lecionava dois períodos, transitando entre 2^a, 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental² e, à noite, fazia o curso de Pedagogia. Todo o esforço valeu a pena. Na verdade, ao rever a trajetória percebo que não estive só e encontrei pessoas que somaram comigo, garantindo-me continuar nas veredas do caminho e a participar de atividades profissionais e acadêmicas.

O desempenho como professora da Rede possibilitou que eu integrasse o Programa de Aceleração da Aprendizagem³. Participei desse processo apenas na sua fase inicial, pois na universidade fui selecionada como bolsista do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e sob a orientação da Profa. Dra. Eliana da Mota Bordin de Sales desenvolvemos o plano de trabalho: *Levantamento do espaço geográfico de crianças e adolescentes em situação de rua em Três Lagoas*. A ação gerou a produção de um artigo que apresentei em um evento científico.

Ao término do curso de Pedagogia, em 2000, retornei à docência na Rede Municipal. Em 2002, por meio de concurso público, assumi o cargo de professora da Educação Infantil em uma sala de Pré III, atuando com crianças de seis anos. Os conhecimentos teóricos sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento infantil, adquiridos na graduação, foram fundamentais para a minha prática pedagógica, pois contribuíram para a compreensão da criança como sujeito de direitos e construtora de seu conhecimento, e, mais ainda, para a aproximação ao papel de professor mediador entre as concepções aprendidas, as crianças, e os conhecimentos socialmente produzidos.

As relações entre o que estudava e o que vivenciava, por meio das práticas, sempre estiveram presentes, especialmente quanto aos conhecimentos adquiridos na graduação, no que tange ao trabalho realizado com as crianças. Principalmente quando se reconhece que a formação alcança mais do que títulos quando há possibilidade de articularmos as dimensões pessoais (eu comigo mesma) às dimensões coletivas e sociais (o eu, o outro e o ambiente),

² Atualmente, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. De acordo com a Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 32. “O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade [...]”. Redação dada pela Lei nº 11.274, de 7 de fevereiro de 2006.

³ Programa de Aceleração de Aprendizagem - realizado em parceria com o Governo Federal, o qual oferecia aos alunos a oportunidade de uma aprendizagem significativa que eliminasse a discrepância idade/série em sua educação escolar. O apoio para implantação do programa deu-se por meio da assistência técnica e de recursos financeiros para a realização de treinamentos dos professores.

processo este que se alicerça em uma concepção de formação mais humanizada. Para Gomes (2009, p. 54), o professor é um

[...] profissional capaz de promover múltiplas interações [as quais] envolve[m] o acolhimento e a ideia de pertença grupal, a dimensão afetiva, o respeito às necessidades e interesses da criança, aos seus padrões culturais, captando-os para os propósitos do trabalho desenvolvido, a ampliação permanente de seu universo sociocultural, novo dimensionamento para o educar, para o ensinar e o aprender, a permanente reflexão sobre os propósitos que guiam suas práticas, as concepções que dão suporte às ações e, não menos importante, o estímulo à construção de um processo de identidade profissional [...].

A atitude de busca é uma marca que se transporta da minha dimensão pessoal para a profissional. Assim, na procura de mais saberes, ingressei no curso de pós-graduação *lato sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL) em 2003: Políticas Públicas e Gestão Educacional. Durante esse curso, houve uma maior aproximação com a professora Lucrécia por meio da orientação monográfica, relação construída no respeito e que vem se fortalecendo pela parceria, envolvimento e a satisfação realizada nas trocas entre quem ensina (o mestre) e quem aprende (o discípulo). O mestre, na concepção de Demo (2003), é o motivador do seu discípulo, provoca o interesse em dominar os instrumentos formais e políticos da sua própria formação “como experimentar para poder aplicar; como utilizar na condição de instrumento de pesquisa, para questionar e dialogar com a realidade. Mais que despertar a curiosidade, é fundamental despertar o ator político, capaz de criar soluções”. (DEMO, 2003, p. 88).

Sua motivação levou-me a vislumbrar outros caminhos e, ao término desse curso, inscrevi-me e passei no processo seletivo como contratada da UFMS/CPTL para ministrar aulas nas disciplinas de Sociologia, Didática e Políticas Educacionais, durante dois anos. A experiência proporcionou-me articular os conhecimentos teóricos e práticos fundamentados pela experiência como professora, bem como abriu o campo da pesquisa e da produção escrita com a participação em eventos com comunicação oral, ministrar minicursos e avaliar trabalhos de conclusão de curso.

O desafio de trabalhar com a docência, tanto na Educação Infantil, quanto em um curso de graduação, oportunizou-me, em 2006, fazer parte do projeto de extensão e do Grupo de Estudos de Formação Interdisciplinar (GEFI), sendo os dois sob a coordenação da Professora Lucrécia. O GEFI configura-se como espaço de estudos e reflexões; permite o partilhar ideias, conhecimentos e vivências; e “traz as marcas das experiências acumuladas e resulta num processo interativo, de possibilidades, mas também de limites, dos quais o mais prudente é vê-lo como conflitualidade de conhecimentos”. (MELLO, 2008, p. 87).

A atuação como colaboradora no projeto de extensão *Formação continuada de educadores: os desafios da gestão escolar*, que se encontra em sua 10ª edição, mostrou-se um campo propício de aprofundamento teórico e prático sobre a formação de gestores (diretores, coordenadores pedagógicos e professores), motivando-me a cursar o mestrado de 2007 a 2009 e, posteriormente, o doutorado, iniciado em 2012.

Considero que os espaços de formação continuada como campo de estudo e pesquisa constituem uma tomada de atitude a qual requer:

A espera vigiada, o desapego das certezas, a coerência com o individual e o respeito ao coletivo pautados na ação, na ousadia e no movimento são pressupostos para a metamorfose. O processo de autoformação conduzido por meio da reelaboração de saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada auxilia e constitui saberes e fazeres redimensionando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional [...]. (MELLO; LUZ, 2014, p. 160).

Assim, algumas questões emergentes durante a ação de formação levaram-me a investigar sobre a construção da identidade do supervisor com o projeto: *Supervisão escolar: a história, o processo de formação e a construção da identidade*, título de minha dissertação de mestrado. O curso de mestrado foi desenvolvido na linha de pesquisa “Educação, Psicologia e Prática Docente” da UFMS/Centro de Ciências Humanas e Sociais (UFMS/CCHS) uma vez que me identifiquei com os pressupostos da linha, os quais se relacionam com as percepções dos movimentos pessoais, individuais e coletivos que ocorrem no cotidiano escolar. Além disso, as pesquisas realizadas pressupõem uma postura crítica e questionadora em relação ao saber, assentada na construção do conhecimento como processo dinâmico e coletivo que constitui a intermediação do sujeito em um contexto dimensional, dialético, sócio-histórico, fenomenológico, possibilitando novos enfoques sobre a formação/capacitação em serviço, em suas múltiplas dimensões: científica, técnica, prática, política e cultural, conforme a orientação de cada pesquisador, engajado no grupo.

Ao término do mestrado fui convidada a compor a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas/MS (SEMEC), como Coordenadora de Área da Educação Infantil. Vi-me envolvida no movimento contínuo a percorrer novos desafios, os quais implicam

[...] sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da que fazemos parte e que estamos construindo. A resposta às questões a que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa ‘prática’, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da ‘reflexão crítica’ sobre os ‘problemas’ que essa prática faz surgir como desafios para nós. (RIOS, 2001, p. 46 grifo do autor).

Assim, a atitude reflexiva e o fortalecimento das práticas por meio da formação continuada configuram-se como outra marca, que, certamente, se reflete na minha profissão. Dentre as funções do cargo que desempenho como Coordenadora de Área da Educação Infantil, compete-me desenvolver assessoria pedagógica, organização e implementação de políticas públicas no âmbito do Sistema Municipal de Educação, bem como a formação continuada de gestores (diretores e especialistas em educação⁴), professores e atendentes.

As ações de assessorias ocorrem nas unidades escolares do Sistema Municipal de Educação de 12 escolas que atendem crianças de 4 a 10 anos e 16 instituições Centros de Educação Infantil (CEIs), os quais atendem crianças de 0 a 5 anos⁵. As visitas são previamente organizadas por meio de um calendário e pautas de observação nas quais procuramos tratar de assuntos que partam de um contexto geral, tais como: elaboração e reelaboração do plano de ação dos coordenadores pedagógicos, planejamento, avaliação da aprendizagem da criança, registros e relatórios elaborados pelos professores da observação da prática pedagógica. Também nos organizamos a partir das especificidades de cada unidade, por exemplo, na assessoria à formação continuada *in lócus*. Ao final de cada visita, sentamo-nos para repasse de informações de encaminhamentos das ações futuras.

A partir da reflexão sobre o contexto de cada unidade, procuramos encaminhar as temáticas para a formação continuada aos gestores. Trata-se de uma ação que vem se concretizando por meio de encontros programados e organizados para estudos e trocas de experiências em que se discutem temas dos quais se destacam: planejamento pedagógico, plano de ação, avaliação institucional e da aprendizagem, organização do espaço e tempo na Educação Infantil.

Outra ação de formação continuada é o *Círculo de formação – educar e cuidar: fortalecendo as práticas na Educação Infantil*, cujo público-alvo são os professores e atendentes. Realizam-se por meio da colaboração de parceiros como: professores da UFMS, profissionais/técnicos da SEMEC e professores do próprio Sistema Municipal de Ensino que

⁴ No sistema municipal de ensino, TL/MS denomina-se “Especialista” ao Coordenador/Supervisor Pedagógico que atua nas unidades escolares. Neste texto, optamos por identificá-los como Coordenador Pedagógico.

⁵ A LDB nº 9394/1996, em seu artigo 30, estipula a idade da criança atendida pela Educação Infantil: de 0 a 6 anos. Em 2006, a Lei nº 11.274 muda a redação do artigo 32 da LDB nº 9.394/1996 e estipula o ensino fundamental, obrigatório, com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. Consolidando o que referenda a Lei, em 2009, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB)), por meio da Resolução nº 5, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com essa Resolução, em seu artigo 5º, a Educação Infantil será oferecida em creches e pré-escolas, estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e que cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial. Nos parágrafos 2º e 3º, subscreve-se a obrigatoriedade da matrícula, na Educação Infantil, de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula; aquelas que completam 6 anos após essa data também serão matriculadas nessa mesma etapa da educação.

desenvolvem projetos e estão dispostos a levarem suas experiências ao grupo. É realizado um encontro a cada mês, organizado em “Polos de formação”, atendendo uma média de 50 participantes em cada polo.

Das ações de formação motivou-se a realização de dois projetos. O primeiro foi a realização do projeto: *1º Seminário: Valorização dos Profissionais da Educação Infantil: do Sonho à Realidade*, em 2012. Em 2015, foi realizada a sua quarta edição. O projeto constitui um espaço para apresentar e refletir as práticas do atendimento e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade e possibilitar a ampliação dos conhecimentos e trocas de experiências por meio de palestras, mesa-redonda, comunicações orais e painéis. A avaliação dessa proposta ocorre em seguida nos encontros com os gestores, em que se pontuam avanços e o que precisa ser mudado. Observa-se que o ponto forte do encontro, além das comunicações, é o momento da mesa-redonda para os gestores. Para composição das mesas-redondas são convidados profissionais do Sistema Municipal de Educação, além de contarmos com parcerias de professores de graduação e pós-graduação da UFMS, do Sindicato da Educação e do Conselho Municipal; todos dispostos a colaborar com suas experiências.

O segundo projeto realizado foi a elaboração coletiva da proposta curricular para a Educação Infantil em 2014. Foram 15 encontros, durante o ano, em que nos reuníamos com coordenadores pedagógicos para estudarmos sobre a concepção de infância, de criança e de avaliação e os eixos norteadores do trabalho pedagógico. Além das sessões de estudo, realizamos oficinas, cuja estratégia utilizada foi a organização de Grupos de Trabalho, com o objetivo de produção coletiva dos textos referentes à concepção de infância, de criança e de avaliação da proposta. Os demais textos que compõem a base teórica das diretrizes curriculares, a literatura, a tecnologia e a diversidade, foram escritos por técnicos da SEMEC que atuam nessas áreas do conhecimento. Tendo definida a base teórica do documento, passamos para a parte dos conteúdos, objetivos e metodologia para cada eixo do conhecimento a ser desenvolvido para cada turma. Nesse momento e nesse item, foi importante a participação dos professores; e, por causa do grande número de profissionais, optamos, decisão tomada no grupo, por ter um representante de cada turma das unidades escolares. Por fim, coube a nós, técnicas da SEMEC e coordenadoras da área da Educação Infantil, organizar e digitalizar o material, o qual, finalizado, foi encaminhado às unidades e serve de referência para o planejamento das atividades pedagógicas. No final de 2015, elaboramos um instrumento de avaliação desse material e encaminhamos aos coordenadores pedagógicos e professores. Fizemos a tabulação dos dados coletados e demos a devolutiva às unidades de ensino.

Importante descrever meu campo de atuação que vem antes da tese e ao mesmo tempo segue com ela pelos caminhos desse labirinto, como já colocado no início, uma fonte para avançar nos estudos. Durante esse percurso emerge o interesse em enveredar em uma pesquisa sobre a gestão em CEIs, cuja temática é marcada pelas lutas políticas, sociais, na busca de espaço e de definição de sua identidade. Nesse trajeto, em 2012, também me encontro e me reencontro com minha orientadora “uma forma de ser interdisciplinar, posto que a prática interativa leva ao exercício de afetar e ser afetado” (MELLO, 2004, p. 148). Sentimentos que envolvem uma relação permeada pelo carinho, cuidado e transformação pelo conhecimento.

O veio que conduz os saberes profissionais representa, desse modo, uma oportunidade de recriação da própria prática pela definição (sempre provisória e permanente) de objetivos, pela ampliação das aprendizagens individuais e coletivas e pela afirmação de ações que potencializam processos de mudanças na passagem de um conhecimento para outro. Um processo que exige disciplina, e, ao mesmo tempo, a espera, a humildade, o respeito, o desapego e a ousadia como pressupostos para o conhecimento de mim e a condição para tomada de atitude que direciona a novos projetos (FAZENDA, 2006).

Precisamos conhecer e reconhecer nossas prioridades e a expressão do seu sentido e significado em nossas vidas para refletir sobre as teias de disposições que surgem entre os contornos do caminho percorrido. A chave abre a porta do diálogo, constituindo-se pelas relações e inter-relações estabelecidas com os parceiros de caminhada especialmente os mais próximos a mim, como: marido, filhos e mãe, bem como aqueles que foram se agregando pelo respeito, afetividade e comunhão de ideias, os parceiros de profissão e de estudos. Dos espaços e tempos vividos entre o contexto de formação, o pessoal e de um saber que “emerge do processo de conhecimento de si mesmo, de sua prática refletida, pela troca de experiências em momentos que retomam aos estudos teóricos e os contrapõem com a vivência cotidiana” (MELLO; LUZ, 2013, p. 5), bem como da minha vivência profissional, como Coordenadora de Área da Educação Infantil, que suscitou as inquietações, originando a problemática para o projeto de doutorado.

A atitude, uma das marcas da interdisciplinaridade e que tomo emprestado, provoca a superação do conhecimento sensível e alcança a razão, o sentido e o significado para a existência na realidade. “É uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu ‘aqui’ e no seu ‘agora’, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não ‘preso’ ou ‘aderido’ a ela ou às partes que a constituem.” (FREIRE, 2011, p. 39, grifo do autor).

Por um lado, ativamos nossa memória, imaginação e os sentidos que, a princípio, são os “instrumentos com os quais o ser humano se relaciona com o mundo e com os outros” (RIOS, 2001, p. 45), pois é no campo da subjetividade que, às vezes, nos vemos envolvidos em práticas cotidianas e nos objetivamos ao campo teórico, político e reflexivo, buscando uma mediação entre o que se sabe e o que se faz. Por outro lado, como seres de razão, experimentamos situações concretas que emergem da realidade pesquisada, a Educação Infantil, mais precisamente, a sua gestão.

A partir daí, observamos que a temática da Educação Infantil tem sido foco de estudiosos e pesquisadores no cenário da educação brasileira, especialmente, nos últimos 30 anos. No que tange às políticas públicas educacionais, acompanham essas mudanças a Constituição Federal (1988), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI - 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN), a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), entre outras. Percebe-se, a partir desses apontamentos, o surgimento de um “novo paradigma do atendimento à infância” (BRASIL, 2009b, p. 1).

Nesse universo, a Educação Infantil vem adquirindo mais respeito e garantindo à criança o direito a um atendimento educacional de qualidade desde o berço. Conforme o artigo 29 da LDBEN (9.394/1996), “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2014, p. 21).

No campo das políticas públicas, a gestão escolar, de um modo geral, toma corpo com a LDBEN (9.394/1996), a qual prescreve a gestão democrática como um dos princípios que direcionam as ações para a organização das unidades educativas. Considerando que a Educação Infantil inclui-se na Educação Básica, as instituições criadas para esse fim específico assumem essa mesma prerrogativa para sua gestão.

Articuladas às políticas públicas educacionais, encontramos as produções acadêmicas, os estudos no campo da psicologia, sociologia, cultura e educação, trazendo outras perspectivas conceituais para a infância, para o desenvolvimento da criança e para sua aprendizagem. As discussões problematizam sobre a organização da estrutura física das instituições adequadas às necessidades das crianças, sobre a formação específica dos profissionais e, ainda, sobre uma gestão própria voltada para a realidade e para o contexto dos CEIs.

No processo de apropriação profissional de conhecimentos, a problematização, simbolicamente representada pela chave, indica a porta que devemos abrir para avançarmos no labirinto. E a problemática anunciada foi nos levando de uma passagem intuitiva a uma conscientização para o seu desvelamento, delimitando-se a uma questão: Qual o papel dos gestores escolares perante a organização de Centros de Educação Infantil?

Observamos que se trata de um campo novo na educação e, ainda, consideramos que muitos sujeitos trazem para sua prática uma cultura permeada pela experiência no campo da administração em escolas do Ensino Fundamental, ou pela experiência advinda do campo da Assistência Social. Por isso, nesta tese, vamos aos sujeitos que hoje atuam na gestão em CEIs (diretores e coordenadores pedagógicos) no sentido de desvelar a outra face para o contrário do que foi adquirido, mas que muitas vezes regem os comportamentos, em cotidianos, marcados por contradições e desafios a serem superados. Tese que se sustenta a partir da concepção que os sujeitos possuem as quais são perceptíveis nas tomadas de decisões e no compromisso assumido pelos gestores empenhados com a transformação da realidade, que visam à valorização da instituição de Educação Infantil e dos profissionais que lá atuam.

Assim, dois objetivos se apresentam nesse percurso: o primeiro é descrever o contexto histórico e a evolução da expansão da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino e o segundo, analisar o sentido expresso nos relatos dos sujeitos sobre a concepção de gestão administrativa e pedagógica, pois entendemos que a ação da gestão voltada à organização de uma instituição infantil é orientada pelas suas concepções e cultura.

A perspectiva teórica que direcionou o olhar da pesquisadora e desenhou os percursos desta pesquisa foi a interdisciplinaridade a qual objetiva não os saberes fragmentados, mas a possibilidade do diálogo entre eles, o que nos leva a “gerar significados essenciais para compreender o mundo que nos rodeia e a participar dele”. (MELLO, 2004, p. 42). Nesse sentido, compreendemos que o sujeito está inserido em uma realidade da qual sua mobilização vai depender do que consegue abstrair conscientemente das relações sociais e políticas que vivencia e das descobertas sobre si mesmo, diante de um mundo tão complexo como o atual.

A metodologia seguiu os princípios da investigação qualitativa, valorizando a relação dinâmica entre o sujeito que observa e o sujeito observado, considerando o contexto e o processo em que as ações são produzidas, por meio da escuta e do diálogo, as quais vão se construindo, gradativamente, em um quadro significativo, fruto de um trabalho coletivo (CHIZZOTTI, 1991).

Lembramo-nos de Bogdan e Biklen (1994, p. 70) quando buscamos “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”. Pelos autores, podemos concluir que, diante da complexidade que envolve o comportamento humano, este não se encontra desconectado do meio em que foi produzido; e os significados que os sujeitos atribuem as suas ações estão carregados de simbolismos culturais, sociais, políticos, dentre outros.

Seguindo a linha paradigmática que orienta o caminho do labirinto, apresentamos o desenho desse percurso investigativo, o qual foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, fez-se o levantamento e o mapeamento das produções científicas e das pesquisas realizadas no campo da gestão em Educação Infantil. A busca pelos artigos e trabalhos publicados em anais de eventos e revistas deu-se nos *sites* da Scientific Eletronic Library Online (SciELO), no da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE). Ainda, apresentam-se conceitos de gestão escolar e o papel da Educação Infantil perante a proposta de cuidar e educar a criança de 0 a 5 anos de idade.

No segundo capítulo, inicialmente, apresenta-se o contexto metodológico, fundamentado pela pesquisa interdisciplinar e consubstanciado pela perspectiva da abordagem qualitativa, demonstrando os procedimentos e as técnicas para coleta de dados por meio da observação e entrevista semiestruturada. Por fim, a análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (1977) como escolha para a interpretação dos dados coletados.

No capítulo três, descrevem-se o contexto histórico e a evolução da expansão da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, buscando informações em documentos, decretos, leis e relatos de experiências de quatro profissionais, que atuaram nesse momento e que contam sobre a transição das Creches da Secretaria de Assistência Social para a SEMEC.

No quarto capítulo, apresenta-se a análise dos dados delimitados pelas categorias que emergiram: Gestão Democrática e Participativa; Função Social da Educação Infantil; Planejamento de ações Coordenadas; e a Interdisciplinaridade, e, por fim, apresentamos as considerações finais.

Assim, esperamos que este trabalho contribua para apresentar os caminhos traçados pelas Creches no momento da transição da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, bem como possibilite reflexões para iluminar o movimento que leva ao planejamento de ações e metas no campo da gestão em Centros de Educação Infantil capazes de aproximar o contexto real ao contexto legal. Instigar outros a caminharem comigo, por esse

recorte mesmo que pequeno de um contexto educacional, a se empenharem eles próprios à busca das chaves que possam abrir as portas do conhecimento e de outros contextos. Conhecimento trilhado, de início, por essas sendas, já por mim trilhadas e, quiçá, elas sirvam de ponto de apoio e de confiança para o maravilhoso mundo das portas entreabertas pelo caminhar da pesquisa.

Visto de cima, à distância (não dentro dos seus corredores de linhas que se cruzam e morrem), é que se conhece o desenho do labirinto (adivinha-se), o risco (nos dois sentidos) de que se escapou. É de longe que se vê: o labirinto é nítido e cristalino.

(DOURADO, 1974, p. 6)

CAPÍTULO I

A GESTÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: AS INTER-RELAÇÕES ENTRE OS CONCEITOS QUE A CONSTITUEM

Apresentamos neste capítulo o levantamento e a análise de pesquisas produzidas na academia, estudos que deram o tom e a cor de experiências concretizadas e revelaram o estado do conhecimento em relação ao objeto de estudo, ao mesmo tempo, encaminharam para outras leituras teóricas. As reflexões provocadas nesse exercício partiram da problematização do conceito de gestão escolar para adentrar nos espaços de compreensão sobre a gestão na instituição de Educação Infantil, além da conceituação de termos como: políticas públicas, infância e criança.

1. 1 O ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE PODEMOS APREENDER PARA AVANÇAR

O levantamento das produções na área da Educação Infantil no campo da Gestão Escolar teve início em meados de 2012 e foi concluído no início de 2013. Para a pesquisa dos artigos/trabalhos publicados em anais de eventos e revistas, a busca deu-se a partir do descritor “educação infantil”, principalmente no *site* da SciELO. Julgamos necessário esclarecer que se selecionaram os trabalhos que abordam a questão da gestão e o papel do diretor.

No *site* da SciELO, com o descritor mencionado, foram listados 166 trabalhos, entre 2000 e 2013, sendo selecionados quatro para leitura. No *site* da ANPED, a busca foi realizada no GT 7 – Educação de criança de 0 a 6 anos⁶, sendo listados, ao todo, 251 trabalhos que tratavam da Educação Infantil, entre 2001 e 2013, dos quais foram selecionados oito trabalhos para leitura, voltados diretamente ao objeto de estudo da pesquisa. No *site* da ANPAE, por se tratar de um evento em que todos os eixos discutem a questão da gestão escolar, a busca,

⁶Conforme identificação do GT 7 na época da pesquisa do estado da arte.

nesse sentido, ocorreu em todos esses eixos entre 2007 e 2013, e apareceram 296 trabalhos, dentre os quais foram selecionados nove. A seguir, o Quadro 1 destaca a relação dos trabalhos selecionados para a leitura e a análise dos textos.

Quadro 1 – Trabalhos completos publicados em anais de eventos e revistas

Origem	Autores	Fonte
ANPEd	Corrêa (2002)	http://25reuniao.anped.org.br/texced25.htm#gt5
	Kramer (2005)	http://28reuniao.anped.org.br/
	Corrêa (2006)	http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2163--Int.pdf
	Issa; Saraiva (2008)	http://www.1fapa.com.br/cienciaseletra/pdf/revista43/artigo
	Alves (2011)	http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/gt07/gt07-591%20int.pdf
	Barbosa; Barros (2011)	http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1087%20int.pdf
	Maudonnet; Monção (2012)	www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/13088.pdf
	Flores; Tomazzetti (2012)	http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Infancia/Trabalho/07_48_41_2689-6717-1-PB.pdf
ANPAE	Mendes (2007)	http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/146.pdf
	Cocô (2009)	http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/345.pdf
	Campos; Campos (2009)	http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/307.pdf
	Barbosa; Alves (2009)	http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/138.pdf
	Tomé (2011)	http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0394.pdf
	Flores (2011)	http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0196.pdf
	Costa; Lima (2011)	http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0150.pdf
	Wendler (2011)	http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0100.pdf
	Santos; Ferreira (2011)	http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0044.pdf
SciELO	Kramer; Nunes (2007)	http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf
	Moss (2009)	http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a07.pdf
	Campos et al. (2011)	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lang=pt

	Chaga; Pedroza (2013)	http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a04v17n1.pdf
--	-----------------------	---

Quadro organizado pela autora.

O banco de dados para a busca de relatórios de teses e dissertações foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do portal do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologias (IBICT) e, de forma complementar, o levantamento também inclui pesquisas na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) e UFMS.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS), apesar de localizar um número considerável de trabalhos que tratam do contexto da Educação Infantil, eles discorriam sobre temas da ludicidade e formação de professores. Apareceu um cujo tema traz “gestão”, mas se trata de políticas integradas entre educação e as áreas da saúde e assistência; desse modo, este não foi selecionado para leitura.

Nos sites da USP e UNESP, os trabalhos que apareceram foram os mesmos listados na BDTD. Ao usar o descritor “educação infantil”, apareceram 252 trabalhos e com o descritor “educação de criança”, 237, totalizando 489 trabalhos. O processo de seleção e escolha dos trabalhos pautou-se, primeiramente, pela leitura dos títulos, e a cada seleção eu me remetia à leitura do resumo para, posteriormente, fazer a escolha dos textos que mais se aproximassem do meu objeto de estudo. Desse modo, selecionaram-se sete trabalhos, conforme se observa no Quadro 2.

Quadro 2 – Teses e dissertações do BDTD

Nível	Local	Autores/ano
Teses	Universidade de São Paulo (USP)	Monção (2013)
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Reis (2007)
	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Hasckel (2005)
	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - Faculdade de Educação de Marília	Ariosi (2010)
		Tomé (2011)
Dissertações	USP	Franco (2009)
	UFSC	Silva (2012)

Quadro organizado pela autora.

A princípio buscou-se nos textos em estudo o tipo de pesquisa mais recorrente,

destacando neles a abordagem sob o enfoque da pesquisa qualitativa. Depois, em se tratando das técnicas para coleta dos dados, as mais utilizadas foram os questionários, entrevistas e análise documental; por fim para análise dos dados nos trabalhos aparece como recurso à análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (1977), e a análise do discurso, em Bakhtin (1999; 1992).

Quanto aos conceitos abordados, as leituras e as análises dos trabalhos revelaram a dinâmica da construção histórica, social e, conseqüentemente, as influências que vem sofrendo a instituição de Educação Infantil e as propostas pedagógicas elaboradas e desenvolvidas no contexto educativo que possam atender às necessidades e às especificidades da criança. A partir daí, observa-se um crescente movimento que contribui para o entendimento da concepção de infância como uma construção histórica, social e cultural e a criança como sujeito ativo, que pode ser influenciado pelo meio, mas que também pode influenciá-lo, e, ainda, sujeito de direitos. Nesse contexto, não se perde de vista a condição diferencial e genérica de cada uma delas. Tal assertiva implica atribuir às ideias de educação, de educador e, conseqüentemente, de gestão/gestor, outro sentido, pautado no reconhecimento da criança como um agente da história.

1. 1. 1 Olhares das produções acadêmicas: as implicações da gestão na institucionalização da Educação Infantil

As leituras e análises dos trabalhos proporcionaram olhar de cima e a distância para o labirinto da gestão, o que possibilitou abstrair conhecimentos, pensar no caminho a seguir, na continuidade dos estudos para avançar em relação à pesquisa empreendida. Ao nos colocarmos a distância, pudemos selecionar e delimitar alguns conceitos para compreender o desenvolvimento da lógica da gestão e sua materialização nos fazeres dos sujeitos que atuam na instituição de Educação Infantil. De início, as produções acadêmicas escolhidas apresentam o contexto legal e científico do pensamento e das ações no campo da gestão escolar e da Educação Infantil, os quais, os pesquisadores consideram, são pouco explorados conjuntamente, o que explica o fato de não haver um grande número de produções abordando essa temática.

Pelos trabalhos retomamos a trajetória do pensamento da Educação Infantil como uma instituição educativa que atende às crianças de 0 a 5 anos, o qual foi marcado por movimentos nacionais, internacionais, políticos, sociais, econômicos e da própria educação. No bojo desses movimentos, fortalece a ideia da expansão da Educação Infantil, bem como se começa

a introduzir e a propagar, no meio educacional, metodologias centradas na criança, para a organização e o planejamento do trabalho pedagógico.

Podemos dizer que paralelamente a esses movimentos e diante de um cenário de embate de ideias administrativas e pedagógicas, os paradigmas que direcionavam as práticas da direção escolar também começam a ser revistos. Apresenta-se, nesse processo, um embate entre duas lógicas contraditórias: uma relacionada à influência das teorias clássica e burocrática no pensamento dos educadores da época, fortalecendo o conceito de administração gerencial, e outra, que abordava os conceitos de gestão escolar, fundada em princípios democráticos.

Diante das discussões legais e paradigmáticas em relação à concepção de Educação Infantil e de gestão escolar, atribui-se a esses campos o seu caráter construtivo e transformador a que estava sendo sujeito. Chama-nos atenção, nessa trajetória de avanços e retrocessos, duas situações quando buscam sistematizar o pensamento em gestão, articulado à Educação Infantil. A primeira vem por meio da problematização do papel do diretor quanto à organização do trabalho pedagógico e administrativo nessas instituições educativas. A segunda nos remete aos esforços de superar embates e imposições políticas e sociais cujas divergências giram em torno dos critérios do atendimento para a Educação Infantil que transitam entre o caráter assistencial e educacional.

Não se pode negar que com a transição das Creches da área da Assistência Social para a Secretaria de Educação evidencia-se a necessidade de mudança de atendimento oferecido. De uma atenção voltada aos cuidados com o corpo, saúde e integridade (higiene, banho, sono e alimentação) da criança, socialmente menos favorecida, para a valorização dessas práticas, articulando-as às educacionais em um ambiente que agora também é educativo. A orientação dessa transição busca construir uma nova identidade a partir da compreensão desses espaços institucionais como um direito de toda criança, bem como a possibilidade de práticas fragmentadas que se pautam apenas no cuidado (assistencialismo) ou em preparar a criança para a escolarização.

No contexto de transição, as políticas públicas educacionais inserem-se e evidenciam propostas mais flexíveis e autônomas de organização dos espaços, tempos e ações na promoção de atividades que efetivem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança como sujeito integral. Diante dessas discussões, o papel do diretor, da instituição infantil, também passa por um processo de resignificação; por um lado temos a questão da relação de poder que geralmente é associada ao cargo de diretor e suas atribuições e, por outro, o desafio quanto ao fortalecimento de práticas pedagógicas que vão exigir uma revisão de concepção

sobre a educação de crianças.

Os desafios apontados em estudos empreendidos nesse campo alertam para a complexidade com que se configura o campo da gestão, em relação ao papel do diretor, pois, na ressignificação da identidade da instituição de Educação Infantil, ainda cabe às situações cotidianas em que estão envolvidas as questões de relacionamento, tais como: o convívio entre profissionais, famílias e crianças. Trata-se de uma dinâmica repleta de sentimentos, concepções e emoções inerentes às relações humanas as quais definem as ações desenvolvidas.

Quando olhamos de cima para o labirinto da gestão em Educação Infantil, tal como se apresenta nos estudos, observamos que fica mais difícil ainda transpor a concepção pautada no respeito às necessidades e às especificidades do ser humano para as relações vivenciadas, cotidianamente, entre os profissionais. Além da ausência de ações governamentais que realmente favoreçam experiências democráticas, ao diretor cabe a difícil tarefa de representar os objetivos de um grupo, a partir da construção de práticas realizadas cotidianamente em espaços em que se garanta o exercício dos direitos, bem como dos deveres, pautados no respeito ao outro. Assim, administrar democraticamente uma escola exige atenção sobre as concepções que os sujeitos possuem em relação às instâncias de tomada de decisão, de controle, de direitos individuais, coletivos e de diversidade de saberes.

Os estudos apontam, também, desafios impostos na conquista da gestão democrática, e entre eles encontramos, por exemplo, a elaboração do projeto político-pedagógico, tendo como parâmetros os direitos do coletivo escolar. Confirmando o que a maioria dos trabalhos apresenta, ressalta-se a necessidade de a equipe gestora organizar espaços que possibilitem a escuta do outro nas tomadas de decisões, entendendo que a instituição de Educação Infantil é formada por crianças, profissionais da educação, pais, equipe pedagógica, funcionários, comunidade local e por todos os envolvidos em um mesmo objetivo: o de propiciar uma educação de qualidade em um espaço de socializações e convivência democrática.

Ao continuar percorrendo o entorno do labirinto, nossa atenção se volta para a necessidade de que cada um se conscientize de seu papel em relação às responsabilidades assumidas, por entendermos que a unidade educativa se faz por pessoas e estas ocupam determinados espaços de atuação. Cada espaço possui sua característica e sua real importância. Nesse sentido, cada sujeito e todos eles são imprescindíveis no desempenho das funções, as quais, articuladas, asseguram a concretização do trabalho pedagógico com a criança. A contribuição dos estudos está em nos lembrar de que cada segmento que compõe a organização escolar deve ter seu papel bem claro e definido, ter consciência do poder de

decisão, de seus limites e das consequências que isto acarreta e ter o conhecimento das regras, leis e políticas públicas educacionais.

Desse modo, à medida que caminhamos, percebemos a possibilidade de a gestão configurar-se como espaço de aprendizado, de interações contextualizadas historicamente e vinculadas à realidade social, política e econômica. Assim, somos alertados a considerar a natureza dos “fazeres” desenvolvida no interior das unidades, pois congregam concepções de mundo, de homem e de sociedade, podendo gerar tensão e contradição. Cenário em que a correlação de forças entre as diretrizes emanadas do sistema educativo e as ações efetivas dos sujeitos também se expressam. Situações complexas, sem dúvida, mas geradoras de novas formas de relações.

Ainda observamos discussões que apresentam a eleição para diretor de CEIs como um dos mecanismos da gestão democrática ao se permitir que toda comunidade, interna e externa, participe desse processo. Contudo, observa-se a necessidade de suscitar debates e de promover a conscientização política de todos os envolvidos, pois ainda permanecem determinantes a serem desvelados e compreendidos para que ela se efetive com seu propósito democrático.

Na continuidade do trajeto traçado e para não se perder pelas veredas do caminho, encontramos-nos com outros autores, os quais permitiram avançar nosso olhar sobre esse labirinto. Assim buscamos ampliar um pouco mais o conhecimento teórico, a partir do que nos mostram suas reflexões no campo da gestão da Educação Infantil, da concepção de criança, infância e da teoria interdisciplinar, a qual se apresenta como alicerce dessa trajetória.

1. 2 A CRIANÇA: CONTEXTUALIZAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O aprofundamento teórico da temática levou-nos a compreender que o contexto social, histórico e cultural pode influenciar os modos de organização e efetivação de propostas, metas e objetivos para a educação dos cidadãos. Em se tratando de Educação Infantil, observa-se que foram longos anos de estudos, discussões, idas e vindas, na tentativa de definir uma política de atendimento educacional para as crianças de 0 a 5 anos, com características mais democráticas e voltadas a uma prática pedagógica que considere os avanços das pesquisas em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil em contextos coletivos. Assim, os modos de olhar para essa criança podem ser direcionados a um novo paradigma, o qual a concebe como sujeito histórico, cultural, que pensa, sente, possui características singulares e que aprende por meio das interações que lhe são oportunizadas.

Quando retomamos o contexto histórico sobre a concepção de criança que a coloca no centro do interesse de atendimento educativo, Oliveira (2010) nos lembra de que a construção da ideia de Educação Infantil, em atenção às necessidades e às especificidades da criança, é histórica e, de acordo com essa autora, parte do pensamento pedagógico da era moderna. As discussões sobre a escolaridade obrigatória, enfatizando a importância da educação para o desenvolvimento social da criança, são intensificadas em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, havendo divergências no modo como seria desenvolvida e ofertada às crianças dos diferentes estratos sociais. Pensadores como Comênio, Decroly, Pestalozzi, Rousseau, Froebel, Montessori e outros estabelecem bases para um sistema com propostas mais centradas nas crianças. Embora tenham diferenças entre si, as propostas reconhecem as especificidades, as necessidades e as características próprias das crianças, as quais divergem das do adulto, e também discutem quanto às características que interferem na organização do ambiente (OLIVEIRA, 2010).

Já no contexto brasileiro, século XIX, observamos que a maioria das crianças que recebia a educação pré-escolar era proveniente das classes média e alta, cujo modelo de atendimento se desenvolveu “no diálogo com práticas escolares”. Enquanto para as crianças das classes menos favorecidas o atendimento se caracterizava “pela vinculação aos órgãos de assistência social” (BRASIL, 2009b, p. 1).

Em relação ao atendimento à criança, Silva (1999, p. 41) apresenta o contexto de Mato Grosso do Sul e diz que para superar

a polarização entre assistência e educação presente nas várias análises sobre as instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade, é preciso analisar a questão sob o ponto de vista do binômio ‘cuidado-educação’. Ou seja, considerando que o atendimento infantil em creches e pré-escolas requer que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades básicas, como alimentação e higiene, pelas características próprias de sua idade e porque isso é um direito delas e de suas famílias. Assim, o ato de cuidar deixa de ter conotação assistencialista e pode adquirir um caráter educativo se for visto como um momento privilegiado de interação entre criança-criança e criança-adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar, com ênfase no treinamento para as séries iniciais e com a preocupação exacerbada no intelecto.

Esse panorama ganhou novos contornos e características, sobretudo diante do cenário de transformações das quais podemos citar: as formas de vida familiar, a participação da mulher no mercado de trabalho e os padrões de consumo diversificado. São fatores históricos, sociais e econômicos que vêm contribuindo para um “novo olhar” sobre a infância e a criança no reconhecimento dos seus direitos e especificidades, o que concorre, paralelamente, para uma reflexão sobre a função social da instituição educativa que a atende.

Reflexos da redemocratização da sociedade chegam ao âmbito educacional traduzindo avanços legais quanto aos direitos da criança de 0 a 5 anos de idade, garantindo a oportunidade de frequentarem uma instituição, além do fato de uma ressignificação em relação a sua função social sob a ótica educativa. Nessa trajetória, as creches e pré-escolas passam a constituir a primeira etapa da Educação Básica e cumprem papel importante no desenvolvimento do ser humano.

Nesse contexto, em que pensamos a Educação Infantil como prática social, com objetivos que integram mais que a aquisição de conhecimentos, agrega-se também a possibilidade de compreensão da realidade vivida “dentro de uma dimensão maior de um contexto cultural e social no qual os conteúdos da aprendizagem ganham sentido e significado” (MUNIZ, 1999, p. 262).

Assim está a criança, imersa em um contexto social de manifestações culturais que anunciam um mundo dinâmico e produtivo. No interior dos acontecimentos, interage com o meio de maneira mais peculiar, manifesta, experimenta, inventa, faz de conta, fantasia, brinca e sente desejos, e é desse modo tão singular que ela se comunica e se mostra aos outros. Mostra-se por meio das mais variadas linguagens de que lança mão para ser e para compreender o mundo a sua volta: “Um mundo em que precisa desbravar e entender seus mistérios, manifestar suas emoções, sentimentos e pensamentos, interagir e participar da construção da cultura. Logo, a partir da expressão da sua identidade, fazer sua história” (UNESCO, 2005, p. 85).

A metáfora utilizada por Sarmiento (2012), a do jogo “Cama de gato”, auxilia-nos a entender como a criança olha, expressa, aprende e apreende o mundo e, ao mesmo tempo, concorre para a compreensão da ação por meio da qual ela “mete os dedos para tirar a figura com que desenha a vida” (SARMENTO, 2012, p. 5):

[...] os meninos atam um cordel em círculo, depois fazem assim com a mão, vem outro e faz uma complicação qualquer, mete o dedo e faz outra complicação, vem outro ainda e quanto aos dedos faz assim e tira e forma outra figura [...] Então eu acho que na vida o que há é um jogo perpétuo de crianças com a cama de gato, que a vida vem de vez em quando e apresenta-nos o problema, olhamos e vemos como é que havemos de tirar, depois metemos os dedos, fazemos assim e sai outra coisa. É que toda nossa habilidade é tornar a ser crianças para ver como é que sai a cama de gato.

A metáfora é a forma viva para a criança aprender, desenvolver e, quando entendemos os mecanismos de seu processo de significação, conseguimos olhar, por meio de seus olhos, para projetar, organizar os espaços, tempos e fazeres cotidianos na instituição de Educação Infantil.

A ação parte de uma espera vigiada a qual visa a entender o movimento incessante do real e do rompimento de crenças e valores cristalizados em si mesmos, para compreender a criança, suas necessidades e suas especificidades, seus modos particulares de olhar o mundo. Busca-se uma concepção contrária à ideia de natureza infantil, abstrata e universal. Uma ruptura para “desnaturalizar” a criança e o próprio conceito de natureza infantil, o qual “[...] separa a criança de uma natureza concreta”. (MUNIZ, 1999, p. 247). Assim, considerar natural o meio social e cultural onde a criança vive e age, o que é próprio da infância, dando significação onde ela se reconhece como indivíduo.

Veiga (2010, p. 16) ressalta a necessidade de “[...] ir além de uma lógica supostamente natural/evolucionista de entendimento da infância como uma das etapas biológicas da vida, ou seja, é preciso compreender o tempo geracional numa perspectiva relacional como dimensão da experiência humana”. Tal necessidade nos remete a compreender a criança em seu viver, nos grupos sociais, por meio dos quais vai constituindo sua história.

Contudo, ainda é muito comum encontrarmos, entre os profissionais que atuam com as crianças, a ideia de natureza infantil descontextualizada histórica e socialmente, cabendo ao adulto prepará-la para o mundo por considerá-la um ser abstrato, desvinculado de suas reais condições de existência. Caminhamos na contramão dessa ideia, o que indica pensar a criança pertencente a um tempo e espaço no qual estabelece relações, “tendo, sim, uma natureza própria, uma natureza que é também social e culturalmente definida” (MUNIZ, 1999, p. 258).

Ainda que na prática essas expectativas sejam difíceis de realizarem, pois a cultura deixa marcas da historicidade que durante muito tempo ocupou os espaços dos dirigentes das instituições, que cuidavam das crianças, organizando espaços e rotinas para garantir a assistência, a saúde e o atendimento das necessidades físicas e biológicas, especialmente da criança que vivia em situação de pobreza, cujos pais trabalhavam fora de casa. Diante dessa realidade, não havia necessidade de formação específica para o profissional desempenhar seu papel com a criança; bastava cuidar, pois as necessidades a serem atendidas se dividiam em cuidados com a higiene, com a alimentação, com o sono e com a segurança física.

Entre as ideias de assistência, saúde e educação, caminha a constituição da função social da instituição de Educação Infantil. Possibilidade que exige permanente atenção e reelaboração de conceitos, partindo de questões e situações que implicam essa trajetória, tais como: Qual seria o objetivo a cumprir dessa instituição? É possível educar sem cuidar, ou vice-versa? Como trabalhar na perspectiva de articular o cuidar e educar em uma relação dialógica e interativa?

O princípio é único: integrar os estabelecimentos aos sistemas de ensino significa funcionar com características educacionais, sob a coordenação da educação. Todavia os processos de transição e regulamentação são variados e distintos entre si, bem como as condições de funcionamento das instituições. Assim, os municípios convivem com os desafios decorrentes da mudança de concepção do atendimento das crianças de zero a seis anos de idade nos discursos oficiais e nas práticas existentes no seu interior: a herança do trabalho assistencial, modelo que embasou as iniciativas públicas e privadas de atendimento à criança pobre, caracterizando parte significativa dos estabelecimentos como depósitos de crianças e a existência de sistema educacional pouco flexível e hierarquizado. No centro dessa questão, está a conquista legal: um atendimento educacional de qualidade, com professores habilitados, escolas com condições físicas adequadas à faixa etária, currículos formulados com base em uma concepção de criança que a perceba na sua integralidade e não apenas como aluno. (NUNES; CORSINO, 2011, p. 338).

Em cada época, cada local tem sua maneira própria de considerar suas práticas, suas concepções e características quanto às mudanças que ocorrem. Se tomarmos os múltiplos processos de significação a que a criança está afeta, poderemos compreender que sua educação, seja no meio familiar, social ou nas instituições próprias para esse fim, tomará os contornos desse processo. Além do mais, a prática cultural mostra-nos o mundo construído e recriado por meio da ação do homem sobre os espaços e tempos sociais e, nesse contexto, o adulto e a criança vão se constituindo e formando-se em uma ação compartilhada por uma articulação dinâmica entre as dimensões: cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Concebemos a criança com as singularidades e as especificidades que a diferem do adulto. Esse “olhar” vem em um crescente movimento contribuindo também para o entendimento de que ela é sujeito de direitos, situado historicamente, e possuidora de saberes. Conforme Micarello e Drago (2008, p. 133), a criança é “capaz de expressar ideias e sentimentos e de assumir sua condição de sujeito inventivo, com poder de virar pelo avesso a ordem natural (ou naturalizada?) das coisas”.

Ao se sentirem desafiadas, as crianças constroem seu conhecimento, a partir de um esforço inerente a elas. Nesse processo, utilizam hipóteses e diferentes linguagens para compreenderem o mundo que as cerca, nas interações que estabelecem com o outro (objetos e pessoas), nas brincadeiras que “explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos [...]” (BRASIL, 1998, v. I, p. 21). Desse modo peculiar e específico, a construção do conhecimento “não se constitui em uma cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. (IBIDEM, 1998, v. I, p. 21).

A experiência empírica nos conduz à compreensão de que existe um longo caminho pela frente para se adequar às instituições e às ações de seus educadores à interação curricular que considere a criança um ser global e, ao mesmo tempo, também complexo, pois tem as suas especificidades e necessidades inerentes a sua faixa etária. Portanto, a instituição de

Educação Infantil pode se caracterizar como um espaço de atividades integradas e integradoras por meio das quais a criança constrói, conscientemente, autonomia e, em consequência, sua identidade. A questão é como valorizar os conhecimentos que ela possui e, a partir deles, auxiliá-las a desenvolver novas atitudes calcadas em sua curiosidade natural, pois,

[...] Não basta selecionar conteúdos de aprendizado, é necessário também refletir como eles serão trabalhados com as crianças. Assim como não é suficiente afirmar que os conteúdos não serão apresentados como verdades já prontas, mas construídos na interação com elas, caso não se tenha clareza a respeito desse processo de construção. (OLIVEIRA, 2010, p. 220, grifo nosso).

Aproximando do pensamento de Oliveira (2010), Munari (1987) nos diz que a criatividade é a forma de a criança projetar, simbolicamente, o que inventou ou fantasiou e,

[...] se quisermos que a criança se torne uma pessoa criativa, dotada de uma fantasia desenvolvida e não sufocada (como a de muitos adultos), deveremos fazer que ela memorize o maior número de dados possível, no limite das suas capacidades, para lhe permitir que estabeleça o máximo de relações possível, tornando-a apta a resolver os seus problemas sempre que estes se apresentarem. (MUNARI, 1987, p. 32).

Gomes (2009, p. 164) ressalta ainda que há um “[...] conflito entre o que se acredita que deva ser feito com as crianças na Instituição de Educação Infantil e sua prática real, carregada de ambiguidades e múltiplas facetas”. E a possibilidade de mudança desse quadro está no movimento incessante dos questionamentos, dos conflitos e das inquietações sobre as concepções de educação, de infância e de criança que fundamentam as práticas cotidianas dos gestores que se voltam para a formação humanizada do profissional da Educação Infantil.

Na busca de identidade própria para essa instituição, o debate central diz respeito a sua função social e educativa que facilitam definir uma identidade própria para os atores/gestores. Assim,

[...] as pessoas que nela trabalham realizam ações educativas, embora não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual [...] Não cabe somente ao professor garantir a aprendizagem dos alunos/crianças, mas também a todos os envolvidos com a educação. (MELLO; LUZ, 2014, p. 171).

É preciso buscar a oportunidade para encontrar o equilíbrio entre as práticas que caracterizam o fazer da Educação Infantil diante de uma nova perspectiva de educação da criança no tocante ao seu direito e o objetivo de proporcionar condições necessárias ao pleno desenvolvimento infantil, com vistas as suas necessidades, especificidades e respeito a sua cultura. A relação entre educação e direito à aprendizagem sugere ações que promovam o desenvolvimento da criança “sem abreviar a infância [...] e sem restringir seu acesso às formas mais elaboradas da cultura histórica e socialmente acumulada” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 54).

A articulação entre esses fazeres e os saberes na Educação Infantil supõe alcançar determinados objetivos sociais, políticos, bem como educacionais. Conforme Didonet (2001, p. 15), o objetivo educacional está centrado

na criança como sujeito de educação, e tendo como referência o potencial dos primeiros anos de vida [...] organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível nesse processo. [...].

Em que pesem as contradições, consideramos o espaço da instituição de Educação Infantil como um local em que a criança possa receber os cuidados necessários e específicos a sua idade, mas que também se desenvolvam práticas educativas respondendo às necessidades do desenvolvimento e de sua aprendizagem desde o primeiro ano de vida. Cumpre função educativa ao possibilitar a socialização das crianças, sem a qual, ela não desenvolve e nem realiza a sua aprendizagem, pois são por meio das relações estabelecidas e das atividades propostas no espaço dos CEIs que se ampliam as possibilidades de as crianças conhecerem o mundo e, mais importante, conhecerem-se.

1. 3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: SUPERANDO DESAFIOS

A evolução dos estudos sobre a concepção de infância e criança reflete os modos de pensar as tendências sociais e culturais de cada época, modificando as práticas desenvolvidas nas instituições educativas. Uma das mudanças efetiva-se, legalmente, pelo direito da criança à educação, independentemente de classe social e econômica de que faz parte. Assim, uma proposta de instituição de Educação Infantil que considere tanto a questão legal quanto a primeira infância, como um dos momentos cruciais para o desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e afetivo do ser humano, precisa encontrar respaldo em políticas públicas coerentes que se efetivem no seu cotidiano.

Definir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, conforme ressalta o artigo 29 da LDBEN nº 9.394/1996, representa um dos grandes avanços que vem norteando as ações e a conscientização dos profissionais envolvidos. O compromisso que se assume é perante o reconhecimento da importância dessa etapa para o desenvolvimento, para a aprendizagem e para a socialização da criança, sujeito e cidadão. São muitos os desafios impostos ao poder público, à sociedade, à família e aos profissionais que atuam nesse nível da

educação no tocante à função social e política da instituição de Educação Infantil. De acordo com Didonet (2001, p. 15), quanto ao objetivo político, a Educação Infantil

inicia a formação do cidadão [...]. Robert Fulghum conseguiu formular com precisão esse caráter político da educação infantil quando escreveu: ‘Tudo o que eu preciso mesmo saber sobre como viver, o que fazer, e como ser, aprendi no jardim da infância. A sabedoria [...] estava no tanque de areia do pátio da escolinha do maternal’. Ali estavam as regras de autoafirmação e de respeito ao outro; o direito de falar e de ouvir, de esperar sua vez e de colaborar, de encontrar satisfação no que se faz, o princípio da responsabilidade e da solidariedade.

Compreende-se desse modo a função da Educação Infantil como um todo e da Creche especificamente ao sair do campo da assistência, assume também características educacionais e pedagógicas, pois se propõe à formação integral das crianças. Sendo a educação um bem social e a criança um cidadão de direito, pressupõe-se que ela, em qualquer idade ou condição social, tenha esse direito garantido. Conquista de âmbito legal que ainda percorre um longo e difícil caminho, pois são muitos os desvios que o atravessam. De acordo com Corsino (2012, p. 3)

Ter acesso à educação infantil é um direito constitucional das crianças desde que nascem, um direito que abarca outros direitos, na medida em que inclui a proteção das crianças de qualquer tipo de negligência ou violência, a provisão de suas necessidades básicas – físicas e emocionais, tais como saúde, higiene, alimentação, afeto, curiosidade, etc – e a participação social, pela ampliação progressiva de suas experiências e conhecimentos. A institucionalização das crianças é uma realidade que precisa ser pensada pelas políticas públicas, tanto em relação à democratização do acesso, já que o Estado brasileiro ainda não consegue atender à demanda por creches e pré-escolas públicas e gratuitas, quanto à garantia da sua qualidade.

Por um lado, evidenciam-se avanços e conquistas firmadas por documentos legais, as propostas de formação aos profissionais desse nível, os critérios de atendimento às crianças, a especificação da estrutura física das unidades educativas e mais recentemente discute-se a proposta curricular e outros. Por outro lado, Corsino (2012) alerta que a experiência empírica tem mostrado a ineficiência do Estado em garantir o mínimo de direitos das crianças quanto ao acesso, à permanência e à qualidade das instituições educativas.

Os arranjos alternativos de outros tempos, que se colocavam para dar conta das características mencionadas, principalmente quanto ao atendimento das crianças social e economicamente menos favorecidas, se constituem, ainda, como mecanismos presentes na concepção e no fazer de muitas instituições e profissionais. Vivemos atualmente algumas contradições entre legislação e realidade, discurso social e político em relação às práticas pedagógicas com as crianças, questões de demandas sociais em detrimento dos direitos conquistados politicamente, atendimento à quantidade, superando o atendimento de

qualidade, sem falar nas condições físicas das instituições. São paradoxos, lados contrários de um mesmo caminho que apontam para duas perspectivas:

- a de **perigo** e a de **oportunidade**. Se considerarmos apenas o perigo, corremos o risco de nos deixarmos envolver por uma atitude negativa, ignorando as alternativas de superação. É importante considerar a perspectiva de oportunidade, que nos remete à **crítica**, como um momento fértil de reflexão e de reorientação da prática. (RIOS, 2001, p. 39, grifos do autor).

A ideia que emerge dessa leitura considera a perspectiva de articulação e continuidade entre os níveis da educação, além de considerar a Educação Infantil como outro espaço onde as políticas públicas educacionais de atenção à infância podem ser efetivadas. O desafio é transformar as decisões legais (ideias) em ações, de forma que as expectativas quanto à construção de uma identidade coerente e específica à Educação Infantil ganhem significado na apropriação dos fazeres e nas relações estabelecidas entre os profissionais, “não se tornando apenas um local salubre para os bebês ou um espaço preparatório para o ensino fundamental” (NUNES; CORSINO, 2011, p. 366). Ainda, acrescenta-se que se deve atentar para que não haja distinção de qualidade, diferenciando as instituições no atendimento à criança oriunda de uma parcela da população menos favorecida economicamente do atendimento à criança da classe média.

Sobre esse aspecto, reportamo-nos a Kramer (1989) quando discute sobre o papel social da pré-escola o qual ousamos ampliar para o contexto da educação da criança de 0 a 5 anos.

Reconhecer o papel social da pré-escola significa compreender que ela tem a função de contribuir com a escola. Nem inútil, nem capaz de resolver todos os problemas futuros, nem tão pouco importante em e por si mesma, a pré-escola [assim como a creche] tem sim como papel social o de **valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos [...]**. (KRAMER, 1989, p. 23, grifo do autor).

Contudo, as marcas de políticas paliativas, precariedade de recursos tanto físicos quanto humanos, chegam ao âmbito municipal, trazidas pelo processo de transição do social para o educacional com toda a fragilidade aparente. Nesse processo de transição, os municípios que adotaram os seus sistemas, como o caso do município em que a pesquisa se desenvolve, convivem com os desafios de formular políticas públicas específicas para a Educação Infantil que se aproximem da realidade, que se pautem no campo educacional e que se efetivem na prática. Conforme as autoras,

[...] a herança do trabalho assistencial, modelo que embasou as iniciativas públicas e privadas de atendimento à criança pobre, caracterizando parte significativa dos estabelecimentos como depósitos de crianças e a existência de sistema educacional pouco flexível e hierarquizado. No centro dessa questão, está a conquista legal: um atendimento educacional de qualidade, com professores habilitados, escolas com

condições físicas adequadas à faixa etária, currículos formulados com base em uma concepção de criança que a perceba na sua integralidade e não apenas como aluno. (NUNES; CORSINO, 2011, p. 338).

Essas são algumas das situações que dificultam mudanças no cotidiano das unidades educativas. Acrescenta-se a elas a necessidade da ampliação das matrículas e unidades escolares para o atendimento à demanda, o aumento de profissionais habilitados na Educação Infantil, além do currículo que oriente as propostas pedagógicas, os projetos, os saberes e os fazeres dos profissionais com as crianças (BRASIL, 2009b, s.p.).

São questões que provocam embates necessários na conscientização do que já é uma conquista de direitos. Isto porque nem sempre há possibilidade do diálogo entre os órgãos deliberativos e demais órgãos ou instituições para as tomadas de decisões sobre organização espacial das unidades, mobiliários, alimentação, recursos financeiros e até mesmo sobre decisões pertinentes à construção e organização curricular (tempos, espaços e construção da proposta curricular). Isso por causa de vários fatores, como a manipulação da vontade política (governamental) a favor de interesses partidários, a fragmentação e a falta de informações adequadas que favoreçam o amadurecimento em relação às próprias políticas públicas educacionais e sociais.

Trazar a criança e a instituição de Educação Infantil para o centro das atenções sociais, políticas e educacionais, e, ainda, pensar e pautar as ações a partir de um novo ordenamento legal que assegure tanto as necessidades e as especificidades da criança quanto o seu desenvolvimento e aprendizagem, são os desafios que os gestores enfrentam. No sentido em que coloca Rios (2001), as situações de conflitos, os problemas enfrentados não são diluídos, mas incorporados em um processo dinâmico que permite o rearranjo dos elementos para encontrar uma nova forma de agir da gestão escolar. Esse processo, que é contínuo, define-se pelo conhecimento e pelas ações desencadeadas de acordo com o papel de cada um na unidade educativa.

1. 4 CAMINHOS E DESCAMINHOS: EXPLORANDO POSSIBILIDADES RUMO À GESTÃO EM CEI

Compreendemos que o campo de atuação da gestão escolar constitui organizar, planejar e orientar as ações educacionais e os processos necessários à efetivação da aprendizagem, desenvolvimento e formação das crianças (LÜCK, 2009). Nesse sentido, as ações, empreendidas no espaço em que ocorrem o ensino e a aprendizagem, pressupõem

relações pessoais e interpessoais, cujos objetivos se dirigem às práticas da formação humana. Chamamos a atenção para aspectos de uma formação que visa, por um lado, a inserir a criança nas práticas sociais, ampliar seus conhecimentos, percebê-la como um sujeito pertencente a um contexto familiar, com valores, costumes e possuidor de cultura própria, a qual precisa ser respeitada; por outro lado, evidencia-se uma formação de todos os sujeitos, envolvidos no processo educativo.

O momento é oportuno para colocar a provisoriedade que assume o conhecimento sobre gestão escolar em CEIs, pois não o tomamos como algo pronto e acabado, mas em estado de construção por sujeitos de experiências que, a todo o momento, não se furtam em se expor, já que atuam em um espaço em que as relações são necessárias. Podemos sintetizar que isso implica saber lidar com crenças, valores, bem como com as inter-relações e as responsabilidades assumidas diante da organização da gestão. O que pressupõe a compreensão de que somos sujeitos iguais e, ao mesmo tempo, diferentes. “Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais que o outro, ou pior, ou melhor, mais ou menos importante”, em um contexto escolar cada um tem tarefas a cumprir para garantir o processo de gestão da escola. (BORDIGNON; GRACINDO, 2009, p. 151).

Aqui se torna necessário colocar que, neste trabalho, fazemos a opção pelo termo de gestão escolar, buscando ampliar sentido que adquire a “administração” na organização do espaço e tempo da unidade educativa. Pretende-se evidenciar que não se faz uma substituição de um enfoque por outro, mas se busca a construção de “perspectivas promissoras de transformação das instituições e práticas educacionais, concomitantemente com a transformação das próprias pessoas” (LÜCK, 2007, p. 111); o que sugere aos sujeitos/gestores a necessária compreensão dessas perspectivas e “respectivos processos, de modo a desenvolverem sua competência para liderarem com a unidade de ação sobre a qual têm responsabilidade” (LÜCK, 2007, p. 111). Em sentido amplo, de acordo com a autora, trata-se do compromisso com os processos sociais.

Assim, ao revisitar a história da educação brasileira, no que tange à direção escolar, encontramos, na sua organização, a influência exercida pela administração empresarial. Com o fim da ditadura militar e as mudanças políticas, sociais e econômicas, desde a década de 1980, aparece no debate a gestão democrática e colegiada. A gestão da educação, que inclui a gestão da escola, sofreria as críticas desencadeadas nos anos de 1980, destacando-se o processo político-pedagógico e a preocupação com a sua democratização, que ocorreria no

final da década, reforçada, pela própria Constituição federal de 1988, bem como pela LDBEN nº 9.394/1996.

Mesmo em tempos de mudanças, percebem-se, ainda, estratégias associadas ao paradigma recorrente do discurso neoliberal as quais “têm até a aparência de novas políticas para melhorar a educação”, mas que, essencialmente, se perdem pelo caráter individualista, autoritário e burocrático, encoberto pelo tecido do poder na busca “da qualidade total da educação” (MELO, 2001, p. 245). De acordo com a autora,

A tese trazida para o interior da escola – **a da qualidade total da educação** – propõe, como fórmula a ser aplicada, a da gestão empresarial, na qual a busca por resultados, o pragmatismo pedagógico, a eficiência e a eficácia dos modelos deixam patente a competitividade como método e a busca pelo sucesso individual como regra. (MELO, 2001, p. 245, grifo do autor).

Nesse caso, há de se chamar a atenção para o que está explícito sob a nova forma de organização escolar na difusa ideia de “democracia representativa” em nome de uma participação maior das comunidades, envolvidas nas tomadas de decisões na formulação de propostas, as quais, na maioria das vezes, são regulamentadas pelo Estado. Registra-se, ainda, nesse contexto, o desgaste de ações individuais de sujeitos/gestores que são chamados à responsabilidade de assumirem o compromisso com a “qualidade total da educação”, sem o mínimo de condições materiais, humanas e financeiras em contrapartida do poder público.

As duas situações colocadas precisam ser pensadas e refletidas no âmbito dos cotidianos das unidades educativas, nos fazeres dos gestores. Por um lado, não significa cruzar os braços e esperar que as decisões sejam delegadas, mas, sim, reconhecer e tomar posse de seu papel, sabendo dos limites e possibilidades que implicam o processo de tomada de decisão. Por outro lado, exigir um compartilhamento de ações e responsabilidades dos parceiros, profissionais, coletivo escolar, bem como do Estado, no cumprimento da legislação e de políticas públicas. Esse é o direcionamento que envolve nosso olhar para o desenho do labirinto quando ainda estamos a distância.

O que nos remete a Paulo Freire quando diz que

Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Mas, numa autenticamente utópica, não há como falar em esperança se os braços se cruzarem e passivamente se espera. Na verdade quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperanças, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante. (FREIRE, 2001 *apud* FELDMANN; LIMA D'AGUA, 2009, p. 199).

Entendendo que todo processo exige seu tempo de espera, mas que ela esteja transvertida em atitudes verdadeiramente transformadoras das ideias em ações, promovendo,

gradativamente, a mudança anunciada de educação que visa a sua própria ressignificação de concepções de gestão e de organização; fazendo-se, pois, necessário o envolvimento, o respeito e o reconhecimento do papel de cada um, tanto dos profissionais da escola como do Estado.

Nesse contexto, quanto ao papel do gestor à frente da organização escolar, remetemo-nos a Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 350) quando dizem que “todos profissionais da escola precisam estar aptos a dirigir e a participar das formas de gestão”. Estar apto é estar preparado, o que pressupõe conhecimento da área, do contexto e do cotidiano onde as ações se efetivam. Ressaltam ainda os autores que, diante da nova perspectiva de gestão, o diretor e o coordenador pedagógico podem assumir o papel de coordenarem e organizarem ações coletivas na unidade educativa.

Para isso, precisam reconhecer que sua ocupação tem uma característica genuinamente interativa, ou seja, estar a serviço das pessoas e da organização, delas requerendo uma formação específica a fim de buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar os professores e prestar-lhes apoio logístico na sala de aula. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 350).

Partindo dessa ideia, o diretor “é o dirigente principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria [...]) e o relacionamento com a comunidade, entre outros”. E ao coordenador cabem a “integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático” e, ainda, o de monitorar a “prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação” (LIBÂNEO, 2001, p. 181-183). São ações específicas desenvolvidas por sujeitos específicos, mas que se integram e interagem por meio das relações que se dão no contexto educativo.

Desse modo, quer seja no campo pedagógico ou no administrativo, as funções do diretor e do coordenador evidenciam-se por meio de uma ação interativa. Aqui abrimos um parêntese para colocar que nossa concepção de gestão parte da compreensão de uma prática/ação que pressupõe a liderança participativa, flexibilidade e compromisso com as pessoas, com as crianças e com a organização do espaço e do tempo em que atuam nesse coletivo. Por isso, defende-se a necessidade de um trabalho em parceria, entre a equipe gestora, a fim de garantir os pressupostos básicos da educação e de superar desafios, por meio da reflexão, provocada por situações-problema, as quais são enfrentadas no cotidiano.

Partimos de um ponto que é favorável à escuta, à reflexão e à parceria como possibilidades de atingir objetivos comuns, alcançando a qualidade nos procedimentos e resultados das ações desenvolvidas e aí nos remetemos às instituições de Educação Infantil, a

partir do que indica Zabalza (1998, p. 46) a respeito de que os procedimentos, práticas e ações ofereçam mais do que resultados, pois, também oferecem satisfação, que é fundamental “porque cria um contexto de trabalho (um clima institucional) que faz com que as condições nas quais ocorre a Educação Infantil sejam muito mais interessantes e produtivas”.

Desse modo, entendemos que integrar é quando a gestão deseja trabalhar no sentido de reunir esforços, ação que desencadeia e depende de fatores como a autoridade (no sentido de conhecer o que se faz e não autoritarismo), a responsabilidade, a decisão, a disciplina e a iniciativa, em sintonia com um recorte no conceito de tomada de decisão, como “a capacidade de selecionar, diante de várias alternativas, a medida mais adequada conforme as situações concretas” (LIBÂNEO, 2001, p. 180).

O fato é que o panorama da organização escolar vem ganhando novos contornos e entendimento, principalmente, no âmbito legal, o que permite alguns prenúncios de mudanças para a área da Educação Infantil. Desde a Constituição federal de 1988 - documento legal que dá legitimidade à Educação Infantil, o Estado reconhece o dever de garantir o direito da criança à educação, sendo, portanto, ratificada pela LDBEN nº 9.394/1996, que dedica um capítulo à Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. De acordo com Mello e Luz (2014, p. 164),

Na prática os desafios para os profissionais que atuam na educação de modo geral e na educação infantil em particular, se medem não só pela intenção em garantir à população a consciência da cidadania e a uma proposta pedagógica adequada na qual os conceitos de educação, ensino, instrução e atendimento devem ser analisados, compreendidos e executados. Da mesma forma os conceitos de direção escolar, gestão democrática devem ser questionados e revisitados.

Entende-se que o papel dos gestores da Educação Infantil não se diferencia totalmente do papel dos gestores dos outros níveis de ensino. A diferença é que a Educação Infantil possui características específicas e particulares em relação, principalmente, à organização dos seus fazeres, tempos e espaços.

Nesse contexto, apresenta-se o conceito de “gestão social”, o qual aparece nos trabalhos analisados no estado da arte, e pode ser bem-exemplificado quando se busca empreender outro olhar ao paradigma da administração escolar, no caso, a administração da instituição de Educação Infantil. Primeiro, para trazer a questão de que ela se caracteriza como um bem público, como direito das crianças e dever do Estado e da família e, desse modo, não se trata de dívida ou um favor que se presta ou se empresta à criança; segundo, ao se caminhar nesse sentido, compreende-se, portanto, verdadeiramente o foco de que se trata: de uma instituição com finalidades sociais educativas que a ela se impõe.

Em muitas realidades isso ainda é um projeto. Por isso, ao trazer para o texto o conceito de “gestão social”, mesmo que de um contexto de outro país, de uma experiência da Itália, importa que a sua realização partiu das experiências em escolas maternas e creches e encontra respaldo na definição desse conceito, dada por Spaggiari (1998, p. 99), como “exaltação da sociabilidade e da participação na condução do serviço”, em que se concebe a instituição educativa da primeira infância como um sistema de relações permeadas pela educação, pela comunicação, pela socialização e pela interação entre os profissionais educadores, crianças e pais.

Lembrando que, nesta tese, o enfoque será baseado nas relações de interações entre os profissionais gestores, diretores e coordenadores pedagógicos; partindo da ideia de que estes sujeitos se comprometem no trabalho em rede “compreendida como trama de relações comunicativas, como rede insaciável de dinâmicas sociais, como sede de processos formativos, integrados e compartilhados” pelos pares que dela fazem parte (SPAGGIARI, 1998, p. 99-100).

O significado, que a instituição de Educação Infantil principia a ter, vai exigir dos gestores escolares compartilhar responsabilidades, além de assumir compromissos e atitudes diante do que se deseja transformar. Integrar os objetivos previstos para essa etapa da educação ao projeto pedagógico do CEI, observados os valores, costumes e manifestações culturais, deve ser pauta de reflexão para as inovações e as ações pedagógicas. Nesse sentido, Russo (2004, p. 32) nos alerta para o fato de que as

contribuições de cada área do conhecimento só se justificarão se articuladas por um projeto que lhes dê sentido social, político e pedagógico [...] [um] projeto centrado nos valores eleitos pelo coletivo da escola que orientarão e definirão os fins que se deseja dar à educação.

A gestão que se fundamenta no princípio da participação coletiva pode propiciar iguais condições para todos os profissionais da escola em favor das crianças e dos membros da comunidade se juntos trabalharem na efetivação do projeto escolar. Como resultado dessa organização, temos a questão da autonomia, que deriva tanto das características pessoais quanto das condições de trabalho. A autonomia deve ser uma conquista de todos que dela fazem parte, embora saibamos que é um processo difícil, pois exige responsabilidade sobre aquilo que se faz. A autonomia existe a partir do papel que se desempenha, com os pares, na articulação das ações. Partimos do conceito de autonomia, na visão de Barroso (2003, p. 16):

O conceito de autonomia está, etimologicamente, ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a ‘independência’. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se

exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia também é um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a uma coisa e não o ser em relação as outras. (BARROSO, 2003, p. 16).

Assim, a autonomia precisa ser construída no espaço confluyente entre diferentes pessoas, onde se confrontam ou se equilibram as opiniões, onde se respeite a coletividade escolar. Deve ser forjada a partir de uma prática pedagógica consciente com a concepção capaz de “apontar para necessidade de avanço e de maior coerência entre aquilo em que se acredita e o que se faz” (FARIA; DIAS, 2007, p. 21).

Nessa perspectiva, os modos de organização centram-se nas decisões pautadas nos interesses da coletividade. Maia (2000, p. 88) diz que “A gestão passa a ter outro sentido, ou seja, o de suscitar o trabalho coletivo, valorizar os agentes/profissionais da ‘escola’ e contribuir para o alcance de um bom ambiente de trabalho”. Então, apenas boa vontade não basta. São necessários conhecimento, desprendimento e consciência sobre responsabilidades assumidas. Dessa forma:

Para que a participação em grupo traga benefícios à escola, é imprescindível a presença de um líder que mobilize os agentes da organização [...], que suscite o bom relacionamento entre eles e que esteja diretamente envolvido com o processo em busca da qualidade do ensino. (MAIA, 2000, p. 88).

Atitude de liderança requer, ao mesmo tempo, habilidade de lidar com o grupo e humildade para reconhecer limites e possibilidades em si e no outro. Ao trazer essa perspectiva para o texto, queremos dar enfoque para as formas de organização escolar, nesse caso, a instituição de Educação Infantil, que supere o paradigma da fragmentação. Isto significa produzir um trabalho coletivo construído em função das crianças e dos demais profissionais, que assumem a característica de sujeitos aprendizes, que se fundamente no diálogo e propicie espaços para a criação da identidade do sistema de ensino e da instituição escolar. Conforme Orsolon (2001, p. 18):

[...] É necessário que haja a adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a consequente mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Mudar é, portanto, um trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

Compreender essa dinâmica permite-nos entender o CEI como um local de convivência entre diferentes pessoas, que se caracterizam pela função de ensinar por meio dos conteúdos e atividades sistematizadas, mas também por meio das relações estabelecidas cotidianamente. O nosso olhar, aqui nesta tese, direcionado para as questões da gestão, evidencia que ela deve ser exercida sob a égide da gestão democrática e participativa. Nesse

contexto, o papel do diretor, por exemplo, vai ser redefinido ao exercer a função nas instituições infantis com características educativas. Cabe então ao gestor/diretor:

[...] apropriar-se de profundo conhecimento de si próprio e da criança, dominar conhecimentos culturais e científicos, produzir uma visão crítica e política da realidade, gostar da criança e compreender sua forma lúdica e criativa de conhecer, além de desenvolver as capacidades de observação e reflexão, de articulação criativa e dinâmica entre teoria e prática e de trabalho em equipe. (DIAS, 1997 *apud* GOMES, 2009, p. 51).

Evidencia-se o papel dos sujeitos que fazem, que transformam as ideias em ações, direcionando seus passos, desenhando o caminho ao que denominamos de exercício para a construção de uma “cultura de gestão”, com os contornos próprios da Educação Infantil e do CEI. Essa perspectiva fortalece e favorece o encaminhamento de ações pontuadas por pressupostos teóricos que fundamentam e permeiam a concepção de uma educação mais integradora.

Nesse sentido, quando falamos de construção de uma “cultura de gestão”, destaca-se que a gestão não se esgota no âmbito das instituições educacionais, como diz Barbosa e Alves (2009, p. 2), “pois no cotidiano de cada uma delas se materializam normas e definições da política educativa, interferindo nas condições de trabalho, na organização curricular, nas relações interpessoais e institucionais”. Bem lembrado pelas autoras que cada contexto escolar, ou do CEI, “se constituem particularidades, compondo identidade e cultura próprias.” Considerando os contextos, internos e externos, “a própria gestão não é neutra”.

Assim, vista do alto, nesse emaranhado de caminhos que se cruzam, entendemos que a “cultura de gestão”, defendida nesta tese, constitui, sim, a partir das influências que exercem as políticas públicas, o sistema educacional, o contexto social que insere a instituição educativa. Mas, acima de tudo, ela se concretiza, também, por meio das concepções que cada sujeito possui, daquilo que consegue realizar. É uma construção que se vivencia de maneiras e em situações diferentes, experimentando, negociando os caminhos a serem traçados e seguidos.

1. 5 INTERDISCIPLINARIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO FUNDAMENTADO NO CAMINHAR

Para compreender as características atuais da gestão da Educação Infantil é preciso pensá-la a partir de uma organização (econômica, política e social) mais complexa, considerando seus mecanismos, as relações de poder nas quais se exprimem os jogos dos

atores, mobilizando as dimensões pessoais e simbólicas, reorganizando a fundamentação processual do conceito sobre o objeto. De acordo com Certeau (2006), para conhecer verdadeiramente o objeto é preciso ir além dos reflexos que o concebe como uma categoria particular de signos.

As representações são inscritas na capacidade de apreender e atribuir sentido à realidade, pois vivemos “em um mundo de sinais e símbolos todos os dias” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 61). Assim, as representações sobre as concepções de gestão da Educação Infantil têm ao mesmo tempo relação cultural e pessoal, e variam de acordo com o contexto social e a percepção de cada sujeito. Como ressalta Séve (1989, p. 155):

[...] no exterior, ao ritmo cada vez mais rápido da história, num mundo socialmente produzido por instrumentos, signos, relações sociais em expansão ilimitada, ultrapassando, de modo infinito, aquilo que cada indivíduo pode disso se apropriar no decorrer de sua existência.

Produzir conhecimento “[...] não significa supor [...] tomar o discurso fora do gesto que o constitui, numa relação específica com a realidade (passada) na qual ele se distingue, e não levar em consideração, por conseguinte, os modos sucessivos dessa relação [...]” (CERTEAU, 2006, p. 51); relação que possibilita interpretar e compreender os sinais localizados em um tempo e um espaço. Nessa perspectiva temporal e espacial é que procuramos interpretar e compreender o objeto de pesquisa diante do processo de significação que lhe é dado histórica e socialmente.

“Isso não significa que o mundo objetivo seja criado pelo ato de apreensão do sujeito, mas que para este, o real só tem sentido na medida em que se dá conta dele subjetivamente” (SEVERINO, 2001, p. 23). O processo de construção do conhecimento sobre o objeto vai desenhando o caminho possível entre a subjetividade e a objetividade. Na capacidade de abstrair e de internalizar é que o homem constrói o conhecimento de si e do mundo.

O referencial teórico interdisciplinar, nesse contexto, é o arcabouço que possibilita a fundamentação para a prática investigativa. “Embora não sejamos criadores absolutos dos objetos, nossa relação com eles não é mera contemplação: é uma construção.” (SEVERINO, 2001, p. 23). Uma construção que permeia o conhecimento empírico, o conhecimento epistemológico e as contradições imanentes na realidade. Uma construção que permeia o pensar sobre os paradoxos existentes na definição do papel social da Educação Infantil e do contexto de sua gestão diante da importância da criança reconhecida como cidadã de direitos.

A reorganização das ideias assume uma postura interdisciplinar perante o exercício da parceria, da relação e da (re)elaboração de novos conhecimentos na compreensão da

complexidade que envolve o objeto de estudo. O olhar que, por muitas vezes, se detém nas dificuldades e nos percalços de um caminho tortuoso, como se mostra o labirinto, encontra no movimento intranquilo dos questionamentos a virtude da força e da razão para conseguir compreender a dinâmica que assume a gestão em CEI.

O conhecimento do real concretiza-se ao desvelar o fato questionando sobre aquilo que se mostra. A interdisciplinaridade, nesse sentido, é a diretriz e a base para a pesquisa e requer atitude consubstanciada pelo vivido e pelo sentido, gerando significados para compreender o mundo e participar dele. Emerge no sentido de envolver a complexidade do campo de atuação dos gestores/participantes como articuladores de projetos, de pessoas e de políticas educacionais. É interdisciplinar por compreender e não apenas julgar como se inscreve a realidade vivida, deixando orientar-se por questionamentos que vão se esclarecendo no processo (MELLO, 2004).

A complexidade situa-se na perspectiva das relações sociais, políticas e profissionais que os sujeitos estabelecem na realidade cotidiana. Desse modo, a interdisciplinaridade centra-se na experiência da pessoa, reconhecendo aspectos do “seu ser” diante da maneira como as coisas se apresentam. O que se destaca é a intencionalidade, “o olhar é dirigido sobre a subjetividade de sujeitos inseridos no mundo da vida e a sua intersubjetividade no plano metodológico” (FAZENDA, 1998, *apud* LENOIR, 2006a, p. 15).

O olhar intencional e investigativo que transcende o lugar comum impulsionando e desvendando o novo conhecimento, pois o ver

[...] resulta da adição, acumulação e envolvimento, projeta um mundo contínuo e coerente e pensa fluir na horizontalidade. Já o universo do olhar remete, de imediato, às virtudes do sujeito, e a cada passo nesta ação atesta a espessura da sua interioridade. Ele investiga, perscruta a partir e para além do visto; além de que parece originar-se sempre a necessidade de ‘ver de novo’ (ou ver o novo), com o intento de ‘olhar bem’. Por isso é sempre direcionado e atento, tenso e alerta no seu impulso inquiridor. (MELLO, 2004, p. 19, grifo do autor).

O olhar, mesmo a distância, exige disciplina teórica e metodológica para uma ação consciente, imprime sentido aos aspectos que chamam atenção. A partir daí, foca-se o olhar no objeto de investigação. Isso requer atitude, considerando olhar intencional e investigativo que transcende o lugar comum, impulsionando e desvendando o novo conhecimento. “Compreender o universo como ele é, não é julgá-lo ou compará-lo a um outro” (MELLO, 2004, p. 40). Na busca da compreensão, resgata-se o sentido da interdisciplinaridade na condução e direcionamento da pesquisa, “verificando a sua familiaridade com o tema, a maneira como se relaciona com sua área de atuação, como também no interior do universo a ser pesquisado” (IBIDEM, 2004, p. 40).

Pelo rigor teórico da pesquisa, integrado à complexidade da realidade, não há como separar o sujeito do objeto a ser conhecido e estes do contexto em que as representações são construídas. Diante “dos movimentos complexos pelos quais a realidade pode ser percebida como una e diversa ao mesmo tempo, algo que nos impõe delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los.” (THIESEN, 2008, p. 546). Então, volta-se aos gestores, quando, por meio da linguagem, emitem juízos de valor, ideias e depoimentos, evidenciando o movimento contraditório dos fatos que se passa entre o ideal a ser alcançado e a realidade a ser superada. Os eventos constituem relações contrárias que, por vezes, não são como se apresentam, pois existe um movimento contínuo de inter-relações entre eles.

Nesse movimento entre o teórico e as representações, o real vai ganhando forma, definindo o desenho da tese, atendendo o caráter processual que ganha consistência ao ser elaborada no percurso da pesquisa, articulando-se teoria às experiências vivenciadas no cotidiano. Esse percurso, que não é estático, nem mesmo linear na definição do caminho metodológico, não tem sido tarefa fácil. O que dizer da própria tese que se funda diante de uma concepção dialética que se situa “no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 1991, p. 75).

A opção por seguir essa linha de pensamento na pesquisa indica uma interpretação e compreensão voltada para os significados que as pessoas dão as suas ações, e relacionando-as ao contexto social em que são produzidas, conforme salienta Mello (2004, p. 116):

Apropriar-se de um objeto de estudo supõe um trabalho mental de abstração, ou seja, uma tentativa de deslocamento do real imediato e sensível a uma elaboração de hipóteses que tentam ser a análise e a compreensão da realidade. Mediante análise, ‘desmanchamos’ o objeto do estudo e, ao desmontá-lo, lançamos sobre ele um novo olhar, na tentativa de percebê-lo em sua totalidade, o que nos leva a sua compreensão.

O mundo vivido parte de um contexto determinado pelo conjunto das relações sociais e culturais que estão no entorno do sujeito/objeto. Isso significa pensar na pesquisa como prática social com objetivos que integram mais que aquisição de conhecimentos: agrega-se também a possibilidade de compreensão da realidade vivida. “Para se apreender como significativo um objeto (físico, simbólico ou imaginário), é preciso refazer sua estrutura. Este é o nosso modo de conhecer!” (SEVERINO, 2001, p. 23).

Mostra-se a relevância de conhecer o que já está construído e as representações dos sujeitos sobre o objeto pesquisado. Pelo rigor teórico da pesquisa, integrado à complexidade da realidade, busca-se encontrar o sentido e o significado do objeto de pesquisa,

compreendendo a construção e a constituição, histórica e socialmente, a ele atribuído. Desse modo, não há como separar o sujeito do objeto a ser conhecido; há uma relação de parceria entre a pesquisa e a prática social.

Depois de andar pelos caminhos traçados pelos outros nos arriscamos rumo ao centro do labirinto. Nesse trajeto vai se ensaiando uma teoria para gestão em CEIs, partindo dos estudos e do contexto das cinco unidades em que os sujeitos atuam, viabilizada pela dinâmica da relação entre coordenador e diretor, além da possibilidade de efetivar as ações articuladas às políticas públicas educacionais. O pensamento da gestão se define como espaço possível de uma organização escolar, pautada, principalmente, nos princípios da parceria e da coletividade, nos quais cada um, de acordo com a sua função, tem um papel a desempenhar, tendo em vista superar desafios, resolver problemas e levantar propostas.

Labirinto não significa confusão, mas nova ordem. Uma ordem codificada e cifrada, sistema de signos. Uma construção arquitetônica de forma rígida e cerrada, geométrica, pura cristalografia.

(DOURADO, 1974, p. 5)

CAPÍTULO II

O CONTEXTO METODOLÓGICO: PROJETANDO OS CAMINHOS

Para adentrar no labirinto e percorrer seus caminhos, buscamos respaldo em uma metodologia que decifre e decodifique seus sistemas de signos, ou seja, chegue o mais próximo das respostas à problemática que nos provocou a desafiar sua arquitetura. O conhecimento da realidade só é possível à medida que se desvelam as aberturas do labirinto para que se projetem nele as extensões do que é sensível aos olhos, materializando harmoniosa e coerentemente as ideias. Por isso, nesse trajeto, foi necessário traçar um percurso para compreender as significações dadas ao papel dos gestores diante dos desafios da Educação Infantil no sentido de elevar a qualidade do atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos.

Não se nega que nesse processo de definição e redefinição das “mil rotas”, é preciso encontrar a clareza possibilitada pelas leituras, vivências e reflexões, as quais iluminam caminhos antes obscuros e incertos para compreender e ultrapassar a complexidade com que se mostra o objeto de estudo.

2. 1 O CAMINHO METODOLÓGICO

O interesse em pesquisar a temática da gestão escolar em CEIs encontra-se na relação estreita com o campo de atuação desta pesquisadora, que se vê mergulhada no cotidiano da Educação Infantil como professora e agora como coordenadora de área da Educação Infantil na SEMEC. Justifica, também, a crença de que nos construímos continuamente; estamos sempre em formação. No espaço e no tempo em que a construção de um conhecimento vai tomando forma, a metodologia envolve as dimensões teórica e prática, “os saberes formais e os saberes cotidianos; o modelo social e a realidade social [...]” (OLIVEIRA, 2001, p. 41).

Viu-se que nas ciências humanas e sociais, a hegemonia das pesquisas positivas privilegiava a busca da estabilidade constante dos fatos. Chizzotti (1991) considera que tanto o desenvolvimento da física quanto da matemática puseram em crise o edifício das certezas seguras do cientificismo, as quais questionaram a inviabilidade das ciências, demonstraram a inviabilidade de previsões absolutas e recuperaram a validade da interpretação dos fenômenos, dos fatos.

A estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais foram questionadas pelas pesquisas que se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Partindo de acontecimentos aparentemente simples de fatos singulares, essas pesquisas passaram a valorizar, também, aspectos qualitativos do objeto de pesquisa, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados da vida social.

“Sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho. O caminho escolhido não é destinado àqueles que acreditam existir um ‘caminho certo’ e que, seguindo-o tudo se resolve como num passe de mágica”. (MELLO, 2004, p. 49, grifo do autor). Não se nega, nesse processo, a importância da experiência, mas se articula na ação–reflexão–ação.

Assim, “ao enfocar os caminhos e descaminhos percorridos no processo de produção do conhecimento” (MELLO, 2004, p. 22), estuda-se a prática do vivido no contexto em que o pesquisador também se integra e o enfoque utilizado é o paradigma da pesquisa qualitativa, considerando que a investigação qualitativa possibilita a compreensão dos dados obtidos e se processa no momento de uma relação dinâmica entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Parte, portanto, da hipótese de que o objeto tem significado próprio a partir das relações e vínculos com o contexto expresso nas ações cotidianas. Os dados não estão separados, isolados: “[...] é preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência” (CHIZZOTTI, 1991, p. 84).

Ressalta-se que, em se tratando de pesquisa, é preciso encontrar o significado manifesto do objeto e até o que permaneceu oculto. Apesar da promessa, segundo a qual todos os sujeitos são parecidos, é necessário lembrar que permanecem únicos e seus pontos de vista são relevantes. Além disso, os dados não se reduzem às aparências, mas se manifestam por meio de uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos (CHIZZOTTI, 1991, p. 84).

Em conformidade a esse pensamento, Moscovici (2013, p. 222, do autor) diz que

A questão se torna, então, a seguinte: de onde vêm essas ideias ao redor das quais as representações são formadas ou mesmo são geradas? O que existe, na sociedade, que irá 'ter sentido' e manter a emergência e produção do discurso? E como consequência, como é que certas representações – entre todas aquelas produzidas por um discurso qualquer – podem chegar a ser qualificadas como sociais e exatamente sob que fundamento?

Essas questões corroboram para o entendimento de que uma simples descrição não revela a constituição dos fatos ou dos relatos, pois cada um deles vem carregado de história e de significação própria. Desse modo, a metodologia cumpre um importante papel, desenha os caminhos que direcionam e orientam nossos passos rumo ao conhecimento do objeto, bem como possibilita uma forma de comunicação. Desvela os significados extraídos dos relatos, articulando o objeto pesquisado com a visão de mundo e as condições sociais e políticas, o ideal e a realidade em que se apresenta. Nesse contexto, entende-se que a realidade é construída por meio de significados e intencionalidades constituídas coletivamente no contexto sócio-histórico.

A atitude reflexiva implica, sobretudo, a imersão consciente nas experiências adquiridas ao longo da vida pessoal e profissional. Não é, portanto, um processo desvinculado dos conteúdos formais, do contexto e das interações, mas, sim, um modo de pensar e de fazer escolhas, levando em consideração valores, ações, interesses pessoais e a complexidade dos cenários em que os fatos se dão com objetividade. Conforme Morin (2002, p. 17),

Dito de outra forma, a objectividade é o produto de um processo em anel que só pode ser produzido se a objectividade nele intervier de uma forma produtora. Isso quer dizer que a objetividade não exclui o espírito humano, o sujeito individual, a cultura, a sociedade. Mobiliza-os. Mobiliza os princípios e as potencialidades construtoras do espírito humano e da cultura e exige o seu controle mútuo permanentemente. Necessita tanto do consenso como do antagonismo e da conflitualidade entre concepções e teorias.

Isso tem a ver com a pesquisa, não basta apenas ler os dados e encontrar respostas, mas estas têm que ter validade e precisa, de tempos em tempos, ser questionada e refletida para detectar as estruturas invisíveis desse labirinto. Desse modo, a compreensão dos dados processa-se na relação dinâmica entre o pesquisador, o contexto e os sujeitos participantes. Trata-se de encontrar o significado manifesto e até o que permaneceu oculto, ir além dos reflexos aparentes quer se esses se deem pela subjetividade ou pela objetividade. Apesar da promessa segundo a qual todos os sujeitos são iguais, é necessário lembrar que permanecem únicos e seus pontos de vista são relevantes. Além disso, os dados não se reduzem às aparências, mas se manifestam por meio de uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos (CHIZZOTTI, 1991, p. 84).

2. 1. 1 Dos instrumentos e sujeitos da pesquisa

Para alcançar as representações dos sujeitos da pesquisa, primeiro olhamos o labirinto a distância e por cima e, com o apoio dos teóricos, adentramos no universo da temática, ou seja, construímos a planta baixa do labirinto. O segundo movimento foi levantar dados para conhecer o contexto em que foi se organizando a Educação Infantil, de uma passagem das Creches da Secretaria de Assistência Social para a SEMEC. O terceiro movimento foi ouvir a palavra expressa por aqueles que, de certo modo, participaram da história e, posteriormente, ouvir os que a fazem atualmente. Entendemos que esse discurso,

constitui-se no pano de fundo sobre o qual pode apreender a visão de mundo de sujeitos como seres atribuidores de significados, históricos, capazes de pensar e, como o outro, mediante o trabalho, construir história, situados, vivendo e existindo numa relação dialética com o mundo, entidade que se faz presente nas suas relações consigo mesmo, com a natureza, o universo e os outros. (MELLO, 2004, p. 24).

Das ideias, representações que os sujeitos têm do cotidiano vivido, as experiências são permeadas e mediatizadas pelas relações entre as suas concepções e as práticas que as efetivam. Assim, nesta tese, partimos da realidade do mundo vivido pelos sujeitos e pela pesquisadora. Nesse contexto, os sujeitos são partes integrantes do processo de conhecimento das quais têm condições de atribuir significado. Portanto, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

A partir das relações estabelecidas com os sujeitos, de um lado, pelas mediações favorecidas pelas assessorias nas visitas pedagógicas ou nos encontros de formações e, por outro lado, com o contexto expresso nas ações cotidianas, verificamos que os dados não estão separados, isolados; mesmo assim “[...] é preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência” (CHIZZOTTI, 1991, p. 84). Nesse sentido, a coleta de dados realizada na pesquisa coloca-se como um dos pontos importantes, e nesta tese os instrumentos utilizados foram a pesquisa documental, a observação e a elaboração de um roteiro para as entrevistas semiestruturadas.

A observação fornece detalhes do contexto em que os sujeitos estão inseridos e onde as ações acontecem, e ressalta pela sensibilidade a possibilidade de perceber os fatos para uma melhor compreensão da realidade. Para tanto, é preciso “educar o olhar para ver além das aparências. Acompanhar o movimento [...] examinar o mundo do desconhecido” (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015, p. 95). Nesse exercício não há neutralidade, cabe ao pesquisador apurar o seu olhar conscientemente para o que vê “pondo o que percebe num contexto

significativo” (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015, p. 95), buscando encontrar nos meandros do labirinto os pontos de apoio e de desvelamento dos caminhos a seguir.

Quanto ao uso da técnica da entrevista semiestruturada, para Lüdke e André (1986), serve para expor e validar as informações, demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos. Pois, a técnica de entrevistas permite: “[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Comungando com essa ideia, Laville e Dionne (1999, p. 188) dizem que a técnica também apresenta fatos e acontecimentos que ficaram registrados na memória daqueles que foram sujeitos/atores da história, bem como dos que ainda a fazem. Trata-se de “uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.” A entrevista, dessa forma, oferece uma amplitude, que não se distancia do rigor pretendido em pesquisa, possibilitando a exploração dos saberes e as representações dos sujeitos sobre o objeto de estudo.

Na coleta e registros dos dados, coube o cuidado de saber olhar, ouvir e interferir apenas quando necessário para que as informações transcorressem seu fluxo natural e contínuo. As intervenções fizeram-se necessárias, nos momentos de dúvidas, quanto às questões, o que contribuiu para discorrer sobre os temas propostos, expressando as informações e os conhecimentos que detinham e as ações que desenvolviam no contexto de atuação. Ainda, optou-se pelo uso do gravador para registrar as falas durante as entrevistas. Esse recurso deixou alguns participantes constrangidos, mas logo se sentiram à vontade. O diálogo permitiu criar uma interlocução, “[...] havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Quanto à pesquisa documental, esta foi realizada em março de 2013, baseada nos dados relativos a matrículas de crianças e nas informações dos profissionais (quantidade de professores e atendentes⁷) os quais foram obtidos com a equipe da Inspeção Escolar da SEMEC. Também, buscou informações no Conselho Municipal de Educação referentes ao ano de criação dos CEIs. Outro banco de dados utilizado foi o do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual apresentou a quantidade da população do município da pesquisa. Essa fase de coleta de dados em documentos não se caracterizou como uma tarefa

⁷ Atendente (ou auxiliar/assistente) é o profissional que atua com a criança de 0 a 3 anos, com o professor ou sozinho com a recreação. A formação exigida para trabalhar nessa área é o Ensino Médio. Em nosso município, essa função possui característica administrativa e, para ocupar o cargo, a maioria passou por concurso público.

fácil, principalmente o levantamento dos dados relativos aos anos de 1997 a 2002. Muitas informações foram perdidas por não haver uma organização desses registros.

Como não havia registros documentais suficientes a serem explorados na pesquisa, coletamos os depoimentos por meio de um roteiro (Apêndice 1) entre os meses de novembro e dezembro de 2013⁸. Assim, recorremos aos depoimentos de quatro profissionais que estavam presentes e participaram da transição das creches do âmbito da Secretaria de Assistência Social para a SEMEC, no período de 1997 a 2000. A seguir é apresentada a descrição de cada um desses sujeitos os quais serão identificados por números:

- a) sujeito 1 – Secretário Municipal de Educação e Cultura entre os anos de 1997 e 2000; um dos responsáveis pela implantação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, conforme exigência da LDBEN nº 9.394/1996. Possui formação em Educação Física;
- b) sujeito 2 - Gerente de Programas e de Projetos na Secretaria de Assistência Social, onde continuou no cargo até se efetivar a transição das Creches do âmbito da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, em 2000. Foi responsável pela alimentação, pelo material de limpeza, pela roupa de cama e de banho, cujas secretarias trabalhavam em parceria. Possui formação na área de Administração Estratégica;
- c) sujeito 3 - Coordenadora de uma creche vinculada à Secretaria de Assistência Social. Com a transição, as creches e pré escolas passam a ser denominadas de Centros de Educação Infantil e a coordenadora continua como Coordenadora indicada pelo Secretário de Educação para atuar nessa instituição. Possui formação em Pedagogia;
- d) sujeito 4 - Diretora da Divisão de Educação entre 1997 e 2000. Foi professora na creche ainda quando esta ficava sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social e, com a transição, foi convidada a integrar a equipe Pedagógica na SEMEC por sua atuação política em defesa de uma Educação Infantil de qualidade. Oportunidade em que, juntamente com o Secretário de Educação e a equipe pedagógica multidisciplinar, composta de coordenadores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da Secretaria de Educação, coordenou a transição/implantação da Educação Infantil, do mobiliário até recursos humanos e materiais. Ainda

⁸ Para identificar os sujeitos/profissionais que contribuíram com a pesquisa, por meio de relatos orais, nesta tese, optou-se por identificá-los pela função que exerciam na época: Secretário de Educação, Diretora do Departamento de Educação, Coordenadora de creche/CEI, Coordenadora Geral das creches.

organizava cursos de formação continuada, reelaboração da proposta curricular para a Rede, de acordo com as exigências do momento político atual, a recém-instaurada LDBEN nº 9.394/1996. Possui formação em Pedagogia.

Recorremos à história oral pela voz dos sujeitos mencionados como estratégia para o resgate do contexto histórico no período da transição das Creches. A sensibilidade e a emoção tomam conta do que é dito e lembrado, e a ação que se fez no passado se torna presente dando significado às histórias singulares, as quais apresentaram, em muitos momentos, o vivido, o concreto, a complexidade da construção da realidade e a delimitação do território explorado. O cuidado é tomar a memória como uma experiência reflexiva dos profissionais, e por que não do pesquisador, com seu passado, partindo daí a possibilidade de abrir para novos movimentos de que nos fala Fazenda (2002, p. 15):

Tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo e, mais que o processo, é necessário pesquisar o movimento desenhado pela ação exercida – somente com a pesquisa dos movimentos das ações exercidas poderemos delinear seus contornos e seus perfis.

Os encontros para ouvir os relatos demonstraram ser boa técnica para não perder de vista a objetividade, diante dos momentos de subjetividade, em que os sujeitos demonstravam prazer ao trazer para o presente o que há muito estava guardado. Também se mostrou pertinente até para direcionar outros questionamentos que, inevitavelmente, surgiam diante dos detalhes captados nas falas.

Sob essa perspectiva, analisamos e interpretamos os relatos coletados com o rigor teórico necessário para não correr o risco de cair em ilusões, de recontar o que não fosse real. No traçado que direcionava o caminho, buscamos articular as nossas leituras aos conhecimentos construídos. Nesse sentido, consideramos a dimensão que o trabalho tomou, organizando e reorganizando o próprio percurso profissional da pesquisadora na área da Educação Infantil, atravessando o caminho da complexidade do vivido para revivê-lo de outro modo. Durante a realização desse exercício, lembramo-nos de Pollak (1992, p. 12) ao dizer que “há uma sensibilidade no trabalho científico, e cada vez que ocorre [...] ela se traduz quase que fisicamente na sensibilidade das manipulações”. Assim procuramos olhar para os profissionais e ouvir o que tinham a dizer, o que tinham a mostrar. Agora, aqui, no momento de colocar no papel, adentrando os contornos da tese, é possível sentir a força de algumas palavras e frases; impossível não haver sensibilidade que alimenta e dá forma ao estudo.

O recurso da história e da memória permitiu desenhar os contornos do vivido, sabendo que, ao lembrar, o sujeito seleciona o que lhe é mais significativo. As práticas, bem-sucedidas ou não, são revisitadas, recuperando o vivido e captando seu movimento. A

comunicação ganha sentido criador e possibilita um conjunto de significados expostos e, nesse movimento, abre-se o espaço para rever e contextualizar os acontecimentos (POLLAK, 1992).

Assim, dando continuidade ao processo da pesquisa, durante o ano de 2014, entre os meses de março e outubro, foi realizada a observação empírica, oportunizada por momentos em que se realizavam atividades de formação, de orientação e encaminhamentos com os profissionais (professores, atendentes, coordenadores pedagógicos e diretores), nos diferentes CEIs, os quais visitava para as assessorias. A ação de observação permitiu perceber o ambiente e os fazeres dos sujeitos diante do contexto vivido. Foi possível registrar, por meio de um roteiro (Apêndice 2), os aspectos físicos, disposição das salas, refeitórios, área de recreação, banheiros e pátio.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram entre os meses de agosto e setembro de 2014, com seis diretores e seis coordenadores pedagógicos. Foram escolhidos três diretores eleitos para a função pela primeira vez e três que já tinham experiências anteriores. Os coordenadores, de uma maneira ou de outra, são todos concursados e com experiência na área da coordenação pedagógica em CEI há pelo menos dois anos. Foi elaborado um roteiro para a entrevista (Apêndice 3), o qual, de um modo geral, visava a obter informações relacionadas ao objetivo da tese: analisar o sentido expresso nos relatos dos sujeitos sobre a concepção de gestão administrativa e pedagógica em CEI.

Por isso, além dos diretores, optamos por incluir os coordenadores pedagógicos, pois entendemos que uma gestão não é feita de forma hierárquica e vertical, mas os dois podem assumir o papel de coordenarem e organizarem ações coletivas na unidade educativa. Esses campos estão muito próximos entre si e o bom desempenho de um depende do outro pela característica que assumem suas ações, conforme podemos observar o Regimento Escolar⁹ em seu artigo 9º, o qual descreve as atribuições do diretor e diretor adjunto:

- I – administrar e representar o Centro de Educação Infantil;
- III – cumprir e fazer cumprir o regimento escolar do Centro de Educação Infantil;
- IV – executar determinações administrativas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
- VII – elaborar calendário escolar juntamente com o Conselho do Centro de Educação Infantil e corpo docente;
- VIII – cumprir o edital de matrículas dos educandos, conforme estabelecido pelo Secretário Municipal de Educação e Cultura;
- XI – dar conhecimento à comunidade escolar do teor deste regimento escolar e dos demais atos do Centro de Educação Infantil;
- XII – convocar e presidir reuniões do corpo docente e administrativo;

⁹ PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS. **Regimento escolar - CEI Dona Diva Garcia de Souza**. Três Lagoas: SEMEC, 2013.

- XIII – elaborar a proposta pedagógica em conjunto com a representatividade de segmentos do Centro de Educação Infantil;
- XIV – promover atividades culturais e sociais para a integração do Centro de Educação Infantil à comunidade onde o mesmo está inserido;
- XVI – manter permanente contato com o corpo docente dando-lhe ciência de todos os atos que importem no bom andamento da disciplina e formação da criança;
- XVII – coordenar as atividades administrativas do Centro de Educação Infantil, consonantes às orientações emanadas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
- XIX – apresentar ao Conselho do Centro de Educação Infantil o balancete das aplicações dos recursos financeiros geridos pelo Centro de Educação Infantil;
- XX – participar de reuniões de avaliação do desempenho escolar do educando; [...].

De acordo com o mesmo Regimento, o artigo 11 descreve as atribuições do coordenador pedagógico:

O Especialista em Educação terá a função de propiciar apoio técnico aos docentes e discentes, devendo ser um profissional devidamente habilitado em pedagogia, licenciatura plena e sua atividade deve ser entendida como parte integrante relativo ao processo integrador e articulador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas no Centro de Educação Infantil.

Parágrafo único – são atribuições específicas do Especialista em Educação:

- I – acompanhar, avaliar e controlar as atividades curriculares, assegurando as articulações das diferentes áreas do conhecimento, visando à superação da fragmentação;
- II – relatar projetos e preparar relatórios;
- III – atender aos servidores e pais do Centro de Educação Infantil prestando-lhes esclarecimentos quanto à legislação;
- IV – representar os professores perante a direção;
- V – organizar eventos pedagógicos, com a participação dos outros colaboradores do Centro de Educação Infantil.

Para uma melhor visualização das informações obtidas sobre os sujeitos gestores, organizamos o Quadro 3 que enfoca a atuação e formação dos diretores. Importante ainda esclarecer que nesta tese vamos identificar os sujeitos gestores com letras.

Quadro 3 – Tempo de atuação e formação dos diretores

SUJEITOS	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO
A	9 anos	Pedagogia
		Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Infantil
B	13 anos	Pedagogia
		Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Séries Iniciais
		Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Gestão
C	7 anos	Pedagogia
		Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Administração Estratégica
		Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Infantil
D	2 anos	Educação Física
		Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia
E	2 anos	Pedagogia
		Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Infantil
F	2 anos	Pedagogia
		Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Infantil

Quadro organizado pela autora com as informações coletadas nas entrevistas.

Quadro 4 – Tempo de atuação e formação dos coordenadores pedagógicos

SUJEITOS	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO
G	2 anos	Pedagogia
		Administração de Empresas
		Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Infantil
		Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Supervisão, Gestão e Orientação Educacional
H	7 anos	Pedagogia
		Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Infantil e Séries Iniciais
I	2 anos	Pedagogia
		Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Gestão Escolar
J	4 anos	Pedagogia
		Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Gestão Escolar
		Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Infantil
K	2 anos	Pedagogia
		Não possui pós-graduação
L	5 anos	Pedagogia
		Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação a Distância

Quadro organizado pela autora com as informações coletadas nas entrevistas.

Os Quadros 3 e 4 falam por si; contudo, apontamos como qualificação dos profissionais sujeitos desta pesquisa que quatro deles possuem duas pós-graduação e apenas um detém a formação na graduação. De fato, a efetivação do trabalho pedagógico e administrativo de uma unidade escolar ocorre pelo envolvimento de cada um dos sujeitos e o desenvolvimento das suas ações. No caso desta tese, a atenção recai sobre a parceria no trabalho entre direção e coordenação pedagógica. Assim, foi com olhar atento, mas ao mesmo tempo humilde, que buscamos analisar os dados coletados.

Quanto ao tratamento dos dados, das entrevistas aos gestores, usamos a análise de conteúdo. As entrevistas gravadas em áudio foram transcritas; em seguida, realizou-se um mapeamento no qual levantamos as conexões entre as ocorrências. Por meio da interlocução com um referencial teórico (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003), foi possível encontrar as unidades de contexto, as quais se depreenderam em significados correlatos ao segmento da mensagem emitida pelos sujeitos, diretores e coordenadores pedagógicos, o que possibilitou sistematizar a ideia subjacente, emergindo as categorias.

2. 2 ANÁLISE DE CONTEÚDO: INTERPRETAÇÃO DOS DADOS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A análise de conteúdo foi a escolha para a interpretação – significados – que os sujeitos atribuíam aos seus relatos nas entrevistas. Como instrumento de análise, ela objetiva ultrapassar a incerteza e, por meio de uma leitura rigorosa e sem julgamentos prévios, busca

descobrir a comunicação que está subjacente nos relatos. “É ainda dizer não ‘à leitura simples do real’, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o carácter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação [...]” (BARDIN, 1977, p. 28, grifo do autor). Afasta, assim, a compreensão imediata e espontânea para dar sentido e significado coerente às informações, buscando e revisitando o labirinto para extrair dele o real, que, embora evidente, muitas vezes se apresenta oculto ou velado aos nossos desvelamentos.

Assim, a fim de proceder à análise, digitalizamos as entrevistas, depois realizamos a leitura para organizá-las em quadros. Essa primeira sistematização deu-se pela unidade de registro. A partir das informações dos relatos, realizamos a segunda sistematização dos dados, a qual consiste em retirarmos as unidades de contexto e, em seguida, para cada grupo de unidade de contexto, fazemos uma terceira sistematização das ideias contidas nos discursos e elaboramos unidades de significado, para então extrair as categorias (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003).

A unidade de registro é considerada como a base à codificação das informações expressas pelos participantes que, para as autoras, constitui o discurso dos sujeitos na íntegra. Dessa base, os dados foram agregados às unidades de contexto, os quais descrevem ou fazem referência ao texto exposto nas entrevistas e dão sentido à comunicação. Esse procedimento possibilitou encontrar as unidades de significado, pelas quais chegamos às ideias centrais dos sujeitos. Essas ideias foram organizadas e estão apresentadas em quadros no capítulo das análises do material. Elas se definem por temáticas recortadas e proposições portadoras de significado, cuja presença pode indicar “[...] alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105).

Nesse traçado, no processo de análise e de estudos, os conceitos se apresentam, permitindo iniciar uma discussão sobre as temáticas que se articulam ao objeto de estudo: gestão em Centros de Educação Infantil. A sistematização da discussão produz a construção do sentido dado ao texto, ou seja, das “temáticas”, o que “consiste em descobrir os núcleos que compõem a comunicação” (BARDIN, 1977, p. 105), ou uma representação dos dados. O carácter que se assume é de interação entre elas, pois estão estritamente relacionadas umas as outras, aos conceitos, concepções e objeto de estudo. Assumindo “correspondência entre as mensagens e a realidade subjacente” (BARDIN, 1977, p. 119).

Depois desse processo, emergem as categorias das unidades de significado, no estudo das quais tomamos o cuidado de aproximá-las aos conceitos anunciados pela fala dos participantes, considerando-os e articulando-os à realidade em que estão inseridos, bem como aos estudos teóricos, exigindo um conhecimento na área pesquisada. Como em um processo

contínuo da compreensão do objeto de estudo, a sua realidade não é uma abstração inerente ao indivíduo singular, mas parte do conjunto das relações que se dão no âmbito individual, bem como no coletivo que é produzido social, cultural e politicamente.

A análise caminha para duas direções: a primeira considera aquilo que os participantes da pesquisa selecionaram como mais importante para dizer, bem como o contexto da ação, e a segunda considera o ponto de vista da pesquisadora. Importante destacar que a análise contida nesta tese não se apoia simplesmente e apenas em deduções ou hipóteses ou mesmo apenas nas descrições das informações. Ela considera a partir da classificação de um entendimento teórico sobre os enunciados diante de um processo de decodificação e de inferência. Nesse caso, a inferência é uma mediação entre a descrição (o fato dito e observado) e a interpretação (entendimento do fato). Produzir inferência implica fazer comparações entre um dado e outro.

Quanto ao conteúdo de uma comunicação, a fala humana é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações. Mas é dela que se deve partir (tal como manifestada) e não falar ‘por meio dela’, para evitar a possível condição de efetuar uma análise baseada, apenas, em um exercício equivocado e que pode redundar na situação de uma mera projeção subjetiva. (FRANCO, 2003, p. 23).

Nesse sentido, ao nos esforçarmos para compreender o contexto em que o objeto se insere e se transforma, lançamos sobre ele nosso olhar. Contudo,

É importante reiterar que a interpretação [subjetiva] e a construção não nasce do acaso, mas do limiar de nossas capacidades acadêmicas, teóricas, científicas ou técnicas e suas implicações com o mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Exige, assim, o recurso da reflexão enquanto instrumento de integração significativa do vivido. (MELLO, 2004, p. 42).

Queremos evidenciar que a leitura que fazemos do contexto articulado às estruturas das mensagens que os sujeitos emitem possibilita ultrapassar as incertezas quando exercitamos o diálogo com as bases teóricas. Nesse sentido, o caminho que nos permite seguir pelo labirinto é o da interdisciplinaridade, o qual gera “[...] significados essenciais para compreender o mundo que nos rodeia [...]” (MELLO, 2004, p. 42).

Desse modo, o trajeto da pesquisa, que se sustenta em pilares como o diálogo, amplia seu espaço quando ocorre a busca pelo conhecimento, pela ousadia assentada na humildade, pela coerência entre o pensamento e a ação, ao estar aberto a novas ideias, respeitando o que já foi construído. O desafio imposto é que as bases teóricas que sustentam o pensamento se articulem ao que está sendo vivenciado. Desse modo, a pesquisa interdisciplinar

[...] nos convida a utilizar a prática do cotidiano, nos anima a vivenciar essa prática com um olhar mais aprimorado, a ter uma escuta mais sensível, com todos os seus entraves e em toda a sua polissemia. Tornar o familiar estranho é uma tarefa das

mais complexas para o pesquisador. (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015, p. 24).

A multiplicidade de sentido da palavra é controlada com base no conhecimento do todo, do contexto em geral e, assim, buscamos o que existe de particular para os participantes, o que, às vezes, não está aparente. O interesse reside na inferência, naquilo que se concluiu sobre o conteúdo tratado, recorrendo a indicativos que podem ser quantitativos ou não: “[...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para ‘inferir’ (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio [...]” (BARDIN, 1977, p. 39, grifo do autor).

Ainda, a autora completa dizendo que a inferência se realiza

[...] tendo por base indicadores de frequência, ou, cada vez mais assiduamente, com a ajuda de indicadores combinados, toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações. (BARDIN, 1977, p. 22).

A análise de conteúdo funciona como uma concepção da linguagem que expressa a percepção entre o que se pensa, a ação que se desenvolve e o contexto vivido. Trabalha a palavra dita, tentando compreender o que dizem os sujeitos gestores bem como o ambiente contributo das partes para a análise.

Nesse aspecto, a análise de conteúdo aplicada aos discursos visa à extração de sentidos traduzidos, tanto pelas palavras ditas, quanto pelo contexto em que se apresentam (BARDIN, 1977). Procuramos compreender as falas dos gestores como manifestações de profissionais que atuam na instituição de Educação Infantil, que se caracteriza como uma realidade complexa, pois convivem com diferentes situações sociais, políticas e de relações humanas. Os sujeitos emitem a mensagem que contém as informações sobre as representações do que consideram importantes, interpretam suas experiências, conhecimentos e a compreensão da realidade.

O que orienta o entendimento das representações que os participantes têm é justamente a significação que dão as suas ações. Assim, ressalta-se que a análise de conteúdo não é apenas descrição da comunicação, mas pode traduzir o sentido que as palavras ditas trazem de relevante para o estudo, após o tratamento rigoroso da análise, que não é mera interpretação subjetiva. Desse modo, “Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas.” (FRANCO, 2003, p. 23); por isso, buscamos a compreensão da realidade por meio das mensagens manifestas pela linguagem.

Para a autora, a análise de conteúdo visa à palavra dita pelo emissor, não se fala por ela, mas se parte dela e se pauta por ela. A comunicação construída pelo participante no curso de sua vida, sendo fruto de um processo histórico e vivo, cria movimento de interação entre o pensamento e a linguagem. Para compreender ou desvelar o que há por trás da mensagem é indispensável considerar cada situação no ambiente em que ocorre, nas interações pessoais e institucionais. Conforme salienta Moscovici (2013, p. 221), “[...] nossas ideias, nossas representações são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências que vivemos, das coletividades às quais pertencemos”.

A proposta traz uma contribuição ao esforço de relacionar e refazer laços perdidos entre saber e fazer, retomando o diálogo com fragmentos da realidade a fim de integrar a teoria fundamentada na reflexão da prática. A capacidade de reflexão e a perspectiva de mudança residem na condição de conjugar os olhares para compreender e construir um novo conhecimento.

Entender aquilo que os outros entendem, como entendem e desenvolvem sua prática exige olhar a realidade na qual se inserem. Como nos diz Oliveira (2001, p. 50), o cotidiano escolar é o local onde os sujeitos “tecem suas redes de fazeres, onde vivem, agem [...]”. Ao ouvirmos seus relatos, analisamos as ações empreendidas pelos gestores em seu cotidiano escolar, depreendemos marcas dos acasos, situações e traços que os definem como autores, o que nos possibilita articular os conhecimentos teóricos e empíricos, e também apreendemos e incorporamos elementos que interferem na prática de cada um dos sujeitos. O que leva à compreensão das singularidades e das redes de representações produzidas, cotidianamente, com os outros e na interação com o meio.

Narrativa, labirinto no tempo, em que não se pode perder o fio. O que impede a narrativa de ser perfeito o labirinto é ter um ponto de partida e um ponto de chegada. Mas o labirinto possui também uma entrada e uma saída. Ponto de partida e entrada, ponto de chegada e saída, que podem ser os mesmos.

(DOURADO, 1974, p. 8)

CAPÍTULO III

MAPEANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TRÊS LAGOAS: O QUE NOS CONTAM OS RELATOS E NOS MOSTRAM OS DOCUMENTOS

As contradições existentes entre teoria/política e prática na construção e luta pela valorização da Educação Infantil, desveladas pelas produções científicas e relatos de experiências, evidenciaram desafios que foram surgindo ao entrar nesse espaço que, aqui, nomeamos de labirinto. As dificuldades não se mostram como barreiras, estranhamente, configuram-se necessidades a serem superadas.

Nosso olhar sobre esse trilhar se desdobra, por vezes, como ponto de chegada e de partida, delineando também um trajeto ininterrupto. Assim, um fio condutor possibilitou-nos reencontrar trilhas há muito traçadas, porque um dia foram escolhidas por um grupo de caminhantes, como aquelas percorridas pela Educação Infantil. As escolhas e os trajetos traçados desenham certo contexto a partir do que foi vivenciado e experimentado. Como diz Fazenda (2002), trata-se de aprender com as situações passadas, permanecendo o que deu certo ou revendo equívocos a fim de buscar “novos rumos”. Disso trata este capítulo em que apresentamos os movimentos de entrada e partida da Educação Infantil no município de Três Lagoas, MS.

3. 1 CONTEXTO E O TEXTO: RELATOS E REGISTROS DO VIVIDO

Em decorrência da dificuldade de encontrar registros oficiais que corroborassem para o delineamento do contexto histórico da Educação Infantil no município de Três Lagoas, MS, ampliamos os recursos com relatos orais. Assim, como fonte de pesquisa, utilizamos lembranças e histórias de quatro profissionais que participaram do momento da transição das Creches do campo da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação. Ouvirlos foi mais do que significativo; vivenciar cada trajetória por meio de suas vozes singulares

apresentou, em muitos momentos, o vivido, o concreto, a complexidade da construção da realidade.

As lembranças trazem de volta o vivido e a história pode ser reescrita. O que significa “[...] rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embate, enfrentar diferenças.” (MATE, 2004. p. 17). De tal modo que, para escrever sobre o contexto histórico em que se constitui a Educação Infantil no município de Três Lagoas, MS, buscamos organizar o que foi dito, aproximando as falas, o que pode ser recordado, às informações advindas dos documentos fornecidos, em parte, pela equipe de Inspeção Escolar da SEMEC.

Diante do fato de que cada um dos participantes atuava em áreas distintas, porém, no espaço da Educação Infantil, foi possível delinear os caminhos da Educação Infantil antes e durante a transição da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação - em 1997, de acordo com os relatos.

Na análise dos relatos articulados aos documentos e à minha vivência, ou seja, ao conhecimento empírico que trago tanto como professora, quanto como coordenadora (técnica na SEMEC), tomamos o cuidado de não transformar os dados em descobertas rígidas e finais. Entendemos que “A apreensão de sentido das coisas é resultante de determinada modalidade de vínculo entre uma dimensão da subjetividade e uma dimensão da objetividade.”. Assim, o “real só tem sentido na medida em que se dá conta dele subjetivamente” (SEVERINO, 2001, p. 23). A intenção não é a de buscar um fundamento absoluto que explique o objeto de estudo, mas observar as possibilidades “do exercício do conhecimento”, por meio da construção e reconstrução do seu percurso no contexto histórico.

Portanto, abrimos espaço para justificar um movimento necessário para articular os relatos, os sentidos e significados dados pelos profissionais, cada um a sua maneira, visto que seus olhares representam o lugar de onde falam e de onde lembram, ou seja, dos cargos que ocupavam. Essa articulação é uma tentativa de aproximar/recepcionar as manifestações/representações que possuem diante do vivido e apresentar o contexto da Educação Infantil.

3. 1. 1 Os caminhos percorridos pela Educação Infantil: desenhando seu cenário

Quando se fala em organização escolar (no caso da instituição de Educação Infantil - CEI), esta se articula a uma prática e a uma concepção, as quais derivam de algumas proposições do contexto dentro da institucionalização da Educação Infantil no município. Por isso, retornamos aos relatos, os quais demonstram princípios da concepção, sentido e

significado dado à instituição, à que estava adentrando no campo educativo. De acordo com sujeito 4, no período da transição das Creches do campo da Secretaria de Assistência Social para a SEMEC, o importante foi a opção que fizeram “para ser Centro de Educação Infantil, o significado de CEI [...] ser um centro, um polo de atendimento à infância”. Ainda de acordo com o sujeito 4, um atendimento voltado às necessidades e às especificidades biológicas das crianças, mas sem perder de vistas o seu pleno desenvolvimento e a ampliação de suas aprendizagens. Nesse novo contexto, a criança seria atendida, também, em suas necessidades cognitivas, uma vez que as políticas públicas e a própria nomenclatura sugerida evidenciam que a educação integral da criança passa a ser prioridade.

A ideia de CEI emerge no município para atender a uma questão legal e social. Não obstante, nosso olhar se dirige para o espaço onde as práticas se desenvolvem com o intuito de compreender as faces que assumem a identidade, tanto da instituição educativa, quanto de seus profissionais. Relatos contam que no município, anteriormente ao ano de 1997, a criança era atendida em creches mantidas pela Secretaria de Assistência Social, como ocorreu em outros locais do Brasil. As creches apenas se restringiam à assistência às famílias de baixa renda, cujos pais trabalhavam fora de casa.

Podemos dizer que a Constituição de 1988 “foi um marco para dar visibilidade à infância e à educação das crianças pequenas na forma da lei” (RUSSEF; BITTAR, 2003, p. 13). A Lei prevê o direito à assistência às crianças desde a sua primeira infância, como também indica o equipamento que a assistência será prestada, isto é, creches e pré-escolas. Em seu art. 208, inciso IV, diz que “O dever do Estado para com a educação será efetivado diante da garantia de [...] atendimento em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.” (BRASIL, 1988)

Em conformidade com a Constituição, a LDBEN nº 9.394/1996 aponta em seu artigo 29 a finalidade da primeira etapa da Educação Básica, que é “o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2014, p. 21).

Depois de nos situarmos legalmente, voltamos ao contexto local a fim de apresentar o processo de transição/implantação da instituição de Educação Infantil. O qual, de acordo com o sujeito 1, esse movimento iniciou-se em 1997 quando

[...] recém nós tínhamos aí, a lei de Diretrizes e Bases da Educação [...] essa lei deu uma atenção especial à Educação Infantil, onde foi colocado que [...] deixaria de ser tratado, como assistencial e teríamos uma parte mais educativa, para isso, então foi feito uma transição de todo esse processo para as secretarias municipais de educação. Na época tudo isso aí teve que ser bem tratado porque havia outras questões, até então as Secretarias de Assistência Social dos municípios é que

cuidavam da questão da educação infantil [...] as conhecidas e propagadas creches. Então, aqui na nossa cidade, Três Lagoas, todo esse processo já começou em 1997, com uma conversa muito franca muito aberta com a secretaria de assistência social, foi colocado da importância da secretaria de educação tomar a frente do processo de coordenação das creches que se tornaram então, Centros de Educação Infantil.

Para que houvesse realmente uma mudança, ainda segundo o sujeito 1, não bastaria apenas trocar as denominações de creches para centros. Assim, foi necessário constituir uma equipe com a finalidade de

[...] entender um pouco mais de tudo isso que estava acontecendo a nível de Brasil, nós pensamos que tinha que ter um [...] núcleo com profissionais estritamente ligado com a Educação Infantil, bem próximos, junto com o núcleo nós trouxemos para dentro da SEMEC também a OMEP [...] o núcleo cumpriu um papel importante nesse momento porque fazia as intervenções nos Centros de Educação Infantil, que começamos com cinco, depois aos poucos foi aumentando essa demanda.

Confirmando esse relato, achamos ser importante trazer também a fala do sujeito 4 sobre a constituição de uma equipe de trabalho iniciando uma situação nova.

[...] Uma equipe pedagógica, uma equipe pedagógica multidisciplinar [...] eu não sabia o que era aquilo, como trabalhar, ligava para Campo Grande, levei muito fora pelo telefone [...] porque eu não sabia o que era muita coisa e nós tínhamos um prazo de implantação da Educação Infantil para a educação e o [Secretário] falou assim: - Se é para implantar, vamos implantar agora [...] Aí nós implantamos, tiramos da Secretaria de Assistência Social [...] nós que fizemos a opção para ser Centro de Educação Infantil, o significado de CEI, que eu acho isso muito importante, ser um centro, um polo de atendimento à infância. Fomos conhecer uma escola infantil e aproveitamos e conhecemos em Bauru, fizemos contato com a equipe do MEC também [...]. (SUJEITO 4).

A transição começa a se oficializar no âmbito legal de uma Secretaria de Educação, a qual procurou se estruturar com profissionais na intenção de conhecer as bases legais, sociais e filosóficas para concretizar na prática a instituição de Educação Infantil sob o paradigma do direito à criança. Consequentemente, houve a necessidade de repensar as práticas, as implicações da proposta de transformação/transição para o campo da educação, bem como o profissional que atuaria com a criança. O passo seguinte foi a formação da equipe de profissionais para assessoria dos CEIs e professores, uma vez que, para atuar em creches, não havia necessidade de formação específica. A mudança para a Secretaria de Educação requer a adequação aos ditames da LDBEN nº 9.394/1996, especificamente ao que trata o art. 69, que trata da formação

[...] de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e, nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Sobre o profissional que atuava com a criança, o sujeito 3 relata uma preocupação quanto à formação daquele.

[...] era uma situação até triste, me deixava revoltada porque todos funcionários que não arrumavam serviço iam para a creche, aproveitar a mão de obra que não tem utilidade em outro lugar. Professores existia a partir da pré-escola. O berçário, maternal não tinha professor e eram pessoas sem formação nenhuma e iam cuidar das crianças [...] então ficavam na mão de pessoas que não tinham formação nenhuma. (SUJEITO 3).

Sob essa mesma área e ampliando para as práticas desenvolvidas com as crianças, ele continua dizendo que

[...] as pessoas não tinham uma formação [...] muitos ali não tinham nem o primário completo, era o cuidar mesmo. Cuidar da higiene, cuidar para não cair, machucar. Não tinham direcionamento nenhum [...] Por mais que a gente falava, pedia para elas [...] montando assim, relatórios. Tinha umas que nem sabiam escrever. Nos encontros que nós tínhamos a Dona Isabel [Secretária da Assistência Social] [...] sempre falava: “gente vamos estudar, quem não tem formação, ir atrás, porque vai mudar”. Só que aí parecia que o pessoal não tinha noção [...]. (SUJEITO 3).

Tal cenário da Educação Infantil não era exclusivo do município de Três Lagoas, mas, então, o que fazer para dar conta de uma política pública educativa? De fato, somente a aplicação da lei não bastava. Assim, ao ser constituída a equipe pedagógica da SEMEC, o desafio seria a composição dos recursos materiais, estrutura física, recursos financeiros, sobretudo, o humano.

Quanto ao recurso humano, as ações empreendidas dirigiram-se pela formação inicial e continuada dos profissionais em articulação com parcerias entre a UFMS, organizações não governamentais (ONGs) e o próprio Ministério da Educação (MEC), além também da organização das diretrizes curriculares, a efetivação de concursos e contratação de pessoal.

Foi nesse contexto que houve o primeiro concurso para professores da Educação Infantil, em 1997. Nesse aspecto, destacamos a exigência de formação específica para esses professores, quer seja de magistério, quer superior na área da Pedagogia. Dessa situação, a questão da valorização do professor vem também anunciar duas emergenciais questões: a do salário e a da formação. O professor que atuava com a criança entre a faixa etária de 0 a 3 anos, recebia uma gratificação menor que os demais professores. Aos professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil lotados em salas de pré foi concedida uma gratificação de 20% e para os de 0 a 3 anos, de 15%¹⁰ (Anexo 1). Paralela a essa situação, tinham-se as horas-atividade (das 20 horas do professor, 4 horas eram destinadas ao planejamento). Nesse caso, para o professor que atuava com as crianças de 0 a 3 anos, ficava dependendo da organização dos coordenadores dos CEIs, quando possível, destinar alguns momentos de planejamento (quase sempre no momento do sono da criança).

¹⁰ De acordo com a Lei nº 1.609, de 28 de março de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Trabalhadores da Educação.

A justificativa da diferença salarial dada pelo sujeito 1 e, subsequentemente, pelo sujeito 3, destaca os reflexos dessa situação que impactava a organização e o desenvolvimento das atividades nas instituições.

[...] você recebe já com esse histórico, era diferente também porque o governo [...] cria figura do FUNDEF (Fundo do Desenvolvimento do Ensino Fundamental) então o Ensino Fundamental tinha um aporte maior de recursos, do que a educação infantil e o ensino médio, e no caso então do município, a Educação Infantil. Isso justificava um pouco desse professor ganhar um pouco menos, porque ele não tinha aporte de um dinheiro novo, dinheiro do FUNDEF, e ao passar dos anos que foi repensando e corrigindo uma injustiça, e era uma injustiça com os professores de Educação Infantil e do berçário. (SUJEITO 1).

[...] os professores, ao tomar posse que viram essa diferença, já não queriam mais estar ali, muitos pediram remoção logo em seguida [...] por conta dessa dificuldade da regência do CEI que era menor que da escola. (SUJEITO 3).

Confirmando o que Nunes e Corsino (2011) retratam sobre a dificuldade de transpor para a ação as políticas públicas, principalmente, quanto ao seu financiamento, considerando o que nos indica a Lei e, diante de tantos desafios a superar, como a questão de financiamento se deu de forma bem conturbada para destinar verba à efetivação das mudanças. Sobre esses aportes, trazemos novamente o relato do sujeito 1, pois, de acordo com ele, os profissionais

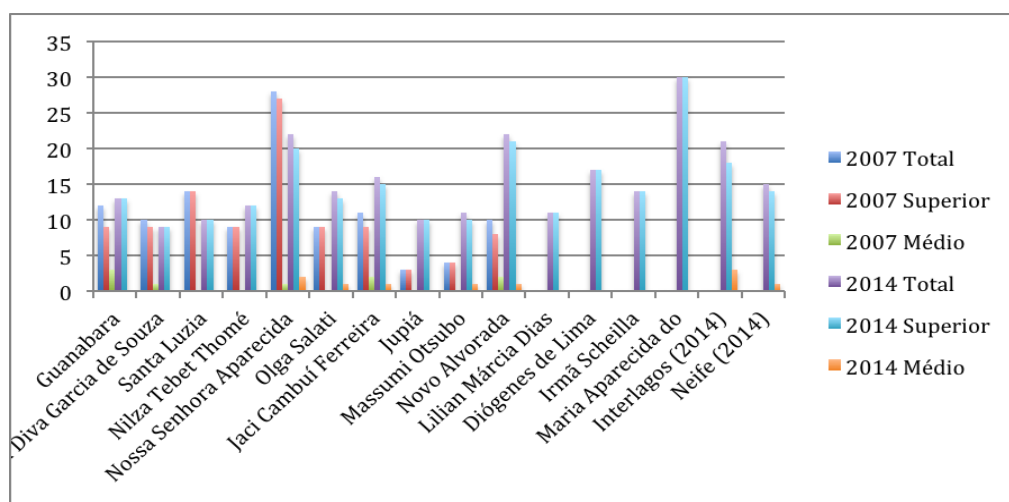
[...] passaram para a educação, passaram a receber os seus salários pelo apoio da SEMEC que já pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação já tem um percentual para ser gasto com a educação. Então, isso também teve um choque porque nós tínhamos um valor, que não era muito, nós tínhamos um valor de orçamento na Secretaria Municipal de Educação e precisamos absorver um outro quantitativo de pessoas, aí não são só as pessoas, mas também, a manutenção de tudo, então isso teve um grande impacto, vamos dizer assim, financeiro, no orçamento da Secretaria Municipal de Educação.

Essa diferença foi corrigida com a Lei nº 2.425, de 23 de fevereiro de 2010, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS. Tal empreendimento garantiu a universalização do piso salarial de todos os professores. A proposta é uma conquista, pois também une a questão salarial com a formação dos profissionais da Educação que atuam em qualquer nível.

Notamos a preocupação com a organização de documentos, bem como da valorização salarial. Decorrente disso passou-se a considerar, também, a questão da escolarização desses profissionais e da definição de seus papéis. A LDBEN nº 9.394/1996 não impõe uma formação em nível superior, o que fica resguardada é a formação em nível médio; mas específica para a área.

Atualmente, observamos que a maioria dos professores que atuam nos CEIs no município possui graduação, assim, referente à formação, pode-se considerar um avanço, conforme verificamos no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Qualificação profissional dos professores dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino



Fonte: Dados do Departamento de Inspeção Escolar da SEMEC e organizado pela autora.

Os dados encontrados contam a partir do ano de 2007, quando havia 10 CEIs em funcionamento. Nesse ano, o total de professores que atuavam com a criança de 0 a 5 anos de idade era de 110, e 101 tinham formação em nível superior e 9, a escolarização era de nível médio e destes 8 com magistério. Em 2014, o número de CEIs passa para 16, com um quantitativo de 247 professores, entre eles, 237 são graduados e 10 com formação em nível médio.

Outra situação importante na busca pela qualidade da educação diz respeito à valorização do profissional, tanto no que confere à formação adequada dos docentes, quanto em relação ao rendimento mensal com 20 horas semanais, no ano de 2012, que era de R\$ 1.049, 31 para o professor que possuía nível superior (PS1)¹¹, das quais um terço da hora-atividade é dedicado às horas-atividade¹².

¹¹ De acordo com o Plano de Cargo, Carreiras e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas – PS1 – Professor com graduação em nível superior.

¹² De acordo com o Plano de Cargo, Carreiras e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, hora-atividade é um tempo remunerado, de duração igual ao da hora-aula, e destina-se ao preparo do trabalho didático, à colaboração nas atividades desenvolvidas pela escola, aperfeiçoamento profissional e atendimento aos alunos e pais. Diário Oficial dos Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. ANO I/Nº 0058. Disponível no site – www.diariomunicipal.com.br/assomasul.

Enquanto se buscava garantir o exercício do professor com formação mínima exigida pela Lei, entra em cena a figura do atendente que, de acordo com o relato do sujeito 4, foi necessário enfrentar “[...] embates assim, situações de carga horária de atendentes, critérios para selecionar os atendentes”. A entrada desse profissional no CEI trouxe algumas controvérsias que ainda hoje estimulam a discussão sobre as características de sua função. Para o sujeito 2,

[...] existia aquela diferença de atendimento e de valorização do funcionário dentro do local de trabalho [...] Agora houve uma transformação enorme de qualidade do atendimento, dar nome de atendente, porque existe já um profissional, um atendente. Antigamente não, nem tinha nome quem ia cuidar da criança não tinha nome.

Por um lado, isso veio constituir um avanço, e, por outro, materializou-se ainda mais a fragmentação das atividades de cuidar e educar. Como no relato do sujeito 1 ao tratar da questão da organização das diretrizes curriculares para essa etapa da educação quando este descreve sobre os papéis do professor e do atendente.

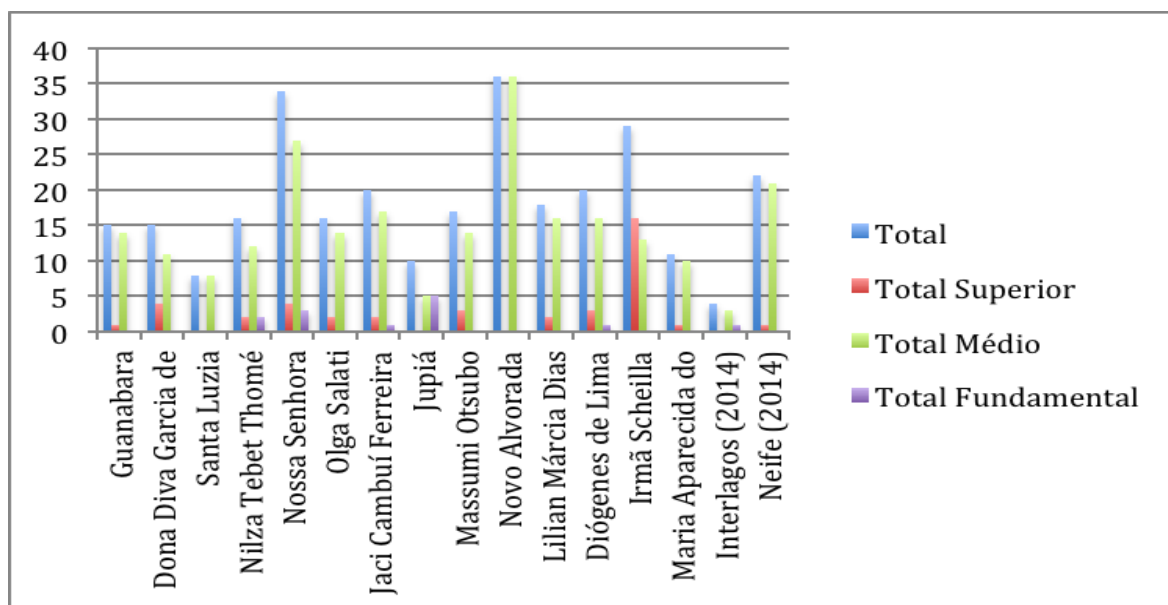
[...] tivemos que pensar todo processo educativo dentro das creches, agora Centros de Educação Infantil. E o papel de cada um [...] nas diretrizes que nós preparamos [...] o que nós queríamos desse profissional da Educação Infantil e como que seria todo processo do trabalho dado. Então, ao atendente ficou mais a parte de cuidar da criança e ao professor recebeu a missão de fazer todo processo educativo dessa criança.

A concepção inicial de instituição de Educação Infantil permite refletir sobre o encaminhamento para as propostas de trabalho, currículo e funções em âmbito municipal. Existe uma relação entre o contexto histórico, político e social que influencia as práticas e efetivação das políticas. Sendo a ideia de creche construída, durante um longo tempo, como um “benefício para a mãe que precisa trabalhar fora e um local onde as crianças pobres podem ficar [...] a profissional que trabalha nesse equipamento não necessita de formação específica [...]” (SILVA, 1999, p. 49). O que acaba por corroborar com o entendimento de que a prática de cuidar se desvincula da prática de educar.

Portanto, entendemos que o foco, agora, se direciona em busca da garantia de formação em nível superior, a todos os profissionais, incluindo os atendentes que atuam com crianças e, ainda, o nivelamento de um piso salarial adequado a sua formação, carga horária para planejamento e formação continuada. Na realidade municipal, o atendente ocupa cargo de categoria administrativa, conforme regulamenta a Lei nº 2.425/2010. Cumpre seis horas diárias e férias de um mês. Desse modo, seria preciso uma mudança legal, transposição da esfera administrativa para a pedagógica, o que depende de vontade política por envolver questões financeiras, pois, junto a essa mudança, viriam todos os encargos e direitos profissionais destinados aos professores.

Segue o Gráfico 2 que representa o número de atendentes e sua escolarização em 2014.

Gráfico 2 – Resultados preliminares do Censo Escolar de 2014 - dos atendentes¹³



Fonte: MEC/INEP/SEEC, dados cedidos pelo Departamento de Inspeção Escolar da SEMEC e organizados pela autora.

Até 2014, o Sistema Municipal de Ensino contava com 291 profissionais/atendentes, e destes, 41 possuíam formação em nível superior, 237, nível médio e os 13 restantes, o fundamental completo. Ao tratar dessa realidade, uma característica marcante diz respeito ao planejamento e desenvolvimento de ações de formação continuada.

Como atualmente, no município, tem-se buscado garantir um quadro de professores com formação em nível superior, uma das estratégias assumidas pela equipe pedagógica da SEMEC, da qual participo como Coordenadora de Área da Educação Infantil é possibilitar momentos de formação continuada. Essa ação realiza-se por meio do “Círculo de formação – educar e cuidar: fortalecendo as práticas na Educação Infantil”, cujo público-alvo são os professores e atendentes. Realizam-se em polos com encontros mensais, por meio da colaboração de parceiros, como: professores da UFMS, profissionais/técnicos da SEMEC e professores do próprio Sistema Municipal de Ensino que desenvolvem projetos e estão dispostos a levarem suas experiências ao grupo. Atende a uma média de 50 participantes em cada um dos polos. Trata-se de uma ação que visa a aproximar os profissionais e suas

¹³ Os atendentes referem-se a Monitores (Recreação, corresponde ao atendente que fica com as crianças, de oito horas, no período em que o professor não está atuando) e de Auxiliar/Assistente Educacional (corresponde ao atendente que atua com o professor, em turmas do Berçário ao Maternal II).

práticas, promovendo o respeito a cada um, e, ainda, que ao retornarem para seus lócus, possam ampliar esses conhecimentos.

3. 2 EXPANSÃO E DEMANDA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS

Observamos a seguir o quadro representativo da expansão das instituições de Educação Infantil, especificamente dos CEIs no município de Três Lagoas, MS (Quadro 5).

Quadro 5: Atos legais das unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino do Município de Três Lagoas, MS

1	Centro Educacional Infantil (CEI) Nossa Senhora Aparecida	<u>Criação: Decreto Municipal nº 237, de 18/12/1998.</u> Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib/CEE/MS nº 8.543, de 17/12/2007. Delib. 38/CME/TL/MS, 4 de novembro de 2012, prazo de cinco anos a partir de 2012.
2	CEI Nilza Tebet Thomé	<u>Alteração de denominação e endereço: Decreto Municipal nº 040, de 19/2/2001.</u> Criação: Decreto Municipal nº 085, de 26/6/2008. Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib/CEE/MS nº 8.707, de 23/4/2008. Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib. nº 24/CME/TL/MS, de 10/2/2011. Autorização de funcionamento: Delib nº 47/CME/TL/MS - 29 de agosto de 2012, prazo de dois anos, a partir de 2013.
3	CEI Jaci Cambuí Ferreira	<u>Criação: Decreto Municipal nº 039, de 19/2/2001.</u> Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib/CEE/MS nº 8192, de 04/12/2006. Educação Básica: Educação Infantil: Deliberação nº 05/CME/TL/MS de 21/12/2010. Prazo de dois anos. Atuar em 20/09/2011.
4	CEI D. Diva Garcia	<u>Foi criado em 1991.</u> Criação: Decreto Municipal nº 303, de 28/8/2002. Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib/CEE/MS nº 8.725, de 23/4/2008. Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib. nº 23/CME/TL/MS, de 10/2/2011. Delib. 63/CME/TL/MS de 13 de dezembro de 2012, prazo de três anos, a partir de 2012.
5	CEI Olga Salati Marcondes	<u>Criado em 07 de maio de 1997 como Creche Vila Alegre</u> Criação: Decreto Municipal nº 299, de 28/8/2002 – como CEI Olga Salati Marcondes Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib/CEE/MS nº 8.706, de 23/4/2008. Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib. nº 25/CME/TL/MS, de 10/2/2011. Autorização de funcionamento: Educação Infantil Delib. nº 45/CME/TL/MS de 29/8/2012, prazo de dois anos, a partir de 2013.
6	CEI Guanabara	<u>Criação: Decreto Municipal nº 301, de 28/8/2002.</u> Autorização funcionamento: Educação Infantil: Delib/CEE/MS nº 8.680, de 24/4/2008. Delib. 052/CME/TL/MS, de 20/9/2012, prazo de cinco anos, a partir de 2013.
7	CEI Massumi Otsubo	<u>Criação: Decreto Municipal nº 281, de 2/7/2002</u> Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib/CEE/MS nº 8.679, de 24/4/2008. Delib. 054/CME/TL/MS, de 24 de outubro de 2012, prazo de cinco anos, a partir de 2013.
8	CEI Santa Luzia	<u>Ano de criação - 1981</u> Criação: Decreto Municipal nº 302, de 28/8/2002. Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib/CEE/MS nº 8.544, de 17/12/2007. Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib. nº 18/CME/TL/MS, de 10/2/2011. Deliberação 59/CME/TL/MS de 12 de novembro de 2012, prazo de dois anos, a partir de 2012.
9	CEI Novo Alvorada	<u>Criação: Decreto Municipal nº 063, de 7/7/2006.</u> Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib/CEE/MS nº 8.247, de 21/12/2006. Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib. nº 20/CME/TL/MS, de 10/2/2011.
10	CEI Profª. Lillian Márcia Dias	<u>Criação: Decreto Municipal nº 138, de 0/11/2007.</u> Autorização de funcionamento: Delib CEE/MS nº 8.841, de 13/8/2008. Delib. 53/CME/TL/MS, de 20 de setembro de 2012, prazo de cinco anos, a partir de 2013.
11	CEI Jupia	Criação: Decreto Municipal nº 017, de 7/2/2006. <u>Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib/CEE/MS nº 8.224, de 18/12/2006.</u> <u>Em 18 de agosto de 2014 passa a denominar – CEI Professora Maronita dos Santos</u> Educação Básica; Educação Infantil: Deliberação nº 033/CME/TL/MS. De 20/6/2011. Prazo: três anos até 2011. Autorização de funcionamento: Delib. Nº 037/CME/TL/MS. Processo nº 026/026/2011, aprovada por três anos, a partir de 2012.
12	CEI Diógenes de Lima	<u>Fundado em 15 de junho de 1976.</u> Criação: Decreto Municipal nº 001, de 16/3/1997. <u>Alteração de denominação: Decreto Municipal nº 061, de 9/5/2008.</u> Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib/CEE/MS nº 8.726, de 24/4/2008. Autorização de funcionamento: Educação Infantil: Delib. nº 21/CME/TL/MS, de 10/2/2011. Prazo: cinco anos, de 2010 a 2014.

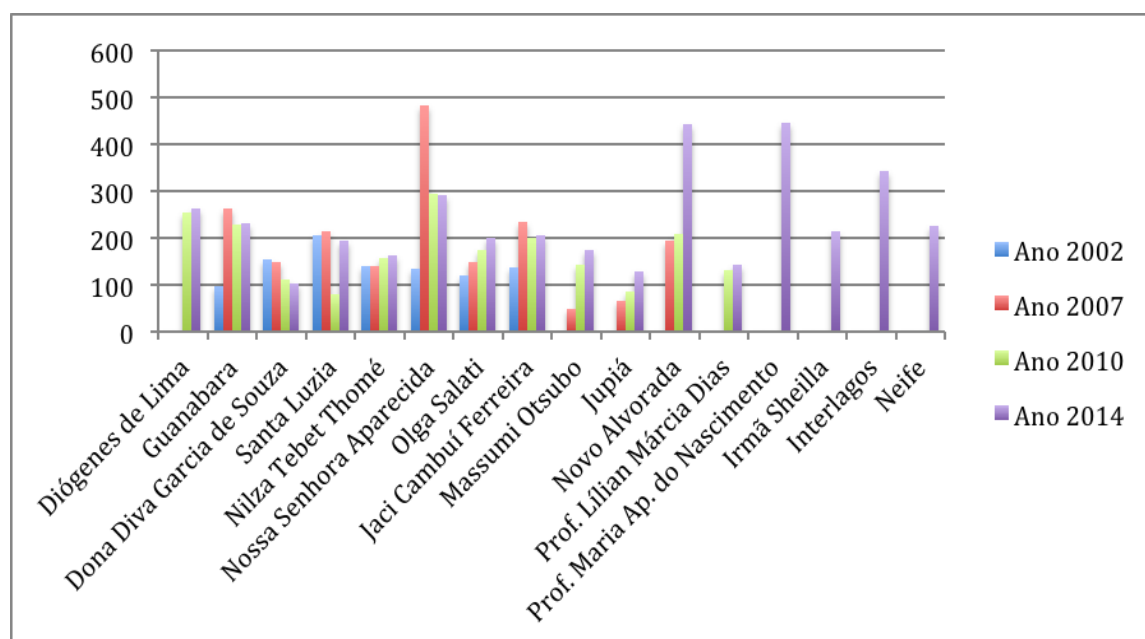
13	CEI Irmã Scheila	Criação: Ata nº 05- CRA-2008, de 17/11/2008 – Pela Assistência Social. Autorização da Educação Infantil: Delib/CEE/MS nº 9.179, de 18/11/2009. <u>Aut. Funcionamento Delib. nº 49/CME/TL/MS, 19/2/2012, prazo de cinco anos, a partir de 2012.</u> CNPJ: 15.555.477/0005-34 Passa a denominar CEI Profa. Clarinda Dias Conceição
14	CEI Profa. Maria Aparecida do Nascimento Castro	Criação: Decreto 170, de 11 de novembro de 2012. Em trâmite. Funcionamento: início de 2013.
15	CEI Profa. Neife de Souza Lima	Criação: Decreto nº 169, de 11 dezembro de 2012. Em trâmite. Funcionamento: início de 2014.
16	CEI Interlagos	Criação: Decreto nº 257, de 2 de dezembro de 2013. Em trâmite. Funcionamento: início de 2014.

Fonte: Dados obtidos em documento do Conselho Municipal de Educação de Três Lagoas, MS (CME) organizado pela Profa. Conselheira Nilce de Souza Lima, Secretária Executiva.

Destaca-se no Quadro 5 o quantitativo de unidades que atendiam às crianças, ainda na área da Secretaria de Assistência Social e, de acordo com as informações obtidas no relato do sujeito 1, contavam apenas com cinco creches, que passam progressivamente para a Secretaria de Educação e Cultura do município em 1997 e 1998. Atualmente, na Rede Municipal de Ensino conta-se um número de 16 CEIs.

Em relação ao crescimento da demanda, observamos que, de acordo com dados do IBGE¹⁴, a população de Três Lagoas, MS, em 2007, era de 85.914, passando a atingir 101.791 em 2010 e para um número de 111.652 em 2014. Diante desse crescimento populacional, observamos também o crescimento da demanda de crianças atendidas em CEIs, conforme apresentamos nos Gráficos 3 e 4.

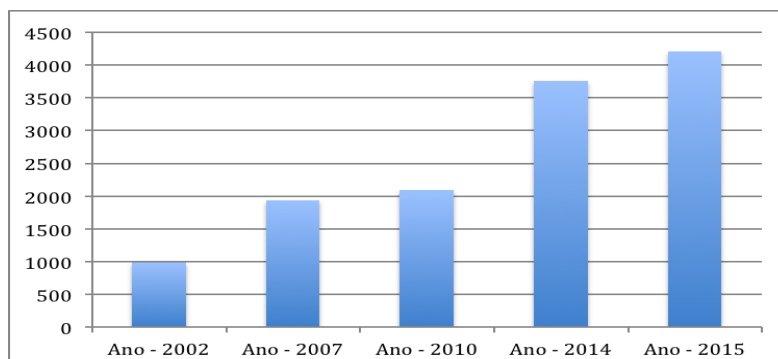
Gráfico 3 – Dados do Censo Escolar – quantidade de crianças de 0 a 5 anos de idade (na perspectiva de crescimento das instituições)



Fonte: SEMEC (gráfico organizado pela autora).

¹⁴ Dados do IBGE do município de Três Lagoas, MS – <http://www.cidades.ibge.gov.br>

Gráfico 4 - Dados do Censo Escolar – quantidade de crianças de 0 a 5 anos de idade atendidas entre os anos de 2002 e 2015



Fonte: SEMEC (gráfico organizado pela autora).

Em relação ao crescimento no atendimento às crianças matriculadas durante os anos de 2002 até 2010 foi quase o dobro, acentuando-se uma diferença a partir de 2010. O atendimento em 2002 totalizava 988, chegando, em 2015, a 4.241 crianças. Lembrando que esse número corresponde apenas ao quantitativo de crianças em CEIs.

Diante desse quadro, visualizamos relativo progresso em relação à expansão quantitativa nos CEIS, mas ainda não o suficiente para o atendimento da demanda, por isso, a reforma e a ampliação das unidades escolares constituem um desafio a ser superado.

Na Rede Pública Municipal de Ensino de Três Lagoas, de acordo com os dados coletados na SEMEC em 2015, por causa da grande procura por matrículas na Educação Infantil, organizou-se uma central de vagas para agendar e direcionar os pedidos aos CEIs que tivessem vaga disponível e obtivemos uma lista de espera para o Berçário, Maternal I, Maternal II e Maternal III. Tarefa das técnicas do setor de Inspeção Escolar cujos números correspondem à atualização de outubro, considerando que ainda no mês de novembro foram realizadas algumas matrículas. Em relação às matrículas na pré-escola, toda a procura foi atendida.

- a) Berçário – 305 crianças;
- b) Maternal I – 275 crianças;
- c) Maternal II – 280 crianças;
- d) Maternal III – 259 crianças.

Um total de 1.119 crianças na faixa etária entre 0 e 3 anos não foi atendido no município em 2015. Observamos que ainda é muito preocupante número de crianças que não são atendidas em instituições educativas. Temos uma política educacional que obriga o atendimento a elas, mas a gestão dessa política é insuficiente para essa faixa etária. Apesar da

existência de programas do Governo Federal, como o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA¹⁵), sua meta não foi atingida, conforme observamos pelas notícias referentes à educação, todo território nacional passa por essa dificuldade. Para o município de Três Lagoas, que aderiu a esse programa, havia o projeto para quatro unidades, financiadas pelo Programa, desde o ano de 2010, sendo contemplada apenas com um CEI até o momento.

Outro obstáculo para a Educação Infantil é o quantitativo de crianças garantido pela Resolução n. 002/SEMEC/2015 ¹⁶ (Anexo 2). Conforme o documento, estão assim distribuídas:

- a) Berçários, salas que atendem às crianças de 0 a 1 ano: 10 crianças;
- b) Maternal I, II e III, salas que atendem às crianças de 1 a 4 anos: 20 crianças em cada turma;
- c) Pré I e II, salas que atendem às crianças de 4 e de 5 anos respectivamente: 25 crianças em cada turma.

A esse número elevado de crianças por sala, acrescenta-se o espaço a elas destinado, que, na maioria das vezes, é pequeno, prejudicando o atendimento de qualidade e mostra a dificuldade das instituições educativas em se respeitar o número de crianças permitidas em sala. Por um lado, entendemos a ânsia do Sistema de Ensino Municipal que procura garantir o direito à educação e, por outro, fica a preocupação, também, quanto à construção e às adaptações desses locais para que se aproximem, ao máximo, das orientações legais. No Quadro 6, podemos observar as informações sobre a distribuição das turmas em todos os CEIs; os dados estão separados pela idade de atendimento em cada turma. São informações obtidas no Departamento de Inspeção Escolar da SEMEC.

Quadro 6 - CEIs que atendem às crianças de 0 a 3 anos

Local	B	M I	M II	M III		P I	P II	T
Dona Diva Garcia de Souza	15	24	26	25	25	0	0	115

Local	B				M I					
Nossa	9	11	17	10	22	18	21	21	18	22

¹⁵O governo federal criou esse Programa por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, é indispensável à melhoria da qualidade da educação. O Programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

¹⁶ Diário Oficial dos Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. ANO VI/Nº 1263. Disponível no site – www.diariomunicipal.com.br/assomasul

Senhora Apareci da	M II							PI	PII	T
	22	22	20	23	21	21	20	0	0	318

Local	B	M I	M II			M III			P I	P II	T
Olga Salati	12	26	25	25	25	25	25	25	0	0	188

Local	B	M I		M II		M III			P I	P II	T
Massumi Otsubo	12	20	20	25	23	26	26	26	0	0	178

Local	B	M I	M II		M III			P I	P II	T
Profa. Lílian Márcia Dias	12	19	20	20	20	25	25	0	0	141

Local	B					M I					T
Irmã Sheilla – <u>Clarinda</u> <u>Dias</u> Conceição	12		12		12	24		25	24	24	280
	M II				M III		P I		P II		
	22	23	23	23	28	28	0		0		

Local	B		M I		M II			M III			P I	P II	T
Neife	12	12	23	24	27	27	25	27	28	28	0	0	243

Local	B			M I						T	
Novo Alvorada	26	26	26	40	40	40	40	40	40	502	
	M II			M II			P I		P II		
	25	25	25	25	28	28	28	0	0		

CEIs que atendem às crianças de 0 a 5 anos são:

Local	B	M I	M II		M III		P I			P II			T
Guanabara	10	20	20	20	20	21	21	24	24	24	24	24	276

Local	B	M I	M II	M III	P I	P II	T
Jupia – Maronita dos Santos	11	28	28	22	25	17	131

CEIs que atendem às crianças de 0 a 4 anos são:

Local	B	M I	M II			M III			P I			P II	T
Diógenes de Lima	13	23	20	19	19	26	24	26	26	24	26	0	246

Local	B	M I	M II		M III			P I			P II	T
Jaci Cambuí Ferreira	11	22	20	21	20	20	15	24	25	25	0	203

CEIs que atendem às crianças de 1 a 4 anos:

Local	B	M I	M II		M III		P I					P II				T
Nilza Tebet	0	25	23	23	26	21	25	25	10	12	10	25	16	25	16	342
							14	10	12	10	14					

Thomé ¹⁷															
---------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

CEIs que atendem às crianças de 2 a 4 anos:

Local	B	M I	M II		M III				P I		P II	T
Santa Luzia	0	0	25	25	25	25	25	25	27	25	0	202

CEIs que atendem às crianças de 3 a 5 anos:

Local	B	M I	M II	M III		P I			P II				T
Interlagos	0	0	0	24	24	26	26	26	26	26	26	26	432
				23	23	26	26	26	26	26	26		

Local	B	M I	M II	M III							T
Profa. Maria Aparecida do Nascimento Castro	0	0	0	20	20	20	20	21	20	20	444
	P I										
	21	23	22	22		22	22		23		
	P II										
	21	20	21	22		21	21		22		

Legenda: B – Berçário; M I – Maternal I; M II – Maternal II; e M III – Maternal III.

Na tentativa de garantir o que está previsto na Lei em relação ao direito da criança à Educação Infantil e, diante do crescimento populacional do município, algumas providências foram tomadas pelo Sistema de Ensino, como o CEI Novo Alvorada e Maria Aparecida do Nascimento Castro, onde se priorizou o atendimento de quatro horas para a maioria das crianças: no primeiro, para o total de 502 crianças, 424 são de quatro horas e apenas 78 permanecem com oito horas; e, no segundo, do total de 444 crianças, 379 são de quatro horas e apenas 65 de oito horas.

Paulatinamente ao crescimento demográfico do município, vimos a necessidade de acompanhar o planejamento para as reformas e ampliações dos CEIs, seguindo, por exemplo, orientações norteadoras do documento elaborado pelo MEC em 2006: *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil*. Nele encontramos algumas definições para a construção desses espaços, os quais precisam ser pensados para aqueles que irão vivenciá-lo, além de atender ao perfil pedagógico da instituição infantil (BRASIL, 2006). Quanto à infraestrutura dos CEIs, urge primar por um ambiente físico promotor do desenvolvimento integral da criança e de suas aprendizagens.

Considerando suas características físicas, de um modo geral, os 16 CEIs apresentam salas com janelas fora do alcance das crianças, o que não permite visualizar a paisagem externa e acabam por deixar o ambiente muito abafado. Por cauda do clima da cidade ser

¹⁷ Em 2015, as turmas do CEI Nilza Tebet Thomé foram divididas: uma parte ficou no próprio prédio e outra parte, em uma casa.

muito quente, somente ventiladores não são suficientes para amenizar tal problema. Quanto ao tamanho das salas, observamos que a maioria é ampla, sendo possível uma boa circulação de pessoas, característica diferente ainda em alguns CEIs, considerando também a questão de salas com um número maior de crianças matriculadas. Apenas o CEI construído pelo Programa PROINFÂNCIA atende aos padrões de qualidade.

Existe uma preocupação quanto ao estímulo visual, com cartazes e produções das crianças e o grande desafio é que estes fiquem mais próximos de suas alturas. Percebe-se, também, que existe uma orientação e organização para que os professores procurem organizar cantinhos na sala, em sua maioria, de leitura.

Quanto aos brinquedos e jogos são poucos os locais em que podemos observar que estes ficam disponibilizados nas salas. Primeiro, pelo espaço, mesmo que sejam amplas, todas as salas possuem mesinhas com cadeiras o suficiente para cada criança, ocupando muito espaço. Concomitante a isso, percebemos uma resistência de diminuir a quantidade de mesinhas, fundamentando a crença de que atividade se caracteriza apenas em leitura ou escrita. Em segundo lugar, pela própria quantidade dos jogos e brinquedos, apesar de que, em todos os CEIs, pudemos verificar a presença desses materiais, que não são suficientes para serem distribuídos por turma. Nesse caso, ficam, geralmente, nas salas dos diretores ou dos professores, garantindo o acesso a todos que sentem necessidade de usá-los. O que geralmente os faz ficarem muitos deles sem uso, pela burocracia desse trâmite e mesmo pelo acesso que, dessa forma, fica limitado.

Mesmo diante desse quadro, evidenciamos que os CEIs foram construídos em terrenos amplos, os quais permitem o desenvolvimento de atividades ao ar livre. Na maioria deles, há uma preocupação em ocupar esses espaços, sendo disponibilizados brinquedos com materiais recicláveis, caixas de areia, jogos desenhados no chão, materiais adquiridos com recursos próprios e/ou pelo município e Governo Federal. Quanto à utilização desses materiais, observamos uma prática ainda tímida pelos professores ou atendentes. Na maioria das vezes em que presenciamos os usos desses recursos, tais momentos ocorrem de maneira aleatória. Isto confunde o sentido do brincar livre como um momento sem planejamento em que o profissional pode se ocupar de outros afazeres e não observar devidamente o movimento da criança, abstraindo assim desses momentos as fases do desenvolvimento da criança ou mesmo alguns entraves ou problemas que esta vem enfrentando. O profissional deve estar sempre atento ao seu fazer.

É de fato importante observar ações pedagógicas que incentivam e desembocam em práticas promovedoras de transformações de espaços físicos. Temos, como exemplo, um CEI

que, por meio de um projeto didático, conseguiu construir seu próprio parque. Trata-se de um parquinho que reaproveitou pneus usados, além do CEI construído pelo Programa do PROINFÂNCIA. Outra característica, quanto à estrutura física que diferenciam dois CEIs, é o fato de possuírem e usarem uma sala com brinquedoteca.

No quesito higiene, apesar de todas as unidades possuírem banheiros adequados para o tamanho das crianças, alguns enfrentam problemas com adaptações (nos espaços dos chuveiros, principalmente, pois eles são escorregadios e em número insuficiente para a demanda, o que dificulta o trabalho). Outro fator que chama a atenção é a rotina do sono, os CEIs não possuem dormitórios para as crianças, que permanecem por até oito horas, e são organizados espaços nas próprias salas de aula com colchonetes em que se acomodam, geralmente, duas crianças em cada um. Depois eles permanecem empilhados nas salas. Diferente novamente do CEI construído pelo PROINFÂNCIA, o qual possui, em cada sala, local próprio para o sono.

3. 3 A GESTÃO EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Na apresentação do contexto da Educação Infantil no município de Três Lagoas, MS, enfatizamos que, no tempo da transição das Creches do campo da Secretaria de Assistência Social para a SEMEC, a gestão das instituições infantis era tutelada por políticos que faziam a indicação de seus coordenadores. Durante esse percurso, houve uma mudança em relação ao modo de escolha dos profissionais que se efetivou com a Lei nº 2.425/2010¹⁸, cujo artigo 70 dispõe “as eleições para direção nos Centros de Educação Infantil” (Anexo 3). Depois foi regulamentada a Lei nº 2.628, de 30 de outubro de 2012, discutida e operacionalizada pelo sindicato da categoria juntamente ao Sistema Municipal de Educação para o estabelecimento das eleições, a cada três anos, para o cargo de Diretor para essa etapa da Educação Básica.

Fato que caracteriza outro avanço no campo da Educação Infantil, porém, como já exposto, somente essa ação não garante a superação do modelo autoritário do “[...] paradigma racional positivista, na qual a relação entre sujeito e objeto é vista de forma fragmentada” (BORDIGNON; GRACINDO, 2009, p. 151). Assim, vimos uma oportunidade de pesquisa no reconhecimento e incorporação de atitudes que constituem as identidades dos sujeitos gestores diante da perspectiva de mudanças e transformações das relações pedagógicas e administrativas nos CEIs.

¹⁸ Lei que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas – <http://www.diariomunicipal.com.br/assomasul>

Chamamos a atenção para o momento de transição em que a Educação Infantil passa por um processo de construção de conceitos e mudanças de paradigmas desde os modos de olhar para a criança e sua infância, bem como os modos de olhar para a formação profissional e como as crenças, concepções e práticas vão sendo desenhadas nesse novo olhar. Fenômeno que nos permite buscar uma metáfora de Chevalier e Gheerbrant (1990, p. 653): “As metamorfoses do olhar não revelam algo somente a quem olha; revelam também que é olhado”.

A forma como olhamos para o mundo e para os outros revelam quem somos. E por natureza, seres diversos, tanto na forma biológica, quanto na forma de perceber e estar no mundo e, ao mesmo tempo, somos únicos. Pela ação, os homens constituem-se como indivíduos singulares e, pela interação, como seres coletivos, diante da participação no processo dialético de interiorização, exteriorização e de objetivação (BERGER; LUCKMANN, 1985). A partir das interações é que o sujeito estabelece vínculos permanentes consigo mesmo e com os outros e são pelas relações sociais e durante o curso do processo real de suas vidas que acabam por construir sua identidade de sujeito histórico e cultural.

Assim, é na centralidade e na efetivação dos aspectos relacionados à aprendizagem como no desenvolvimento da criança que se materializam certa organização das práticas e relações entre os profissionais das instituições educativas. São atitudes que orientam a ação dos gestores, diretores e coordenadores pedagógicos e demais envolvidos, pois, segundo Gomes (2008, p. 18), “Há uma estreita relação entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.”. Diversidade aqui, traduzida para nós nas questões das diferenças entre adultos e crianças, crianças e crianças, adultos e adultos e as necessidades que cada um desses grupos possui, haja vista os já mencionados processos de construção em que todos se veem envolvidos.

Importante destacar que as transformações que se iniciaram em 1997 deram continuidade no contexto político em que o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) elegeu, a cada pleito, seus representantes a prefeitos permanecendo até o momento, ano de 2016. Assim, é possível se pensar que não houve uma ruptura de ideias, projetos e planos para a área da Educação.

Diante do narrado, a memória acumulada em indivíduos atuantes, nesse passado muito particular, acaba por traduzir valores e conhecimentos de uma coletividade, o que nos leva ao entendimento de que nós, humanos, somos um sujeito cultural, pois não há quem esteja fora da cultura, ambiente em que somos socialmente formados e constituídos. Logo, aceitamos a premissa de que nos tornamos humanos na vida social. E a prática cultural nos mostra o

mundo construído e recriado por meio da ação do homem sobre os espaços e tempos sociais e, nesse contexto, o adulto e a criança vão se constituindo e formando-se em uma ação compartilhada por uma articulação dinâmica entre: as dimensões cognitivas, afetivas e sociais e culturais. Sendo a cultura entendida como

[...] múltiplos processo de significação por meio dos quais produzimos e reconhecemos (ou não) sentido em nossas ações e nas dos outros, leva ao entendimento de que toda ação social é também uma prática cultural, e é nessa articulação que podemos ver como as práticas culturais ganham ou não legitimidade, ‘normalidade’, ‘naturalidade’, ‘essencialidade’, ‘cientificidade’ e como outras permanecem marginais, como elas se imbricam produzindo novas identidades, sempre abertas a novos processos de articulação. (MELLO; LUZ; MOREIRA, 2011, p. 69, grifo do autor).

No município de Três Lagoas, observamos que as políticas públicas ao longo da apropriação de conhecimentos e valores para a Educação Infantil não ocorreram de forma diferente. Em nossa experiência, na busca da alteridade da Educação Infantil e seus desdobramentos, sem dúvida, essa apropriação deu-se por meio de uma construção coletiva, configurando-se aí também um espaço em que a produção de bens e valores veio atender aos interesses de grupos sociais. Diante desse contexto buscamos dar enfoque para formas de organização escolar dos CEIs a partir das representações dos sujeitos. Usamos o recurso dos símbolos para traduzir suas ideias, suas percepções pessoais, significado da representação que possuem, ou seja, o que a cada um é permitido perceber sobre o objeto. (RIBEIRO, 2010).

Visto dessa subjetividade falamos metaforicamente sobre a gestão escolar por meio da imagem do labirinto. Chevalier e Gheerbrant (1990) descrevem o labirinto como um espaço definido, mas de difícil acesso e para que possamos penetrar nele e alcançarmos a saída é necessário nos concentrarmos em nós mesmos em meio ao turbilhão das emoções e ideias que nos levam para mil outros rumos. Essa metáfora também serve para indicar a minha condição humana que se mistura com o profissional a qual me vejo envolvida profundamente em um labirinto, às vezes nebuloso e sempre de buscas constantes. O que permite retomar a caminhada é a Luz do conhecimento e da reflexão.

Desse modo, intencionamos, com a pesquisa, escolher o caminho do labirinto da gestão que nasce entre as fronteiras da teoria e da prática, ressignificando o papel do gestor escolar. Assim, damos o ponto de partida, para verificarmos a ação entre diretores e coordenadores pedagógicos e esperamos que, no ponto de chegada, a pesquisa nos mostre os caminhos traçados pelos sujeitos. O fio condutor para esse trajeto assenta-se na perspectiva de um projeto interdisciplinar o qual pode se fundamentar no diálogo e propiciar espaços para a criação da identidade dos sujeitos, bem como da valorização da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica.

Sem o labirinto é impossível saber onde se encontra o Minotauro [...]

O ideal de Dédalo, como de todo construtor, seria que não existisse o Minotauro. Mas, sem o Minotauro quem o chamaria para projectar o labirinto? Pronto o labirinto, é indiferente a Dédalo se alguém venha ou não habitá-lo. Antes, esse alguém, o monstro, era imprescindível.

(DOURADO, 1974, p. 8)

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS: AS REPRESENTAÇÕES E SINGULARIDADES PRESENTES NOS RELATOS

Agora nos vemos dentro do labirinto da gestão e o seu projeto nos desafia a caminhar no sentido de superar o medo do Minotauro que o habita. Nesse trajeto, procuramos descobrir seus segredos, superar desafios escondidos, encontrar caminhos para chegar ao centro e continuar a caminhada, pois sabemos que a cada encontro existe outro reencontro. Ao adentrar no labirinto, os olhos se desvelam diante do real e para “reconhecer as totalidades em que a realidade está efetivamente articulada [...] o pensamento dialético é obrigado [...] a identificar [...] gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade” (KONDER, 2012, p. 43).

Portanto, neste capítulo apresentamos análise dos dados, coletados por meio das entrevistas realizadas com 12 sujeitos, para conhecer um pouco mais da totalidade, que envolve suas representações em relação à gestão em Centros de Educação Infantil. Como já descritos são seis diretores sendo que quatro foram escolhidos para o cargo por meio da eleição e dois, pelo Secretário de Educação, e, também, seis coordenadores pedagógicos que se efetivaram no cargo por meio de concurso. Nesse processo, orientamo-nos pelos pressupostos da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977) e Franco (2003).

Realizamos a exploração e a leitura do material coletado, no qual buscamos apreender as ideias e seus significados; em seguida, organizamos quadros para a seleção das unidades de análise. Após as leituras, definimos as unidades de contexto, as quais consistem em recortes das falas dos sujeitos, frases que se conjugam tanto pela mensagem explícita quanto pelos objetivos da pesquisa e pelas concepções teóricas subjacentes ao estudo empreendido nesta tese.

Importante destacar que buscamos os efeitos da comunicação, pois a mensagem contém informações que são selecionadas pelo seu autor, transmite o que lhe é mais significativo (FRANCO, 2003). Nesse constante ir e vir, agrupamos as falas dos sujeitos pelas

ideias que se assemelhavam; estabelecemos as unidades de significado das quais emergiram quatro categorias entendidas como um “conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” (MINAYO, 2001, p. 70). A seguir apresentamos as categorias e as subcategorias emergentes.

- a) **Gestão Democrática Participativa** – articulada às subcategorias: lidar com desafios; relações horizontal/vertical; eleição para o cargo; cultura; e autonomia;
- b) **Função Social da Educação Infantil** – articulada às subcategorias de: mudanças de paradigmas; assistencialismo *versus* cuidar e educar; valorização das práticas; e desenvolvimento infantil *versus* escolarização;
- c) **Planejamento de ações coordenadas** – articulada às subcategorias: planejamento e participação no PPP; planejamento de rotinas de reuniões administrativas (RAs), de formação continuada, orientação do planejamento pedagógico e tutoria;
- d) **Interdisciplinaridade** – articulada às marcas: visão de totalidade; parceria; diálogo; humildade; respeito; projeto de vida/atitude; e vontade/alegria de fazer.

Ressaltamos que a interpretação dos dados coletados não se fundamenta apenas no âmbito da subjetividade, apesar de reconhecermos a sua riqueza “porque substituí o propósito de precisão” pela seleção daquilo que é significativo e marcante (FAZENDA, 1994). A compreensão da realidade objetiva implica o reconhecimento do processo de construção do conhecimento mediatizado pelo sujeito, em um emaranhado complexo que perpassa pela sua história de vida, pela sua leitura de mundo e pelas experiências intencionais e conscientes em interação com o que produz e transforma (LENOIR, 2006b). Nesse sentido, buscamos a objetividade diante da subjetividade inerente dos sujeitos, bem como da nossa.

4. 1 GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: CONCEPÇÃO DOS SUJEITOS

Quadro 7: Concepção de gestão escolar

Unidades de contexto	Unidades de significado	Categoria
		Gestão democrática/participativa
(SG): [...] desafios, muitas vezes, estão na aceitação por parte dos funcionários em mudar sua prática, sua rotina ao propormos coisas novas [...] na questão de falta de materiais e estrutura; (SC): [...] capacitar o pessoal e manter o grupo coeso, interessado em superar as dificuldades cotidianas;	Desafios a enfrentar: por um lado, mudanças de práticas e, por outro, lidar com a falta de materiais e de estrutura adequada;	Lidar com desafio;
(SG): [...] a eleição nos CEIs foi uma conquista que veio para melhorar a qualidade dos trabalhos [...] pois o diretor ouve mais a opinião dos funcionários e estes se sentem mais seguros quanto ao direcionamento do trabalho; (SD): [...] a eleição proporciona surgir gestores de dentro da comunidade escolar conhecedores da realidade e	Eleição - uma conquista que favorece a relação de segurança e respeito; Gestores conhecedores da realidade; Apoio ao trabalho;	Eleição para o cargo;

Quando o sujeito diz “independente de como se deu esta gestão”, está se referindo que ainda existem diretores indicados pelo Poder Público, como no caso dos CEIs inaugurados nos últimos três anos. De acordo com o artigo 9, inciso I, da Lei nº 2.629, de 6 de novembro de 2012, só poderá se candidatar à direção o trabalhador da Educação Básica que estiver “lotado ou em efetivo exercício, por no mínimo 03 (três) anos, na Unidade Escolar da Rede Municipal de Ensino em que concorrerá ao cargo, desde que tenha cumprido o estágio probatório”. Por isso, trouxemos para a pesquisa dois sujeitos que não foram eleitos, pois a eleição não é o único instrumento para que a gestão se faça democrática e participativa.

Partimos da concepção de que uma gestão democrática e participativa depende, também, da vontade de fazer dos gestores escolares e dos profissionais que atuam nos CEIs; mas não somente deles. O sujeito compreende que a instituição educativa, sendo ela pública, é parte de um sistema que se vincula a uma estrutura política; desse modo, é preciso considerar quais “mecanismos estão sendo disponibilizados às escolas pelas instâncias de poder local, com vistas à concretização da gestão democrática” (CAMARGO, 2006, p. 32). Vejamos o relato do sujeito C, que expressa o sentimento do peso de questões político-administrativas, as quais acabam por dificultar o trabalho dentro da unidade escolar. “Falta o básico [...] Com certeza, essa dificuldade é encontrada tanto pelos diretores indicados como pelos eleitos. A autonomia e a responsabilidade devem existir nos dois casos”.

Corroborar nessa perspectiva Ferreira e Aguiar (2009) quando dizem que o processo da eleição não se conclui apenas no fato ocorrido, pois entendem que a efetivação da gestão democrática e participativa depende, também, do que se consegue mobilizar, a partir do próprio contexto em que se insere. “A importância das eleições não se esgota no ato em si, mas no conjunto de elementos que elas mobilizam, tematizam, questionam trazendo à tona passagens do cotidiano da escola [...]” (FERREIRA; AGUIAR, 2009, p. 253).

O conceito descrito pela autora vem ao encontro do seguinte relato:

A eleição proporciona surgir gestores, de dentro da comunidade escolar, conhecedores da realidade e necessidades daquela instituição educacional e, que buscam atendê-las ou ao menos lutar por elas. Mas, ao mesmo tempo, pode haver pressão interna em função da escolha pela comunidade escolar e, esta se sentir no direito de cobrar ações ou omissões não pertinentes [...]. Com o desenvolvimento de um trabalho sério, aos poucos, essa visão vai se modificando, pois se enxerga a busca comum em proporcionar qualidade de trabalho e as melhores condições para o mesmo, refletindo, assim, no fruto dele. (SUJEITO D).

“A gestão de uma escola é definida pelo lugar, tempo e contexto para a coabitação de seres de diferente história e cultura sob a autoridade de uma mesma regra” (MELLO; LUZ; MOREIRA, 2011, p. 76). Os fazeres da gestão efetivam-se no delineamento do caminho pelo labirinto, o que torna possível sua redefinição em um processo orgânico e reflexivo (porque

envolve sujeitos/seres humanos); pressupõe conhecimento da realidade, conhecimento que não se esgota em si, mas que avança para o entendimento dos elementos que abarcam a sua função.

Nesse sentido, a transformação da realidade passa pela conscientização de que são os sujeitos que a constroem com seu trabalho, por meio de suas ações, “compreendendo que ao promoverem uma alteração na realidade, a promovem em relação a eles próprios reciprocamente”. Constituindo na possibilidade do desenvolvimento da autonomia e de assumir responsabilidades, conquistando o respeito (LÜCK, 2007, p. 56). Conforme o sujeito L, “[...] aos poucos vamos aprendendo a lidar com as situações e, todo esse trabalho, junto ao grupo, só se realiza pela confiança que vai se consolidando nas relações”.

O que nos leva a conceber que a gestão em CEI, tendo, como princípio, uma atividade capaz de promover relações pautadas no respeito, na construção da autonomia e da identidade de cada instituição, é um movimento que não acontece de uma hora para outra. Não se trata de um movimento fácil, pois vem permeado por conflitos e contradições que podem tanto afundar o projeto da gestão, quanto impulsioná-lo. O consenso é possível; contudo, é preciso considerar que os envolvidos são seres humanos, constituídos de histórias, de valores, de culturas e, por isso mesmo, de pensamentos divergentes. Vejamos o depoimento do sujeito G: “[...] desafios, muitas vezes, estão na aceitação por parte dos funcionários em mudar sua prática, sua rotina ao propormos coisas novas [...]”.

Na proposta de uma gestão que se fundamenta pela viabilização de ações voltadas para a mobilização do coletivo, insere-se a questão da construção e conquista de um espaço, o qual envolve um conjunto de significados vivenciados pelos sujeitos, diante da articulação de um contexto externo (social, cultural e político) e interno (pessoal, coletivo e contexto real - unidade educativa). Contudo, como diz Lücke (2007, p. 55), “não há como garantir a mobilização adequada e orientação efetiva do trabalho social das pessoas”. Confirmando, pelo relato apresentado pelo sujeito D, que essa garantia se faz durante o trajeto percorrido, no emaranhado de situações, que vão desfazendo o fio e marcando o caminho de passagem no labirinto, possibilitando um referencial de apoio e de orientação aos gestores, na realização do seu trabalho.

Contudo, manter um grupo coeso apresenta-se como uma dificuldade para se garantir o alcance a determinados objetivos, quer estes sejam sociais, educacionais, quer sejam administrativos. Como relata o sujeito C: “Temos que capacitar nosso pessoal, manter o grupo coeso e interessado em superar as dificuldades cotidianas. O maior trabalho é com o grupo. Estimular, fortalecer, ajudar, no que for necessário, é imprescindível”.

Isso porque, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 316), as escolas são organizações e, como tal, constituem uma unidade social, operam com estrutura própria, a qual pressupõe a interação entre as pessoas, na coordenação de esforços coletivos em torno de ações comuns e intencionais. Os autores destacam a “cultura organizacional” das instituições educativas, a qual se direciona por uma organização formal, planejada e estruturada, de acordo com normas e papéis definidos, mas também se pressupõe uma organização informal, considerando a cultura que determina os comportamentos adquiridos dos sujeitos. Com base nesse entendimento, observamos que os aspectos normativos e políticos orientam e regulam determinadas práticas; porém, não podemos deixar de ressaltar a importância que adquire a bagagem cultural, os modos de agir dos indivíduos e sua subjetividade, como elementos importantes também para compreender a dinâmica de cada unidade educativa, ou seja, de um CEI.

A coesão do grupo prescinde de uma liderança organizacional, reconhecida por todos, de modo que promova e estimule, como diz o sujeito C, a realização do trabalho individual e coletivo. Diante disso, o papel do diretor, bem como do coordenador pedagógico, no âmbito da gestão participativa, implica tomadas de decisões, o que requer preparo para superar os desafios cotidianos, “saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar os professores” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 350).

Aliada à assistência do grupo, bem como dos professores, permeia a questão da valorização da Educação Infantil, de suas práticas e profissionais. Quando ampliamos nosso olhar para adiante, no labirinto, fazemo-lo na certeza de que obstáculos são desafios a serem superados; para tanto, é preciso concessão de condições oferecidas às outras unidades escolares, de outros níveis da Educação Básica; claro que respeitando as especificidades da Educação Infantil. Pois, entendemos que, para a construção da identidade da Educação Infantil, não basta apenas mudar o nome de creches para CEIs; é preciso disponibilidade de recursos financeiros e materiais que possam equipar as unidades, dando condições para seu funcionamento.

Ainda, a valorização passa pela via da formação de conceitos e pela conscientização da importância de se ver pertencente e atuante no contexto educativo. Nesse caso, as mudanças de paradigmas efetivam-se na possibilidade concreta em que a autonomia se realiza, o que não invalida contar com o apoio dos gestores públicos. Mas é preciso considerar que cada unidade educativa tem seus próprios movimentos que a caracterizam e diferenciam umas das outras. Como relata o sujeito E:

[...] vejo que algumas diretrizes e normas são comuns para todas as Unidades e nós, diretores, devemos cumpri-las. Todavia, dentro de cada unidade existe uma dinâmica para funcionar e cada direção deve organizar conforme sua realidade [...].

As unidades possuem natureza dinâmica e sujeita a mudanças, pois produzem uma cultura interna, que nesta tese chamamos de cultura de gestão, partilhada pelos sujeitos ao exprimirem valores e crenças. São muitos os caminhos que levam à realização de projetos e metas e todos eles dependem, também, de pequenas e contínuas atitudes da gestão. Lembramo-nos de Moscovici (1989 *apud* NÓVOA, 1992, p. 29) ao definir que “a cultura já não é um sistema de ligações, mas sim uma rede de movimentos; acentuando-se assim aspectos dinâmicos em detrimento de uma visão organicista ou funcionalista, mas também de uma perspectiva estritamente interacionista”.

Entendemos que as unidades escolares compõem-se por elementos variados: currículo, linguagens, estruturas, equipamentos, rituais, normas, regulamentos, ensino, aprendizagem, valores, dentre outras características. A organização dessas dimensões, em torno de um projeto comum, é realizada por pessoas; interessante que se pense na coletividade, bem como “pela criação de condições de diálogo, pela animação das reuniões, pela gestão do grupo” (WALO, 1992, p. 73). Nesse sentido, os gestores desempenham papel importante ao propor iniciativas, intercâmbio e debate, constantes, em torno das dimensões a serem consideradas para as reflexões e tomadas de decisões. “[...] nosso trabalho é junto com a comunidade, uma relação de respeito ao que o outro pode contribuir com o trabalho para a educação.” (SUJEITO F). Trata-se de uma conscientização de si, da função que desempenha, e também da própria comunidade, o que demanda a criação de instâncias de participação, fundamentadas na relação horizontal e no diálogo.

A gestão encontra modos de ser e de fazer característicos de cada realidade ao considerar os processos sociais, culturais, políticos, históricos diante de um contexto de interatividade entre as pessoas. Assim, as relações fundamentam-se na horizontalidade, à medida que cada sujeito, consciente de sua função e ação, consegue contribuir com o grupo, compreende seu papel, assume responsabilidades, reconhecendo seus deveres e direitos. Nesse sentido, produz uma cultura própria.

Com relação aos relatos e estudos, podemos apreender que uma gestão democrática e participativa não ocorre espontaneamente; ela é provocada. Diante disso, Hora (1994, p. 50) indica quatro pontos a serem observados:

- a extração do autoritarismo centralizador;
- a diminuição da divisão do trabalho que reforça as diferenças e os distanciamento entre os segmentos sociais;
- a eliminação do binômio dirigentes e dirigidos;

a participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando a todos de que são os autores da história que se faz no dia a dia.

Ressaltamos a necessidade assentada na capacidade de refletir sobre o compromisso sociopolítico de democratização da ação da gestão, bem como na possibilidade de uma prática autônoma que possibilite condições, aos profissionais atuantes, de apropriação significativa e do compromisso com as mudanças necessárias. O que se tenta alcançar com essa análise é o fortalecimento de uma cultura e característica própria de um CEI, que se configura na organização de um espaço e tempo, em que os valores são vivenciados e praticados tanto pelos indivíduos quanto pela coletividade (PÉREZ GÓMES, 2001).

4. 2 A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO SINGULARIDADES

Quadro 8: Concepção de Educação Infantil

Unidades de contexto	Unidades de significado	Categorias
		Função social da Educação Infantil
(SA): [...] alguns é pela socialização [...] aqui ela aprende a se alimentar sozinha, começa a ir ao banheiro, sozinha [...] Nossa grande maioria vem pela necessidade de trabalhar e precisam de um lugar seguro para deixar os filhos; (SD): [...] quando eu entrei na direção fizemos esse contato com os pais na hora da matrícula, alguns pais você percebe que eles vêm para proporcionar o desenvolvimento da criança, mas são poucos, a maioria vem pela questão que eu tenho que trabalhar e meu filho tem que ficar em algum lugar; (SE): [...] os pais mais esclarecidos eles têm essa noção de que a criança vai para que elas socializem, interajam e que ali ela aprende coisas que, às vezes, eles não estão capacitados para ensinar [...] a visão da educação da criança é a do desenvolvimento integral, não como preparação para a escola; (SB): [...] os pais, eles pensam mais no cuidar né. Ainda tem pai que pensa só no cuidar, aí quando ele descobre que não é só isso, aí a gente mostra e ele vê o desenvolvimento da própria criança em casa; (SC): Quando nós fizemos a matrícula, nós tivemos vários casos que ficou claro que era por conta da idade, a obrigatoriedade. Também tem a questão que as mães querem ficar livres das crianças [...] E tem aquelas mães que trazem a criança para socializar, a criança ter uma nova forma de visão, de aprendizagem e de preparação para a escolaridade; (SJ): [...] a questão de educação, para se priorizar o desenvolvimento integral da criança, que sabemos que é um ambiente rico e estimulador que através da mediação do professor com essa interação com todo o ambiente proporciona o desenvolvimento da aprendizagem; (SG): [...] os pais ainda têm aquela visão de assistencialismo, que o CEI pra eles ainda tem a nomenclatura de creche que é o lugar de cuidar das crianças no horário em que eles estão trabalhando. [...] já mudou há muito tempo o caráter, agora é uma instituição educativa e, é claro que a criança também é cuidada, mas aqui é o lugar de educar a criança, em que ela aprende, e que ela não venha aqui só para passar um tempo [...] construa muitas coisas aqui dentro; (SF): Acho que estamos em um período de mudança. Há alguns anos atrás era taxado como hotelzinho, as funcionárias eram babás [...] estamos fazendo um trabalho de conscientização com os pais da importância da educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica; (SK): Depende muito do local onde está a educação infantil [...] se é uma comunidade como a , tem uma visão assistencialista. Se você pega um CEI mais centralizado, já é diferente; eles olham	A maioria dos pais quer um lugar seguro para deixar os filhos, pois precisam trabalhar; Alguns reconhecem na instituição a possibilidade de a criança interagir com os outros, de aprender e se desenvolver integralmente; CEI, local em que se promovem atividades que envolvem o cuidar e o educar como práticas indissociáveis para o desenvolvimento humano; Trabalho conjunto para mudar concepções de uma prática puramente assistencial para uma prática educativa do sujeito integral; As crianças levam um conhecimento diferente e contam ao chegar a casa.	Assistencialismo <i>versus</i> cuidar e educar; Desenvolvimento integral ou escolarização; Valorização das práticas; Mudanças de paradigmas.

mais com o olhar de educação [...] A direção veio com essa luta mesmo de tirar essa visão assistencialista; (SL): Eu acredito que eles não vêm somente pelo processo de aprendizagem, mas também pelo convívio social que eles vão ter aqui, são crianças diferentes com convívios diferentes e nós vamos agrupar tudo isso e apresentar a eles um outro contexto social e, aí sim, que nos apresentamos a situação da aprendizagem em um outro contexto; (SI): [...] ele traz a criança porque vai ser bem cuidado e tem profissionais qualificados para isso. A maioria dos nossos pais. Mas também nós temos uma porcentagem que traz pela socialização; (SH): Dos que chegam aqui com esse olhar de só cuidar nós vamos trabalhando muito com projetos, fazemos reuniões, sempre mostramos as fotos de todas as atividades que fazemos com as crianças, apresentação dos trabalhos, então os pais veem que eles aqui também aprendem e eles aprendem [...];		
---	--	--

Legenda: S – Sujeitos de A a L.

Seguindo pelo trajeto do labirinto, aguçamos nosso olhar para reencontrar o fio da meada que indica a concepção de Educação Infantil expressa na ideia e na voz de cada sujeito. Pois,

Apropriar-se de um objeto de estudo supõe um trabalho mental de abstração, ou seja, uma tentativa de deslocamento do real imediato e sensível a uma elaboração de hipóteses que tentam ser a análise e a compreensão da realidade. Mediante análise, ‘desmanchamos’ o objeto de estudo e, ao desmontá-lo, lançamos sobre ele um novo olhar, na tentativa de percebê-lo em sua totalidade, o que nos leva a sua compreensão. (MELLO, 2004, p. 116, grifo do autor).

A compreensão que temos do mundo se constitui por meio daquilo que pensamos, mas, fundamentalmente, por meio de nossas ações, quando desmanchamos o objeto, atribuindo a ele significado para produzir um conhecimento. A significação nasce das reflexões do pesquisador (MELLO, 2004) sobre o conteúdo expresso pelos relatos dos sujeitos. Aqui depreendemos suas representações daquilo que dizem em relação à função social da Educação Infantil e da concepção de criança. De acordo com o sujeito F, a criança é “[...] um cidadão, que tem uma história, que já carrega consigo e nós temos que respeitar [...] atender à criança [...] [a] todas as fases dessa criança voltada para seu desenvolvimento no seu todo”.

Pelo relato, observamos que a criança é reconhecida como sujeito de direitos, histórico, social, possuidora de cultura própria e construtora do seu conhecimento. Ampliamos esse olhar, também, para os princípios que vêm sendo considerados importantes, teoricamente, e apresentam uma criança ativa, interativa, capaz de aprender e se desenvolver, a partir das interações que estabelece com os outros, consigo mesma e, também, com tudo aquilo que lhe é proposto e possibilitado. Nesse sentido, vão se estruturando o espaço e o tempo da Educação Infantil, o qual pode se configurar como

[...] um ambiente rico e estimulador que, através da mediação do professor com essa interação com todo o ambiente, proporciona o desenvolvimento da aprendizagem

[...] todo esse conhecimento que ele já traz, ele é trabalhado, é acrescentado. (SUJEITO J).

Nesse caso, a Educação Infantil e os profissionais que lá atuam cumprem o papel socializador e educativo, quando respeitam a criança e possibilitam a ela a ampliação de seus conhecimentos. Conforme Zabalza (1998, p. 53),

Costuma-se dizer que uma das tarefas fundamentais de um(a) professor(a) de Educação Infantil é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências (de aprendizagem, afinal).

Desse modo, conhecer e entender como acontece a construção do conhecimento e se efetivam as aprendizagens pelas crianças é um dos aspectos fundamentais na construção de uma prática social e educativa para a Educação Infantil. Por isso, uma proposta educativa prima por duas ações que se complementam e que, em se tratando do processo de ensino de crianças pequenas, são indissociáveis: o cuidar e o educar.

Mesmo que ainda não sejam, satisfatoriamente, articuladas essas práticas, observamos que há um esforço para sua real efetivação e conscientização da função social da Educação Infantil. Por outro lado, os gestores ainda percebem que a maioria dos pais olha para a instituição como um local seguro para acolher as crianças no momento em que estão trabalhando. Conforme ressalta o sujeito G:

Olha eu acho que os pais ainda têm aquela visão de assistencialismo, que o CEI pra eles ainda tem a nomenclatura de creche que é o lugar de cuidar das crianças no horário [em] que eles estão trabalhando [...] a maioria dos pais, até porque vai fechar a creche por conta de algum feriado ou algo do tipo eles vêm bravos, aí onde eu vou deixar meu filho, então eles pensam que aqui é um depósito de crianças e na verdade não é isso, já mudou há muito tempo o caráter, agora é uma instituição educativa e, é claro que, a criança também é cuidada, mas aqui é o lugar de educar a criança,[em] que ela aprende que ela não venha aqui só para passar um tempo, que ela aprenda e saia e construa muitas coisas aqui dentro.

Com isso, constatamos duas perspectivas presentes nos relatos dos sujeitos quanto à função da Educação Infantil: uma de assistencialismo e a outra, educativa. As questões que emergem nos discursos e merecem atenção dizem respeito à mediação do adulto (profissional) com a criança e, conseqüentemente, à valorização das práticas que envolvem o cuidado associado ao educar. Lembramo-nos da LDBEN nº 9.1996, que em seu artigo 29 expressa a função social da Educação Infantil ao caracterizá-la como promotora do “[...] desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. O contexto legal, além de considerar o direito da criança à educação escolar, reconhece a importância de práticas pedagógicas que articulem as instâncias do cuidar e do educar ao

promoverem o seu desenvolvimento nas dimensões intelectual, orgânica, afetiva, social e cultural.

Conforme se evidencia nos discursos dos sujeitos, observa-se, pela experiência empírica, que se busca uma dimensão educativa com respeito às necessidades e às especificidades da criança, seus modos de ver e perceber o mundo para aprender e desenvolver integralmente o corpo, a mente e, por que não dizer, o espírito. O sujeito E relata que sua “[...] visão da educação da criança é a do desenvolvimento integral, não como preparação para a escola”. O que exige a organização de um ambiente adequado com materiais que dão suporte e que possibilitem a exploração e a liberdade de escolhas, para que as crianças possam refletir sobre suas atividades e se expressarem com autonomia. Em todas essas atividades, a prática do cuidado está intimamente relacionada. Assim, vai se constituindo a identidade da Educação Infantil, conforme dizem Craidy e Kaercher (2001, p. 17):

Ao considerarmos que a educação infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escola, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de 7 anos).

A preocupação com um ambiente organizado para a elaboração e o desenvolvimento de atividades sistematizadas pode se aproximar das características de uma escola de ensino fundamental, por exemplo, como colocam as autoras. Contudo, essa mesma preocupação pode adquirir um caráter educativo que busca se diferenciar do contexto familiar e de um caráter puramente assistencialista. Conforme relata o sujeito G: “ambiente aconchegante, prazeroso e bem receptivo e os profissionais têm que estar preparados para suprir as necessidades da criança, tanto cognitiva quanto lúdica [...]”. A esse respeito, lembramo-nos de Oliveira (2010, p. 50) quando diz que

A criança, na interação com parceiros diversos, busca construir sua identidade dentro de um clima de segurança, exploração e autonomia. Não é mera receptora de imagens elaboradas pela sociedade de consumo, mas alguém que se pergunta sobre o mundo, alimentando sua autonomia. Isso exige um ambiente aberto à exploração do lúdico, em que os tempos escolares sejam adaptados aos ritmos de aprendizagem.

Notamos a preocupação nos discursos dos sujeitos de que as atividades partam das necessidades e das especificidades das fases de desenvolvimento da criança, dos seus interesses; principalmente, quando são oferecidas atividades que envolvam as brincadeiras, favorecendo as interações entre as crianças, entre as crianças e os objetos e entre crianças e adultos. A atividade, portanto, efetiva-se como toda ação desenvolvida, mesmo que se

relacione ao cuidado e não apenas pela importância estabelecida socialmente. Na fala do sujeito L, a Educação Infantil caracteriza-se como um espaço que “vem a integrar as crianças em um grupo e apresentar para eles uma outra rotina, pois eles vêm e brincam e levam um conhecimento diferente e contam ao chegar em casa, eles serão capazes de chegar em casa e verbalizar”.

Conforme Oliveira (2010, p. 46):

A instituição de educação infantil pode atuar, sim, como agente de transmissão do conhecimento elaborado pelo conjunto das relações sociais presentes em determinados momentos históricos. Todavia, isso deve ser feito na vivência cotidiana com parceiros significativos, quando modos de expressar sentimentos em situações particulares de recordar, de interpretar uma história, de compreender um fenômeno da natureza transmitem à criança novas maneiras de ‘ler’ o mundo e a si mesma.

A identidade da Educação Infantil passa por um processo de construção diante das transformações sobre a concepção de criança e infância, mas, também, diante das práticas desenvolvidas nas unidades educativas, nos CEIs. A elaboração e o desenvolvimento de propostas buscam ampliar algumas condições que permitam a inserção da criança no mundo, tais como a sensibilidade, a solidariedade e o senso crítico (OLIVEIRA, 2010).

A maneira como os gestores percebem e olham para a criança, para os profissionais e para a própria instituição educativa determina o caminho a seguir. Conforme diz o sujeito F:

Acho que estamos em um período de mudança. Há alguns anos atrás era taxado como hotelzinho, as funcionárias eram babás [...] estamos fazendo um trabalho de conscientização com os pais da importância da educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica;

Diante do exposto, na Educação Infantil, as ações “devem atender às necessidades infantis de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, em uma atmosfera de gestão coletiva, superar o modelo individualista presente em nossa sociedade”. (OLIVEIRA, 2010, p. 50).

A realidade não é concebida como estática, em que os sujeitos são vistos como distanciados e isentos das influências do contexto. Ela é concebida como um mundo de contradições onde a vida cotidiana não está finalizada, mas em constante construção e transformação. Entendendo que as representações podem se configurar como “um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social” (MOSCOVICI, 2013, p. 21). A esperança reside, pois, na capacidade de compreender as contradições e de como elas se refletem na prática cotidiana dos CEIs. Conforme podemos observar no seguinte depoimento:

Dos que chegam aqui com esse olhar de só cuidar, nós vamos trabalhando muito com projetos, fazemos reuniões, sempre mostramos as fotos de todas as atividades

que fazemos com as crianças, apresentação dos trabalhos, então os pais veem que eles aqui também aprendem e eles aprendem [...]. (SUJEITO H).

Assim, vai se desenhando a gestão em Centros de Educação Infantil, como processo que implica a interação de relações com as diversas esferas da convivência no contexto educativo. O saber-fazer consiste em saberes epistemológicos relativos ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional no exercício da profissão (GOODSON, 2000).

4.3 AS DIMENSÕES DO PLANEJAMENTO DE AÇÕES COORDENADAS: DA ORGANIZAÇÃO À AÇÃO EM UM PROCESSO DINÂMICO E CONTÍNUO

Quadro 9: Ações planejadas

Unidades de contexto	Unidades de significado	Categorias
		As dimensões do planejamento de ações coordenadas
(SD): Para as eleições, nos tínhamos que montar um plano de ação e nós tivemos assim muito cuidado para elaborar essa proposta para que nós conseguíssemos trabalhar [...] conforme as ideias vão acontecendo, às vezes, nós temos que nos adequar às situações; (SF): Sim. Faço um planejamento anual, prevendo algumas ações como reuniões, por exemplo. Tento organizar os assuntos e o tempo para não se perder no meio do caminho para fazer um trabalho bem feito; (SH): Com certeza, sempre no começo de cada ano faço um planejamento que me orienta para agir naquilo que preciso desenvolver com os professores, com a direção, com as crianças, a questão de projetos e propostas; principalmente, a formação continuada; (SK): [...] nós temos nosso plano de ação que é feito no início do ano, nós chegamos dois dias antes do professor [...] nos reunimos e montamos o plano de ação e ali nós colocamos todas as datas, tanto de tutoria, quanto de planejamento e entrega de relatório. Então quer dizer o professor recebe um cronograma de tudo que vai acontecer durante os seis primeiros meses [...]; (SE): Após o término de cada bimestre, reunimos todos os funcionários e realizamos uma Reunião Administrativa (RA), durante o ano temos 04 RAs. Neste dia, não recebemos crianças. E assim, organizamos uma pauta para discutirmos e abordarmos os assuntos mais relevantes dentro da Unidade. Porém, quando necessário, organizamos o atendimento com as crianças e realizamos outras reuniões, pois 4 encontros são poucos diante de tantos acontecimentos que permeiam a Unidade; (SA): Nosso PPP agora que será elaborado. Estamos priorizando uma construção coletiva em parceria com todos os segmentos, para que este documento seja de fato um instrumento norteador do trabalho desenvolvido neste CEI. A estrutura que está sendo elaborada aborda: identificação/organização/normas/princípios legais/filosofia/ organização do trabalho junto às crianças/projetos/avaliações. Na perspectiva de garantir o bom funcionamento e andamento das ações desenvolvidas, vamos assegurar nesta elaboração uma forma de capacitação de nossos atendentes, servidores extremamente importantes para o funcionamento de nossa unidade;	Elaboração e organização das ações cotidianas; Organização de reuniões para tratar de assuntos pedagógicos e administrativos, entre eles, o PPP, o qual ainda se encontra em processo de elaboração; Houve uma boa participação que gerou um impacto positivo; Mudanças na atuação dos funcionários e na participação dos pais na vida escolar dos seus filhos;	Planejamento da rotina; Planejamento de Reuniões Administrativas (RAs); Planejamento e participação na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP);

(SD): O PPP, nós estamos ainda naquele processo de reformulação [...] é um documento importantíssimo para a escola. Primeiramente o tornamos conhecido de todos através de reuniões [...] realizamos também uma pesquisa com os pais; (SF): Internamente nos temos reuniões administrativas, que são no mínimo 4 por ano, então junta todos os funcionários eu gosto muito de trabalhar com questionários, onde cada um coloca sua opinião como está a gestão, coloca os pontos negativos, o trabalho da companheira. Então com esse questionário fazemos um levantamento, discutimos em grupo e colocamos no PPP, questão de horário de entrada e saída, regras internas, tudo é discutido em grupo e colocado, na questão do administrativo, dos funcionários, mas nós chamamos os pais também para participar; (SE): [...] conversamos sobre a importância de termos um documento (PPP) com a cara da nossa instituição [...] como houve uma boa participação [...] isso gerou um impacto positivo dentro da realização das ações; (SG): O PPP serve como um norte, um orientador para a realização de todo o trabalho do C.E.I. Consiste na tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo as responsabilidades de todos [...] A elaboração e reestruturação do PPP se dá em parceria entre direção, coordenação, corpo docente, funcionários e até mesmos os pais, onde aplicamos questionários, observamos o dia-a-dia e, em conjunto, discutimos sobre o que deve ou não ser mudado, sobre os projetos a serem trabalhados, normas a serem seguidas e outros assuntos relevantes; (SB): Fazemos reuniões direto com os professores, as mudanças que a gente já vai estar tomando para o outro ano porque não dá para mudar ele porque já está pronto; (SC): Nós estamos montando o CEI físico e montando a documentação [...] o PPP também ainda está em construção; (SE): Quando as meninas propuseram essa questão da formação em horário de trabalho achamos a intenção muito válida [...] organizamos os horários para que todos participassem; (SG): [...] pesquisei algum texto que acho que é um tema atual, mas que também seja de interesse do grupo tirei xerox e organizei a discussão passo a passo para as meninas, dou um prazo para elas lerem e devolverem com os comentários do que elas acham, aí marco o dia para todas virem para lermos juntas e discutir; (SI): [...] vamos conversando [...] conforme vão surgindo as dificuldades a gente vai trazendo material para estar auxiliando também. Nas RAs nos reunimos para discutirmos os temas estudados, sempre relacionando com alguma prática desenvolvida em sala de aula. (SH): Com certeza, sempre no começo de cada ano faço um planejamento que me orienta para agir naquilo que preciso desenvolver [...] principalmente a formação continuada. Na questão da formação, no meu plano só prevejo o prazo para acontecer, quanto aos temas a serem estudados eu sempre parto das sugestões dos professores sobre quais assuntos querem estudar e das observações e conversas durante as orientações nos planejamentos. (SL): Eu fiz um plano de ação porque como trabalhamos em forma de salas-ambiente surgem situações diferentes. Então organizamos formação para ser trabalhada nas RAs, com temas e situações pertinentes às nossas necessidades; (SJ): Nós priorizamos que ela [a formação] fosse feita em horário de serviço dos professores [...] porque sabemos que depois das cinco, depois das seis é o horário que fica difícil para o professor, ele tem os outros afazeres dele em casa. Então já na hora de montar o nosso plano de ação a gente já	Organização de formação continuada em serviço para que todos participassem;	Planejamento de rotinas de formação continuada;
---	--	--

estabeleceu, então isso é feito uma vez ao mês para poder que todos os professores tenham essa formação; (SI): Procuramos trabalhar em conjunto com o professor, elaborar as aulas de forma coletiva, trocando ideias [...] (SJ): [...] montamos o horário do professor [...] das mesmas turminhas juntos para planejar (SK): [...] tutoria ela também vem com as datas no plano de ação [...] Nós entramos na sala de aula com o professor e fazemos observações, não interferimos na aula dele nesse momento;	Procuramos trabalhar em conjunto como professor, elaborar as aulas de forma coletiva, trocando ideias; Organização dos horários de planejamento por turmas e a tutoria é uma ação em que entramos na sala de aula com o professor e fazemos as observações.	Orientação do Planejamento Pedagógico; Tutoria.
--	--	--

Legenda: S – Sujeitos de A a L.

Dando continuidade ao trabalho de análise e considerando as especificidades dos locais em que os sujeitos desenvolvem suas ações, ou seja, do local em que falam, chegamos à outra categoria, as dimensões do planejamento das ações coordenadas. Nesse sentido, destacamos duas situações que aparecem nos relatos dos gestores e constituem característica, identificando-os como organizadores e coordenadores de propostas. Essa característica diz respeito à elaboração de um plano de ação que os oriente no desempenho de suas funções. Observamos que os doze sujeitos conseguem estabelecer, prever e implementar um planejamento em relação às atividades cotidianas, propostas e projetos a serem desenvolvidos no ano letivo. Como podemos observar no relato do sujeito H: “[...] no começo de cada ano faço um planejamento que me orienta para agir naquilo que preciso desenvolver com os professores, com a direção, com as crianças: a questão de projetos e propostas, principalmente, a formação continuada”.

Os sujeitos elaboram um plano de ação, considerando as necessidades da realidade/contexto. Trata-se de uma organização de tempo e espaço para melhor definir suas ações, uma direção para não se perder nas armadilhas que se colocam no cotidiano da gestão escolar. Contudo, mesmo com esse planejamento, o cotidiano dos gestores acaba sendo marcado por eventos que, às vezes, não estão previstos. Nesse contexto, Matus (1991, *apud* PLACCO, 2004) propõe quatro conceitos para definir os momentos importantes a serem considerados no plano de ação:

- 1) **importância:** são as atividades previstas para o atendimento das necessidades pedagógicas, que visam à superação de obstáculos, à solução de problemas, ao avanço no processo de ensino e de aprendizagem, assim como à formação em serviço;
- 2) **rotina:** diz respeito ao funcionamento do cotidiano escolar: O alerta para esse conceito é para não cair na mesmice e perder o foco para os objetivos mais amplos. Tanto a **importância** e a **rotina** são planejadas previamente;

- 3) **urgência:** visa a atender aos problemas eventuais e que não foram previstos, mas que acontecem, exigindo, portanto, uma permanente atenção;
- 4) **pausas:** visam a atender às necessidades individuais e caracterizam-se como descanso, férias e mesmo ações descomprometidas com resultados, em que todos precisamos, às vezes, nos envolver.

Trazemos outro relato D, que expressa sobre a questão de organizar seus fazeres, a partir da elaboração de um plano de ação, desenhando o trajeto a percorrer no intrincado labirinto da gestão.

[...] nós tivemos assim muito cuidado para elaborar essa proposta para que nós conseguíssemos trabalhar, então esse plano foi elaborado, mas nós já fizemos algumas alterações. Nós montamos uma planilha, com todas as propostas e os objetivos, o que seria desenvolvido e montamos essa planilha de ações do nosso trabalho que vai ali nos orientando e aí conforme as ideias vão acontecendo, às vezes nos temos que nos adequar às situações e aí nós vamos nos adequando e trabalhando em cima dele. (SUJEITO D).

É inegável que o planejamento das ações desencadeia processos de reflexão sobre as necessidades e as especificidades dos fazeres em cada unidade escolar, bem como favorece as mudanças. Desse modo, os gestores precisam enfrentar mais um desafio: organizar, em torno de um planejamento, as importâncias e as rotinas, podendo interromper esse planejamento no momento em que aparecem as urgências e retomar o processo decisório de suas ações (PLACCO, 2004). O que destaca a relevância desta tese em tratar do caminhar no labirinto, uma construção do conhecimento, em cujo emaranhado os sujeitos informantes têm suas vivências entrelaçadas pelas concepções que trazem consigo e as ações que se desenvolvem nos CEIs. Pelos relatos compreendemos que os sujeitos, diante de relativa autonomia e flexibilidade, desenvolvem as ações que planejam, conforme sua necessidade e realidade.

Desse modo, insistimos “que planejamento é a intermediação entre as ideias, a ação, ou seja, é a concretização das ideias na prática da instituição que se planeja” (ASSUMPÇÃO, 2006, p. 115). Não se impõe como um traçado fixo, mas como orientação do caminho, a seguir, prevendo as barreiras durante a construção do percurso e os modos de superá-las, ou mesmo de contorná-las. Nesse contexto, o plano de ação, portanto, não constitui uma produção de um documento, antes, porém se caracteriza como um processo de reflexão sobre o que se propõe a realizar, como exemplifica o sujeito F, em seu relato: “[...] Faço um planejamento anual prevendo algumas ações como reuniões, por exemplo. Tento organizar os assuntos e o tempo para não se perder no meio do caminho para fazer um trabalho bem feito”.

Esses relatos nos colocam diante da ressignificação da ideia de planejamento/plano de ação, enquanto documento normativo, para a conscientização de sua intencionalidade.

Nesse caso, “[...] talvez, se possa dizer que a principal virtude do planejamento seja a busca de informações, elaboração de propostas, encontros de discussões, reuniões de decisões, avaliação permanente [...] um processo de reflexão e tomada de decisão” (ASSUMPÇÃO, 2006, p. 117). Podendo se configurar como espaço para encontros e decisões que são discutidas e partilhadas entre a equipe gestora.

Na categoria do Planejamento, encontramos outra dimensão, a partir dos relatos, que se trata da orientação ao planejamento da prática pedagógica e da tutoria. Conforme ressalta o sujeito K:

[...] nós temos nosso plano de ação que é feito no início do ano, nós chegamos dois dias antes do professor [...] nos reunimos e montamos o plano de ação e ali nós colocamos todas as datas, tanto de tutoria, quanto de planejamento e entrega de relatório. Então quer dizer o professor recebe um cronograma de tudo que vai acontecer durante os seis primeiros meses.

Dentre as funções que competem ao cargo de coordenador está a ação de orientar o professor no seu planejamento. Desse modo, buscamos em Batista (2005, p. 111) a definição da prática de coordenar:

[...] pode se configurar como uma prática social caracterizada pela mediação técnico-pedagógica na medida em que traduza considerações pelos sujeitos envolvidos e suas histórias; compromisso com um projeto educativo que esteja sintonizado com diálogos entre e com diferentes; assunção do trabalho coletivo como uma importante estratégia de trabalho investimento num processo de planejamento baseado na cooperação e na troca de saberes e experiências.

Essa é, contudo, apenas uma de suas funções, pois as dimensões de sua ação não se limitam a “orientar o planejamento do professor”. Percebemos, pelos relatos, que alguns coordenadores começam a construir relações estabelecidas pela confiança, pelo diálogo e pela troca de experiências, quando propõem, também, observar a prática do professor. Três coordenadores dizem que o fazem por meio de acordos prévios para assistir a suas aulas; eles estipulam objetivos e buscam, nessa ação, o favorecimento da reflexão para novas descobertas e possíveis mudanças de atitudes.

Como exemplo dessa ação, trazemos o relato do sujeito K: “Nós entramos na sala de aula com o professor e fazemos observações, não interferimos na aula dele, nesse momento”. Isso só tem significado se caracterizar uma estreita relação entre os participantes da ação educativa na atuação colaborativa do planejamento e na execução de uma ação articulada com a observação e a reflexão no contexto da prática. Quando a parceria se efetiva entre a equipe gestora, a qual conhece os caminhos traçados para atingir determinados objetivos, esta se fortalece e se ampliam as possibilidades de mudanças. Nesse caso, além da tutoria, o próprio espaço de planejamento foi repensado, organizaram-se os encontros dos professores conforme

as turmas em que atuam, criando a real possibilidade de envolvimento de todos. Trata-se da apreensão e compreensão da diversidade, ao mesmo tempo singular e universal, revelada no movimento do ser humano com sua contraditória realidade individual e histórica como forma de engajamento para busca de emancipação e autoformação.

Quando o sujeito se abre para novas perspectivas, ele possibilita redefinir um caminho no sentido de permitir o encontro com a diversidade, experiências e vivências diferentes e cada um pode desempenhar uma função reconhecida pela comunidade escolar (ALVES; GARCIA, 2000). Não basta querer; é preciso oferecer espaços com condições de contribuição com igualdade, e também é preciso ter vontade para contribuição. Vontade expressa pela participação em uma equipe, caracterizando outra barreira a ser superada no percurso. Os relatos mostram que o grande desafio a enfrentar é articular esse grupo. Como no relato do sujeito C: “manter o grupo coeso, interessado em superar as dificuldades cotidianas. O maior trabalho é com o grupo. Estimular, fortalecer, ajudar no que for necessário, é imprescindível”.

Assim, adentramos ainda mais no labirinto da gestão e chegamos à outra dimensão do Planejamento, que são os espaços dos encontros, das reuniões pedagógicas (RAs). As RAs caracterizam-se como espaços organizados para que a parceria e a relação construída pelo diálogo criem possibilidades de mobilização do coletivo em torno de sua realização. Essas reflexões possibilitaram, para a equipe gestora, a revisão dessa prática e todos os sujeitos passaram a destinar um tempo para que essas reuniões pudessem ocorrer. Como o seguinte relato:

Após o término de cada bimestre, reunimos todos os funcionários e realizamos uma Reunião Administrativa (RA), durante o ano temos 04 RAs. Neste dia não recebemos crianças. E assim, organizamos uma pauta para discutirmos e abordarmos os assuntos mais relevantes dentro da Unidade. Porém quando necessário, organizamos o atendimento com as crianças e realizamos outras reuniões, pois 4 encontros são poucos diante de tantos acontecimentos que permeiam a Unidade. (SUJEITO E).

As RAs, citadas nos relatos, estão previstas no calendário escolar, totalizando quatro encontros durante o ano, dos quais cada unidade escolar, CEI, organiza o seu, a partir de suas necessidades; portanto, o desafio é avançar, pois como diz o sujeito D, “4 encontros são poucos diante de tantos acontecimentos que permeiam a Unidade.” Entendemos que esses espaços permitem interações pessoais e cognitivas, definindo-se como um momento significativo de troca de experiências: “[...] que as discussões surjam como fruto das questões do dia a dia, mas que nelas se supere o cotidiano” (TORRES, 2005, 50).

As reuniões devem ser vistas como espaços de reflexão, por meio da visão dialógica de temas que emergem do cotidiano escolar, portanto ligados ao pedagógico e ao administrativo. É necessário resgatar o objetivo e as metas pretendidas para que cada reunião se realize e contemple a ação de maneira ampla (TORRES, 2005). Um dos objetivos traçados pelos sujeitos, além de encontros para tomadas de decisões, participação coletiva, elaboração de propostas, está no espaço de busca de informações e trocas de experiências.

Chegamos então em outra dimensão do Planejamento estritamente articulada às relações interpessoais que caracterizam a necessidade de uma liderança para a organização e mobilização dos atores, encaminhando suas ações, fundamentadas dentro da proposta dos CEIs, ou seja, o seu PPP. O que deve ser observado é que a qualidade do ensino não está implícita apenas na elaboração e implementação do projeto, mas no conjunto de participação que a ele se associa (MAIA, 2000).

Ao nos remetermos à questão da participação, abarcamos a concepção do trabalho coletivo e de envolvimento, conceitos sempre presentes nos relatos, os quais se caracterizam como um movimento circular do labirinto, em um contínuo ir e vir, processo ininterrupto de aprendizagem, ampliação de conhecimentos e trocas de experiências estabelecidas entre os sujeitos. O que pressupõe relações e inter-relações do indivíduo consigo mesmo, com o meio e com os outros (JUSTINA, 2002).

Nessa dinâmica, lembramo-nos de Marques (2000, p. 59) quando diz que a educação é obra centrada na coletividade e na totalidade do processo educacional, de modo que

[...] a profissão de educador é um compromisso coletivo solidário, pelo qual se inserem os educadores na esfera política da sociedade ampla diversificada. Inserem-se como coletivo construído em processo permanente de debate das questões práticas e teóricas da educação, de que participam, na qualidade de interlocutores lucidamente ativos e em pé de igualdade, todos os educadores, educandos e demais interessados em educação. Para além dos acertos negociados, o compromisso profissional importa seja consensualmente produzido à base do amplo esclarecimento e da formação da vontade comum, da implantação de um projeto político de educação.

Elaborar e efetivar um projeto significa a busca constante do conhecimento da realidade na qual se insere para encontrar, no coletivo, respostas e soluções a diversas questões pertinentes ao cotidiano dos CEIs. É um instrumento que pode favorecer a transformação educacional e social quando implementa ações consubstanciadas e fundamentadas na realidade e com a participação do coletivo e constante acompanhamento e avaliação.

Conforme o discurso do sujeito A, reconhece-se a importância do documento – PPP – como instrumento norteador para o trabalho no CEI, mas esse instrumento ainda não está

terminado; e isto acontece na maioria das instituições. O que nos leva a acreditar que ainda não perceberam o significado desse planejamento como “instrumento concreto de mudanças institucionais e do comportamento e das práticas” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 357). Contudo, observa-se que existe a preocupação com a formação continuada dos atendentes, por exemplo, como uma das ações que se propõe em regulamentar no documento.

Estamos priorizando uma construção coletiva em parceria com todos os segmentos, para que este documento seja de fato um instrumento norteador do trabalho desenvolvido neste CEI. A estrutura que está sendo elaborada aborda: identificação/organização/normas/princípios legais/filosofia/organização do trabalho junto às crianças/projetos/avaliações. Na perspectiva de garantir o bom funcionamento e andamento das ações desenvolvidas, vamos assegurar nesta elaboração uma forma de capacitação de nossos atendentes, servidores extremamente importantes para o funcionamento de nossa unidade. (SUJEITO A).

Apesar de os sujeitos trabalharem com a mesma faixa etária de crianças e pertencerem à mesma rede de ensino, eles se constituem por identidades diferentes e atuam em contextos distintos, os quais indicam a necessidade de propostas que partam do reconhecimento das especificidades de cada realidade, bem como de cada sujeito que a compõe. Assim, como fica claro no discurso do sujeito F quando diz que trabalha com questionários, oportunizando que cada um coloque sua opinião quanto à organização do espaço e tempo da instituição: “[...] fazemos um levantamento, discutimos em grupo e colocamos no PPP, questão de horário de entrada e saída, regras internas”.

Ressalta-se que a ideia da participação existe conforme afirma o sujeito G: “[...] parceria entre direção, coordenação, corpo docente, funcionários e até mesmos os pais [...] discutimos sobre o que deve ou não ser mudado, sobre os projetos a serem trabalhados, as normas a serem seguidas e outros assuntos relevantes”. Contudo quanto à consolidação das propostas e sua consequente avaliação, ainda é um campo a conquistar, o que torna, por vezes, insuficiente para a construção efetiva da autonomia, de acordo com as especificidades locais. Como esclarece Barroso (2003, p. 18, grifo do autor), “Não existe uma ‘autonomia’ da escola em abstrato, fora da ação autônoma organizada dos seus membros”.

As propostas só se efetivam por meio das ações concretas desde que compreendam a importância de elaboração do planejamento que venha a responder as necessidades reais, propor ideias inovadoras, ou seja, nas palavras de Veiga (2001, p. 58): o projeto “deve orientar-se para a capacidade de olhar as práticas e suas consequências e pela redução dos mecanismos de regulação convergentes que sempre dominam as escolas”.

Nesse contexto, ainda existe o reconhecimento de falhas nas ausências da participação da família na elaboração da proposta, mas o que fizeram para trazê-la à

participação? Vejamos o que diz o sujeito D: “Nós estamos pensando em fazer a parte com os pais no próximo semestre porque o tempo foi muito curto, mas assim nós ainda não conseguimos determinar que forma vamos fazer isso [...]”. Essa fala nos mostra que ainda permanece o desafio para a efetiva participação da comunidade nos processos de construção, elaboração e avaliação do trabalho nas instituições.

Desse modo, torna-se importante a capacidade de liderança da equipe gestora em envolver os indivíduos no trabalho coletivo, mobilizando “reciprocamente a intercomplementaridade de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns” (LÜCK, 2007, p. 97).

Nessa perspectiva, corrobora com pensamento de Veiga e Fonseca (2001, p. 62),

Considerar a família como um segmento indispensável para a construção de um projeto político-pedagógico parece cada dia mais importante e necessário, inclusive porque as articulações da família com a escola se transformam, assim como as novas estruturas que sustentam as relações familiares. O projeto pedagógico deve assegurar a presença da família sobre o processo educativo, sugerindo, indicando caminhos, questionando, participando da gestão democrática da escola. E isso exige coordenação de forma cooperativa, respeitando as responsabilidades de cada um.

Não basta, contudo, participar; importa, também, agir, pois, conforme Mello, Luz e Moreira (2011, p. 73), “Mudar a prática gestonária de uma escola é promover novos olhares para o seu interior, bem como refletir sobre o seu modelo organizacional, um modelo que seja coerente com seu Projeto Político Pedagógico”. Ação que visa, ao mesmo tempo, à formação humana, incorporando o reconhecimento de si e o pertencimento no mundo, que promova a conscientização dos seus atos e, como consequência, o seu próprio desenvolvimento e a realização pessoal e profissional. Nesse aspecto, podemos dizer que reside a noção de gestão democrática e participativa quando os relacionamentos interpessoais, o respeito à diversidade e o compartilhar de responsabilidades encaminham e fortalecem as ações que visam à realização dos objetivos da Educação Infantil, quais sejam, a efetivação da aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

Nesse movimento chegamos à outra dimensão do PPP em destaque ao que se planeja para a formação continuada, espaço este reservado para discussão das práticas, trocas de experiências, leituras e estudos que contemplem as necessidades emergentes. Pode-se dar no coletivo ou individualmente, conforme anuncia Geglio (2004, p. 118): “[...] são essencialmente momentos privilegiados, nos quais são discutidas as questões pertinentes à educação, ao contexto escolar, à especificidade de cada sala de aula, de cada problema”.

A equipe gestora deve preservar no calendário momentos específicos apresentando projeto em que se contemplem as sugestões advindas dos professores e atendentes e temáticas

de problemas pedagógicos observados no cotidiano. Como fala o sujeito H: “Na questão da formação [...] quanto aos temas a serem estudados eu sempre parto das sugestões dos professores sobre quais assuntos querem estudar e das observações e conversas durante as orientações nos planejamentos”. Pois, ao profissional não basta apenas ser afetivo e conhecer técnicas de cuidado, precisa entender do desenvolvimento infantil, de como a criança aprende e apreende os significados de compreensão de ser e estar em um mundo, de participar, usar e transformar os objetos (incluindo os do conhecimento) socialmente produzidos.

Na perspectiva de uma reflexão crítica, libertadora, no domínio de suas ações e convicções, o professor pode dar um salto em direção à sua profissionalidade e identidade como profissionais da creche. Na educação infantil, especialmente no trabalho educativo com a criança pequena, que se sabe, é complexo, é delicado, é comprometedor. (ANDRADE, 2014, p. 87).

A perspectiva formativa, quer seja inicial ou continuada, mais que uma necessidade, representa uma oportunidade de recriação da prática pela definição (sempre provisória e permanente) de objetivos, pela ampliação das aprendizagens individuais e coletivas e pela afirmação de ações que potencializam processos de mudanças.

A prática precisa estar fundamentada nas teorias e pesquisas, no aprofundamento dos estudos e atualização das informações, para sair do imprevisto e das trocas incertas muitas vezes aparentes receitas infundadas. É preciso crescer no contexto de sua história profissional, no percurso de construção de sua identidade profissional como professoras da creche, tendo como base a identidade pessoal. (ANDRADE, 2014, p. 86).

Diante desse percurso no labirinto, defendido e apresentado nesta tese, é que observamos uma prática que vem se efetivando lenta e gradualmente onde os sujeitos se organizam para que a formação aconteça no próprio CEI. Conforme relato do sujeito J:

Nós priorizamos que ela [a formação] fosse feita em horário de serviço dos professores [...] porque sabemos que depois das cinco, depois das seis é o horário que fica difícil para o professor, ele tem os outros afazeres dele em casa. Então já na hora de montar o nosso plano de ação a gente já estabeleceu, então isso é feito uma vez ao mês para poder que todos os professores tenham essa formação [...].

A formação continuada, encaminhada dessa maneira, parte da análise da ação pedagógico-administrativa, sob os novos enfoques e paradigmas. Os sujeitos vivenciam momentos de busca, de mudanças de atitudes e de pensamentos quando participam e estão inseridos no processo de formação continuada. A atenção nos depoimentos que dizem respeito à formação continuada centra-se na interação entre teoria e prática. Conforme seguinte relato:

[...] vamos conversando [...] conforme vão surgindo as dificuldades a gente vai trazendo material para estar auxiliando também. Nas RAs nos reunimos para discutirmos os temas estudados, sempre relacionando com alguma prática desenvolvida em sala de aula. (SUJEITO I).

Observamos que, em seus relatos, os gestores reconhecem a importância da formação continuada que visa à imersão do sujeito na sua experiência, com o objetivo de entender as situações vividas e construir ações que visem a soluções para os eventuais problemas, ideias essas fomentadas nesta tese, em que a fundamentação, a partir dessa reflexão, se encontra no conhecimento e na leitura de mundo aliada a uma formação teórica.

Considerando esse sentido de formação continuada, Ferreira e Aguiar (2009) evidenciam o profissional da educação consciente e em permanente formação, a qual ocorre a partir do que pensa, do que o caracteriza como ser, do que sente e do que vive. Diante dessa perspectiva, entendemos a necessidade de delinear, neste momento, uma formação continuada, que considere tanto a atividade pedagógica institucionalizada (programas, disciplinas) quanto à valorização das experiências e dos saberes específicos dos profissionais, em uma interface entre o individual e o coletivo, nos aspectos social, político e pedagógico.

Uma formação fundamentada na e pela experiência, como condição para construir, identificar e selecionar princípios e prioridades que irão nortear sua vida profissional. Tardif (2002, p. 16) afirma que:

[...] o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

O conhecimento do “saber-fazer” do professor apresenta características heterogêneas e plurais. Elas são adquiridas, constituídas e fundamentadas nas diversas relações e contatos com o outro, na sua formação inicial e contínua, ao longo de sua atividade profissional. A vontade comum dos profissionais da educação requer preparo, conhecimento sobre teorias e práticas que facultam gestão de pessoas e competências para conduzir as tarefas curriculares e de formação em serviço. Nessa articulação, Nóvoa (1997) propõe uma formação “crítico-reflexiva”, capaz de fornecer aos professores, acrescentamos aqui, à equipe gestora, os meios para um pensamento autônomo e facilitador de uma formação autoparticipativa. Para o autor:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p. 25).

O recurso da reflexão aparece como parte inerente ao desempenho do professor, bem como da equipe gestora. Cria condições para a reconstrução das práticas, potencializando

mudanças e a compreensão do papel que cada um desempenha em sua função. A preocupação diante da formação continuada, pertinente ao ofício do educador, vem, nos últimos anos, configurando-se como um apelo na esfera educacional, política e social. No âmbito dos debates, existem questionamentos e reflexões sobre o compromisso do educador sobre os desafios atuais que enfrenta na organização, elaboração e desenvolvimento da ação pedagógica, principalmente, no contexto do CEI. Portanto, é fundamental analisar como os sujeitos vão se construindo profissionais da educação ao longo de sua vida e como compreendem o seu real papel de educadores, no processo contínuo de redefinição da prática pedagógica. Ao reverem a dinâmica do conhecimento, em sentido amplo e, conseqüentemente, as novas determinações de sua função, os sujeitos tornam-se profissionais cada vez mais ativos, participativos, autônomos e produtivos.

A dimensão da formação continuada, tendo como eixo articulador a gestão escolar, ocupa um espaço cada vez maior na política do Governo Federal. A própria Constituição federal de 1988, no artigo 206, estabelece que o ensino seja ministrado nos seguintes princípios: “[...] V - valorização dos profissionais do ensino [...] planos de cargos e carreira [...] piso salarial [...]”. Também, em seu artigo 214, mais precisamente no inciso IV, o qual trata da “[...] formação para o trabalho”.

Já a LDB nº 9.394/1996, Título VI – Dos Profissionais da Educação, artigo 61, pronuncia-se sobre a formação de profissionais da educação, como destaca em seus incisos: “I - associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

As formações continuadas, independentes das definições ou modalidades que a caracterizem, devem ser entendidas como um modo de reconstrução/reapropriação coletiva e individual do saber, no tocante à clareza do trabalho a ser realizado com a criança. O sentido das experiências vividas torna-se mais claro para a consciência, permitindo a condição de autoria no processo de formação pessoal e profissional e, com isso, superar as barreiras que reforçam as resistências ao novo e motivar-se às propostas de formação que visam, como destaca o documento da LDB nº 9.394/1996, à articulação entre a teoria e a prática; no sentido expresso pelo compromisso que assumem com a prática reflexiva, pois “a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva e favorece a construção de novos saberes” (MELLO, 2008, p. 89).

4.4 INTERDISCIPLINARIDADE: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A GESTÃO ESCOLAR

Quadro 10: A importância do trabalho articulado entre a equipe gestora

Unidades de contexto	Unidades de significado	Categorias
		Interdisciplinaridade
(SH): [...] aqui a gente é bem parceiro aqui, uma sempre recorre a outra. Tudo que diz respeito ao administrativo estamos a par, pois entendemos que um interfere no outro. O administrativo interfere no pedagógico e vice-versa. (SD): É importante o trabalho integrado entre coordenação e direção mesmo sendo funções diferentes. A gestão vai além de atividades meramente administrativas, o acompanhamento das atividades pedagógicas e o trabalho em conjunto entre direção e coordenação torna o trabalho com e para as crianças, em todos os aspectos, mais eficaz e de qualidade. (SA): [...] o pedagógico está muito ligado ao administrativo, não dá para administrar um CEI sem ter um olhar no administrativo e no pedagógico; (SB): Procuo estar atenta à parte pedagógica também e sempre dividir com as meninas as questões administrativas, pois temos que pensar juntas nos encaminhamentos gerais do CEI, desde as questões pedagógicas, organizar os ambientes até a compra de materiais. Como já disse precisamos olhar para a educação como um todo; (SE): É impossível chegar a um objetivo comum se ambas funções não trabalharem em parceria. Vejo que muitas vezes o trabalho em parceria fica comprometido devido à falta de consciência de algumas pessoas, pois acham que determinada “função” é mais importante ou menos que outras e isso gera bastante conflito entre a equipe e os demais profissionais da unidade. Nesse caso, é necessário muito diálogo e reflexões sobre as concepções que temos para chegarmos ao entendimento comum e, principalmente, ao respeito; (SG): [...] a parceria é o que ajuda a identificar os problemas existentes e a buscar meios para a melhoria da qualidade dos trabalhos do CEI, ou seja, o trabalho em conjunto leva a bons resultados e, para isso, deve-se articular o trabalho entre a equipe gestora, um ajudando o outro no que for preciso, dando opiniões e dicas sempre para a melhoria. Pois, sem comunicação entre os gestores, muitas falhas ficam despercebidas e muitas mudanças importantes deixam de ser realizadas; (SI): Todas as decisões que tomamos, levamos para a direção e elas sempre estão nos apoiando e também acontece o inverso. Aqui existe um diálogo entre a equipe que se estende ao corpo de profissionais do CEI. (SK): As ideias, as propostas que partem da gente sempre são discutidas e, na medida do possível, com o apoio da direção, sempre participativa, busca integrar todos para o conhecimento e desenvolvimento da ação; (SC): Somos dependentes uns dos outros. Nosso trabalho não acontece se o outro não nos apoiar; (SJ): [...] parceria é essencial [...] não há êxito sem a parceria [...] discutimos sobre como atuaremos em várias questões sem que haja invasão no espaço de trabalho do outro; (SF): Aqui procuramos ter uma atitude para desenvolver um trabalho integrado onde um conhece e respeita o espaço do outro [...] o trabalho em equipe também é fundamental [...] então tudo tem a participação de todos, para termos uma visão real e da totalidade; (SL): Em todas essas ações procuramos sempre estar conversando com a direção, pois, no coletivo, um ajuda o outro [...] buscamos um trabalho coletivo e articulado com os anseios da comunidade	É importante o trabalho integrado entre coordenação e direção mesmo sendo funções diferentes; Aprendemos com o outro; O trabalho em parceria ajuda a identificar problemas, mas também gera conflitos; Sem comunicação [...] muitas falhas ficam despercebidas e muitas mudanças importantes deixam de ser realizadas; Discutimos como atuaremos em várias questões sem que haja invasão no espaço de trabalho do outro; Atitude de promover um trabalho integrado entre a equipe.	Parceria; Humildade; Respeito; Diálogo/linguagem; Visão de totalidade; Projeto de vida/atitude Vontade/alegria de fazer.

Legenda: S – Sujeitos de A a L.

Após a leitura dos relatos nos quais os gestores discorrem sobre o trabalho da equipe gestora, buscamos mapear os pontos comuns que se revelaram presentes pelas singularidades na forma de abordar as relações que se dão no contexto escolar. Toda essa tarefa nos levou à construção de um pensamento interdisciplinar, o qual inspira olhar para a realidade que vai se construindo diante de uma dinâmica da ação gestora, a qual pressupõe uma interação, um trabalho articulado entre os sujeitos. Como fala o sujeito K: “As ideias, as propostas que partem da gente sempre são discutidas e na medida do possível, com o apoio da direção, sempre participativa, busca integrar todos para o conhecimento e desenvolvimento da ação”.

Entendemos que a ação democrática não acontece por meio de escolhas ou de convites, e sim por atitudes coletivas que giram em torno de interesses homogêneos e solidários. A atitude, nesse sentido, exige um processo contínuo de construção e desconstrução de práticas compartilhadas, bem como aceitação:

Uma atitude, construída com base na confiança mútua, significa a concretização de uma relação dialógica e pressupõe os aspectos: a parceria, a generosidade que leva à humildade, a dúvida, a espera, a sintonia, o resgate da beleza de aprender e viver, a poesia, a espiritualidade, o respeito ao outro, transformando a obrigação de aprender em naturalidade, o medo frente ao novo na alegria de conhecer, a submissão na liberdade, o ser passivo em agente de saber. (JOSGRILBERT, 2001, p. 86).

Conforme a autora, um dos princípios básicos para a construção de relações fortalecidas pela confiança e respeito é o estabelecimento da parceria que articula e mobiliza as ações em torno de um bem comum, a efetivação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. De acordo com o relato do sujeito I, “Em todas essas ações procuramos sempre estar conversando com a direção, pois no coletivo um ajuda o outro [...] buscamos um trabalho coletivo e articulado com os anseios da comunidade”.

Os desafios são muitos, considerando as devidas peculiaridades em suas ações, uns na área da coordenação e outros na direção estão envolvidos em relações e lidam com pessoas, cotidianamente, buscando um trabalho articulado. Percebe-se uma tentativa explícita, pelo discurso, de garantir o diálogo e a participação do coletivo, nas tomadas de decisões. Conforme destacamos no relato, a seguir:

[...] temos essa parceria, discutimos sobre como atuaremos em várias questões sem que haja invasão no espaço de trabalho do outro, também planejamos e tomamos decisões em conjunto para um melhor desenvolvimento das atividades realizadas. (SUJEITO J).

Os CEIs, como uma instituição educativa, em seu contexto, apresentam-se com uma dinâmica cultural e social diversa; são um espaço onde se convive e se interage com a diversidade de pessoas, com ações e pensamentos. Uma realidade que para compreendê-la é

preciso “[...] uma abertura total de pessoas que, sendo totalidades, foram sendo fragmentadas por uma sociedade que divide para melhor controlar e dominar” (ALVES; GARCIA, 2000, p. 128). Ao tempo em que esse sentimento ainda permanece, cabe um importante papel para a equipe gestora: criar um espaço de colaboração e de diálogos entre os diferentes e de reconhecimento do “outro”.

Concordamos com as autoras ao dizerem que, quando estamos inseridos no processo educacional, vivemos momentos de busca, de mudanças de atitudes. Verificamos essa indicação expressa na fala dos sujeitos ao reconhecerem a necessidade de pautar um trabalho na parceria. O que segue é um recorte do relato de um deles:

[...] o trabalho em conjunto leva a bons resultados e para isso deve-se articular o trabalho entre a equipe gestora, um ajudando o outro no que for preciso, dando opiniões e dicas sempre para a melhoria. Pois, sem comunicação entre os gestores, muitas falhas ficam despercebidas e muitas mudanças importantes deixam de ser realizadas e isso, com certeza, prejudica o andamento dos trabalhos do CEI. (SUJEITO G).

A análise dos relatos indica a concepção daqueles que, cotidianamente, participam da ação educativa e vivenciam-na. É desse modo que percebem a redefinição dos papéis, exigindo uma nova apreensão de uma realidade educativa que se mostra, como temos presenciado, tão complexa. O que nos remete novamente a Alves e Garcia (2000), no texto *Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade*, em que abordam essa questão e discutem sobre a escola, unidade educativa, e os profissionais que nela atuam. De acordo com as autoras: “A escola parece viver hoje um momento de redefinição de papéis, inclusive o seu próprio e o de todos e todas que nela interagem” (ALVES, GARCIA, 2000, p. 133). Nesse contexto, ousamos acrescentar que os CEIs também passam por esse momento de redefinição de papéis, de práticas e até de funções, por isso, tão oportuna e relevante, como registro de ações e mudanças, a tese que encetamos descrever em nossa caminhada no labirinto.

Um espaço assim constituído é permeado pelos desafios impostos, entre eles, destaca-se a necessidade de trabalhar com a diversidade de pessoas, formações, valores e pensamentos. O que, de acordo com Mello (2004, p. 61), pressupõe um “comportamento da vivência em parceria, constituindo-se no espaço complexo onde se aprende a compartilhar, a dialogar e a viver a diferença”. Podemos observar o quanto esse movimento é difícil pelo relato do sujeito E:

É impossível chegar a um objetivo comum se ambas funções não trabalharem em parceria. Vejo que muitas vezes o trabalho em parceria fica comprometido devido à falta de consciência de algumas pessoas, pois acham que determinada “função” é mais importante ou menos que outras e isso gera bastante conflito entre a equipe e

os demais profissionais da unidade. Nesse caso, é necessário muito diálogo e reflexões sobre as concepções que temos para chegarmos ao entendimento comum e, principalmente, ao respeito.

Cabe ao gestor, ou à equipe gestora, organizar um espaço de interações e de diálogo e, aparecendo os conflitos, que nesse espaço seja possível despertar o interesse de refletir sobre a situação que os gerou, promovendo o debate reflexivo, estabelecendo uma relação de respeito, possibilitando o aprender com a situação desencadeada. Para desmistificar a arbitrariedade imposta sobre funções hierarquicamente constituídas, acreditamos que isso só será possível pela via do trabalho coletivo e reflexivo; pois, para que mudanças de paradigmas ocorram, deve-se manifestar uma redefinição do lugar das funções, permitindo o ouvir sem fazer julgamentos prévios. Esse processo de mudança, porém, é lento, constante e exige a permanente escuta do outro. Uma atitude interdisciplinar, a qual não se explica, mas se vivencia; ela é sentida e não apenas refletida, em que “aprende-se a gerar significados essenciais para compreender o mundo que nos rodeia e participar dele” (MELLO, 2004, p. 42,).

A abertura ao diálogo possibilita a união de pessoas engajadas e que acreditam em uma proposta, favorecendo a criação de alternativas para situações vividas no contexto em que atuam. Desse modo,

Falar então, não significa um jorro de palavras sem sentido, mas um jorro de imagens verbais significativas, que também possui sua energia, sua potência que faz com que o indivíduo sinta-se um ser no mundo – expressando suas sensações num lugar, espaço e tempo para ele significativos. (GIOSA, 2013, p. 80).

A construção do espaço democrático deve contemplar o respeito ao pensamento e às opiniões divergentes, ao diálogo e à criação de soluções, em um processo em que cada um considere as diferenças do “outro”, visando à igualdade de participação de todos os segmentos da comunidade escolar, no processo, bem como a promoção do sentimento de pertença. A formação do grupo, do trabalho em equipe, é condicionada à função do gestor e “Lidar com grupos implica lidar com diferenças, o que equivale a enfrentar conflitos e buscar caminhos para superá-los” (SOUZA, 2005, p. 33).

Nessa relação e interação, aparecem os comportamentos de oposição, que devem ser apreciados nas discussões e nas tomadas de decisões que se dizem pelos gestores como coletivas, para não sofrer julgamentos precipitados apenas como provocação, ou sentimento de superioridade. Giroux (1983, p. 140, grifo do autor) alerta para que “[...] nem todo comportamento de oposição tem uma ‘significação radical’ [...] enraizado em uma reação à

autoridade e à dominação”. Propõe, então, que, para entender a resistência, é preciso vê-la pelo contexto e experiências dos grupos em que ela é articulada.

Os vínculos, oportunizados pelo encontro de ideias, são capazes de superar os conflitos e propiciam às pessoas que expressem seus reais entendimentos ou sentimentos da situação vivenciada. Esse pensamento é corroborado pela fala do sujeito G com a afirmação de que “sem comunicação entre os gestores, muitas falhas ficam despercebidas e muitas mudanças importantes deixam de ser realizadas e isso, com certeza prejudica o andamento dos trabalhos do CEI”.

Na Educação Infantil fala-se muito do cuidar, de uma relação da ação do adulto para com a criança, mas é preciso lembrar que na busca de partilhamento dos espaços coletivos pressupõem-se situações de interações, junto, é claro, com o respeito e o conhecimento. Estamos falando de conhecimento cognitivo e objetivo, e também do subjetivo, o sensível, o conhecimento do outro. Um cuidado que “vem à superfície quando o existir de um outro passa a significar e ter importância” (FAZENDA; PESSOA, 2013, p. 13).

Tanto quanto o ato de cuidar, o de escutar, na interdisciplinaridade, são processos. Estes demandam sensibilidade para enxergar além das atitudes de cada sujeito. Exige o voltar-se para si mesmo e observar-se, notando as próprias atitudes, alcançando e abrindo espaços antes impenetráveis. “Olhar para o todo”, como diz o sujeito F:

Aqui [CEI] procuramos ter uma atitude para desenvolver um trabalho integrado. onde um conhece e respeita o espaço do outro [...] o trabalho em equipe também é fundamental [...] então tudo tem a participação de todos, para termos uma visão real e da totalidade.

Essa visão real e da totalidade, apontada pelo sujeito F, de olhar para o todo, na interdisciplinaridade compreende as partes que constituem o todo, sem distanciar o sujeito do objeto, mas, permitindo se vir pertencente como parte integrante desse todo, reiterando a necessidade das relações de sujeitos-objetos (FAZENDA; PESSOA, 2013), pois as situações cotidianas são compreendidas quando se possibilita a reflexão sobre o contexto em que elas ocorrem. Nesse sentido,

Se o homem pensar a totalidade como constituída de fragmentos independentes, então é assim que sua mente tenderá a operar. Mas se ele consegue incluir tudo, coerente e harmoniosamente, num todo global indiviso, ininterrupto e ilimitado (pois todo limite é uma divisão ou ruptura), então sua mente tenderá a mover-se de modo semelhante, e disto fluirá uma ação ordenada dentro do todo. (BOHM, 1999 *apud* TAINO, 2002, p. 103).

A ação que consiste em articular a relação entre a teoria e a prática na construção do conhecimento no contexto da gestão. Trata-se de um processo consciente, que parte do interesse pessoal para o coletivo e vice-versa, dando mais significado à realidade vivida,

vinculando a noção de transformação e valorização dos aspectos humanos, “favorecendo a discussão coletiva, a troca de experiências e de energia, que permitam a investigação e o desabrochar de práticas capazes de superar o individualismo” (BOHM, 1999 *apud* TAINO, 2002, p. 104).

Ao finalizar a compreensão depreendida das análises das categorias levantadas uma vez que o “discurso se complementa no outro, pois a linguagem não é de um, mas de vários” (FAZENDA, 2002, p. 41); fomos motivados pela interpretação do real em um processo dinâmico permeado pelo diálogo entre a objetividade e a subjetividade da comunicação, pois nas várias vozes ouvidas também está a da pesquisadora com sua experiência empírica.

Desse modo, queremos evidenciar que encontramos na pesquisa uma cultura de gestão ainda marcada por paradigmas tradicionais de ordenamento vertical, mas que mostram sinais de superação e vencendo as resistências em inovar sua prática ao buscarem exercitar e possibilitar a discussão coletiva, a formação contínua, a superação do individualismo e a reflexão. Imprescindível ainda é o reconhecimento do não saber sobre a atividade a desempenhar que pode ser superada pelo aprender e apreender com o outro. Essa capacidade de autocrítica, de aceitação dos limites e a superação do não saber são possíveis com um trabalho em equipe que pensa e age interdisciplinarmente.

A prática do diálogo, do respeito, da humildade e da alegria no fazer corrobora para o bom desempenho da função gestora. Desse modo, um caminho orientado pela atitude interdisciplinar segue o percurso empreendido a favor de uma prática que reconhece as diferenças, a diversidade e a ampliação dos direitos de igualdade de participação e de responsabilidades. Por sua vez também adentram ao labirinto na tentativa de chegar ao “centro”, descortinando novas idas e vindas, novas entradas para depois voltar às saídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA

Durante o risco e o desenvolvimento da obra, muitas vezes Dédalo se surpreendeu de ver as peças se acasalarem como um jogo, independentemente de sua vontade. Humilde, atribuía o facto ao acaso ou aos deuses, esquecido de que um outro Dédalo trabalhava escondido dentro dele (por ele), tão lúcido e solar como o Dédalo à luz do dia mediterrâneo. Ambos artífices que só se revelavam na obra.

(DOURADO, 1974, p. 11).

Diante do risco traçado, buscamos adentrar no labirinto da gestão para pesquisar as representações dos gestores em relação aos seus saberes e fazeres estando à frente da organização dos espaços e tempos do CEI. Nosso objetivo, nesse trajeto, foi identificar qual formato assume a gestão da instituição educativa a partir do estatuto de direitos que lhe é conferido pelas leis, pelas políticas públicas, pelas concepções de infância(s) e de criança subjacentes às representações dos gestores escolares. Assim, no desenvolvimento da tese, o acasalamento das peças foi se organizando na medida em que avançamos no conhecimento sobre o objeto de estudo. Nesse contexto, foi necessário resgatar o vivido que antecedeu os anos de 2014 e 2015, momento desta pesquisa, para trazer à tona o contexto histórico, ou seja, época em que se deu o processo de transição das Creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação de Três Lagoas.

Diferentemente de Dédalo, sentimos os “outros”, os que estão dentro de nós e os que estão fora nos impulsionando para dentro e depois para encontrarmos a saída do labirinto e revelarmos a obra construída nessa trajetória. Assim, importa destacar que esta tese foi motivada pelas inquietações vivenciadas ao longo da atuação como professora e atualmente como Coordenadora da Área de Educação Infantil na SEMEC e da participação no grupo de estudos - GEFI –, o qual propiciou aprofundamento teórico e prático sobre a formação e ação de gestores (diretores, coordenadores pedagógicos e professores). Desse modo, o Grupo constitui, para mim, um espaço de formação importantíssimo, pois foi impulsionador para adentrar no campo da pesquisa, que teve seu início no mestrado. Ainda, o recurso à memória

registrado nesta tese permitiu retomar o percurso e reaprender sobre saberes e fazeres constituídos pelo esforço pessoal e o convívio coletivo rumo à formação mais humanizada.

A trajetória nos conduziu às portas do labirinto para adentrar em seu interior e nele, a gestão em CEIs - que surge como um desafio a descobrir. Assim foram abrindo-se as portas para conhecer o campo teórico, os pressupostos políticos, a Educação Infantil e sua complexidade e, nela, a gestão escolar. As produções levantadas sobre a gestão na Educação Infantil problematizam o papel da equipe gestora em relação à organização do trabalho pedagógico e administrativo. Nesse contexto, evidenciam a necessidade da superação de embates e imposições políticas e sociais quanto aos critérios do atendimento para a Educação Infantil que transitam entre o caráter assistencial e educacional. Os estudos, ainda discutem, por um lado, a relação de poder geralmente associada à equipe gestora e suas atribuições, pois convive com situações cotidianas em que estão envolvidas as questões de relacionamento entre profissionais, famílias e crianças; por outro, o desafio quanto ao fortalecimento de práticas pedagógicas que vão exigir uma revisão de concepção sobre a educação destinada às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Com os estudos foi possível retomar a trajetória do pensamento da Educação Infantil como instituição que nascia com características higienistas e assistenciais e de sua evolução ocasionada pelas mudanças ocorridas no contexto social, econômico e político. No Brasil, podemos dizer que, a partir da Constituição de 1988, a ideia de uma instituição com princípios fundamentados entre as instâncias do cuidar e educar ganha maior relevância, logo, começa a ser fortalecido o direito ao desenvolvimento pleno e a aprendizagens significativas a toda criança.

Desse modo, as políticas educacionais emanadas das reformas neoliberais, especialmente no campo da Educação Infantil, são retomadas, bem como a inserção da gestão democrática para a educação. Os estudos dos paradigmas e políticas da gestão escolar com vistas à administração dos CEIs foram necessários para compreender as representações que os gestores têm de sua função e das práticas assumidas em seu cotidiano.

Depreendemos que, mesmo diante de um contexto de transformações e mudanças de paradigmas, a Educação Infantil nem sempre teve lugar de destaque no que tange às propostas educacionais. O crescente avanço configura-se no campo das ideias, caracterizadas por meio de leis, documentos oficiais e estudos sobre o desenvolvimento infantil. Quanto à gestão escolar, observa-se que a reforma educacional, iniciada na década de 1990, traz à tona uma discussão, indicando uma vertente mais reflexiva e menos tecnocrata da difundida anteriormente, voltada para a ação no campo da administração escolar.

Durante o risco e o desenvolvimento desta tese também recorreremos às informações em documentos, realizamos entrevista a técnicos, coordenadores e secretário que atuavam no momento da passagem das Creches da Secretaria de Assistência Social para a SEMEC. O cenário narrado por meio da memória viva dos que participaram dessa transição dizem que ela se efetivou gradualmente a partir de 1997, com a exigência legal da LDBEN nº 9.394/1996. De creches, as instituições passaram a ser denominadas de CEIs; a mudança estendeu-se para a própria SEMEC com a composição de um núcleo de profissionais estritamente ligados com a Educação Infantil.

Consequentemente, houve a necessidade de repensar as práticas, as implicações da proposta de transformação/transição para o campo da educação, bem como o profissional que atuaria com a criança, já que a maioria não possuía a formação mínima exigida pela lei. A pesquisa mostrou-nos que nesse aspecto, houve uma mudança considerável, pois hoje o quadro é reverso do anterior: atualmente, a maioria dos professores que atuam nos CEIs do município de Três Lagoas, MS, possui graduação, e política salarial universalizada. Quanto ao atendimento às crianças, em relação às matrículas, apesar de haver um crescimento de números de CEIs, ainda não se caracterizou como suficiente para o atendimento à demanda, pois de acordo com os dados 1.119 crianças de 0 a 3 anos de idade não foram matriculadas. Quanto à gestão dos CEIs, no período da transição, era desempenhada por um coordenador indicado pelo secretário de Educação, cuja regulamentação de eleições veio com a Lei nº 2.628/2012.

Desses momentos vivenciados e descritos na trajetória da pesquisa foi-se evidenciando a visão de cima do labirinto: “[...] à distância (não dentro dos seus corredores de linhas que se cruzam e morrem), é que se conhece o desenho do labirinto (adivinha-se), o risco (nos dois sentidos) de que se escapou. É de longe que se vê: o labirinto é nítido e cristalino” (DOURADO, 1974, p. 6). A partir da visão que vem se descortinando, a do labirinto da gestão, vislumbramos logo em sua entrada um percurso interpretativo sobre os discursos dos 12 gestores (diretoras e coordenadoras pedagógicas), os quais representam o pensar e fazer da gestão nos CEIs em que atuam nos anos de (2013/2015). Acrescentem-se a isso, encontros dialogados, visitas e assessorias às unidades escolares, seminários e formação continuada, dentre outras ações previstas como Coordenadora de Área da Educação Infantil. Todo o processo vivenciado favoreceu a interpretação dos dados dos quais depreenderam quatro categorias: Gestão Democrática e Participativa; Função Social da Educação Infantil; Planejamento de Ações Coordenadas; e a Interdisciplinaridade.

Cabe aqui uma ressalva a respeito das informações coletadas dos sujeitos. As categorias por eles retomadas e analisadas representam um recorte local e temporal, uma vez que avanços ou dificuldades sofrem reconfigurações em nuances e contextos diversos. E, hoje, há de se firmar compromissos com trajetos projetados por outros desejos e olhares. Portanto, o universo apresentado nos discursos dos gestores não caracteriza um universo total da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, uma vez que se limita a atuações e experiências individuais.

De início, constata-se que os princípios que regem e fundamentam as ações da gestão se aproximam da concepção de sujeitos, que aprendem por meio das relações estabelecidas com objetos e pessoas. Nesse sentido, o gestor viabiliza uma organização de ações capazes de promover o compartilhamento de significados, de aprendizagens mediatizadas pela reflexão conjunta, “para cumprir a finalidade educativa de seu trabalho, sempre direcionando pessoas, equacionado tempo e espaço conforme a autonomia que lhe é atribuída” (MELLO, 2009, p. 92).

Sinais desse movimento reflexivo ficaram evidentes a partir dos relatos dos sujeitos, ao descreverem a elaboração e a organização de propostas partilhadas entre a equipe gestora. Observa-se a construção de uma cultura de gestão que vem se configurando nos CEIs, onde os sujeitos atuam, permeada pelo respeito às convicções, à escuta do outro, à convivência e à partilha de saberes. Podemos vislumbrar, nesses contextos, uma **Gestão democrático-participativa** presente nas situações em que o diálogo contribui para as tomadas de decisões, as quais, em sua maioria, se mostram planejadas, diante das ações que se efetivam, cotidianamente.

Os gestores mostram o comprometimento na cooperação e contribuição do processo educativo. “Assim, além de dialogar e problematizar, é necessário pensar soluções que, no cotidiano, interfiram e alterem a realidade.” (BRASIL, 2006, p. 93). Diante dessa proposição, destacamos o exemplo da gestão em momentos que se percebem o diálogo e a parceria entre direção, coordenação pedagógica e professores. Ao descreverem sua rotina, os gestores evidenciam a importância de ações como a tutoria, a prática da formação continuada pela equipe, mas que não encerram em si mesmo, a organização de reuniões pedagógicas e administrativas.

As reuniões, de acordo com os gestores, favoreceram a reflexão sobre o processo de aprendizagem, identidade, planejamento curricular, política educacional, elaboração de projetos e troca de informações. Uma conquista que vem fortalecendo o trabalho coletivo,

pensando e agindo com os pares sobre práticas cotidianas, cooperando para o processo de democratização do CEI.

Nesse contexto, a **Função Social da Educação Infantil**, por nós levantada, no decorrer das análises, exige uma mudança de paradigma que favoreça a ampliação do olhar sobre o ato de educar o qual contrasta com o assistencialismo. Uma mudança, que vai se pautando, paulatinamente, na articulação com a prática do cuidar, no sentido de possibilitar a construção da identidade e da autonomia da criança. O entendimento é que haja o trabalho indissociável entre o cuidar e o educar na oferta de meios que levem a criança a se desenvolver cognitivamente, social e culturalmente, explorando suas potencialidades por meio de práticas educativas interdisciplinares, que priorizam o seu desenvolvimento integral.

Nesse caso, lembramos as palavras de Barroso (2003, p. 63): “A incorporação bem-sucedida de pessoas em qualquer organização depende de um período de adaptação [...]”. O gestor que tem vontade de ensejar mudanças no seu trabalho e no espaço do CEI deve compreender a necessidade de espera e adaptação entre as tarefas que o sistema exige. É preciso enfrentar desafios, desenvolver o diálogo entre os interlocutores e a criatividade para novos projetos, e isso leva tempo.

De acordo com Mate (2004, p. 18):

[...] é preciso decorrer de tempo para acomodação de conquistas, pois não há, felizmente, uma tradição ou modelos que condicionem tais práticas. Elas estão se fazendo mediante um aprendizado local, com indagações e buscas de respostas e problemas gerados no cotidiano das escolas.

A pesquisa levou-nos a compreender que como um articulador do tempo, espaço e pessoas, os gestores também precisam de tempo para refletir sobre suas ações, sair do lugar comum em que às vezes se vê envolvido. Em contextos marcados pela complexidade e heterogeneidade, os modos de agir dos gestores dos Centros de Educação Infantil devem considerar o “outro”, o adulto e a criança, para apreender seu mundo, mexendo na organização das instituições, refazendo o caminhar no labirinto, redesenhando os contornos em seus espaços e, por meio de novas ações, ser capaz de articular os tempos de aprendizagens.

Esses tempos de aprendizagem requerem as categorias elencadas por nós, no **Planejamento de ações coordenadas** e na **Interdisciplinaridade**, registradas e analisadas no decorrer da tese, as quais envolvem as subcategorias do planejamento, a participação da equipe na elaboração do PPP, o planejamento pelos gestores de rotinas de reuniões administrativas, como vêm acontecendo; bem como, a orientação do planejamento pedagógico, e um suporte de tutoria, além da formação continuada, que ocorre e se constitui

como base de construção e ampliação dos conhecimentos adquiridos pela equipe para gestão nos CEIs.

Por isso, o espaço para a formação continuada apresenta-se como uma possibilidade, diante do caminho traçado, de ampliação de conhecimentos, troca de experiências, mas, ao mesmo tempo, favorece a construção, sempre provisória, do perfil do profissional, que mais se aproxima das particularidades da Educação Infantil. Ainda acreditamos que essa ação proporciona maior aproximação entre os pares; e à medida que os gestores passam a conhecer o espaço em que atuam e refletir sobre o seu papel, começam a rever sua postura profissional, iniciando um processo de autonomia, lembrando o conceito já trazido, nesta tese, nas palavras de Barroso (2003, p. 16):

[...] se a autonomia pressupõe liberdade (e capacidade) de decidir ela não se confunde com a 'independência'. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é por isso uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.

Para o autor, a conquista da autonomia ocorre em um sistema de relações, no processo de formação e da autoridade, do conhecimento daquilo que compete à ação gestora. Não se trata de fazer o que se quer, mas de fazer que as ações se realizem, ou seja, autonomia é um meio de organizar as ações para cumprir com a finalidade educativa de seu trabalho, e com a função social da Educação Infantil, a qual diz respeito à socialização da criança, aos objetos e aos conhecimentos socialmente produzidos.

Nesse contexto, a atuação do diretor tem uma relação estreita com a coordenação escolar, uma vez que o trabalho abrange o fazer pedagógico, o desenvolvimento curricular, os professores, os atendentes e as crianças que o executam ou que dele participam. De nada vale, todavia, o esforço de buscar uma efetiva participação se as práticas cotidianas expressas no espaço dos CEIs não caminham para as relações democráticas, as quais se concretizam por ações sensíveis diante da realidade, conforme destaca Paro (2003, p. 25):

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante, que tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la.

A democratização da gestão efetiva-se na prática, no movimento da ação-reflexão, diante dos múltiplos interesses e diferenças existentes no grupo e que devem ser considerados. Os conflitos existem, e é preciso identificá-los para serem superados. A forma como o CEI se

organiza e as exigências feitas pelo próprio sistema dificultam o empreendimento de ações; isso, porém, não se caracteriza como impedimento para se tentar. Para tanto, os gestores devem: “[...] procurar superar esses interesses particulares (sem deixar de levá-los em conta), com vistas a objetivos coletivos como melhor Educação e estabelecimento de relações democráticas na vida escolar” (PARO, 2003, p. 21).

Desse modo, defendemos uma cultura de formação nas unidades educativas, pois constituir um grupo, uma equipe, que se caracterize como um espaço aberto em que voluntariamente os sujeitos se encontram para estudar, levar experiências, trocar ideias, rever atitudes e conhecer competência para desempenho de suas atividades funcionais, é uma forma de exercer o papel político-formador dos gestores. Esse trabalho político-formativo exige pelo menos duas condições: a primeira é a de ampliar e fortalecer o envolvimento e a participação de todos nas tomadas de decisões e, a segunda, a de favorecer momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, em um evoluir constante.

Chegar até aqui vem revelando que à equipe gestora cabe organizar o espaço de discussão e de tomada de decisões coletivas, enfatizando o respeito pela dignidade do ser humano e pela diversidade. “Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem [...] na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e posturas democráticas” (GOMES, 2008, p. 30). Este é um dos eixos que norteiam a experiência, considerando a criação de condições para que os gestores se sintam responsáveis pela organização de ambientes e pelo planejamento de ações, que garantam a promoção de atividades pedagógicas, revestidas na e para a aprendizagem das crianças, favorecendo o desenvolvimento integral, a socialização e, conseqüentemente, sua inserção no mundo cultural e social.

Mudanças mostram-se difíceis, pois demandam trabalho em grupo e o assumir responsabilidades. A questão torna-se mais difícil ainda quando compreendemos a complexidade que envolve um CEI. Nessa instituição, encontram-se pessoas diferentes, de várias procedências sociais, culturais, com pontos de vista que ora divergem, ora convergem para um sentido, o que exige um olhar mais atento para a realidade e um esforço contínuo de reflexão sobre situações, que lá se desencadeiam, muitas vezes contraditórias e ambíguas. Além da necessidade de entender a Educação Infantil na completude das práticas de cuidar e educar.

Algumas respostas acabam por encaminhar a outras questões e o trajeto continua. Outros labirintos surgirão, visto que os conflitos nos fazem pensar em outras maneiras de superar as barreiras. Nesse processo, o recurso da história e da memória permite desenhar

contornos do vivido, sabendo que, ao lembrarmos, selecionamos o que nos foi significativo. As práticas, bem-sucedidas ou não, devem ser revisitadas, recuperar o vivido e captar seu movimento para pensar e falar sobre a ação feita e nos apresentarmos ao outro conscientemente. A comunicação ganha sentido criador e possibilita um conjunto de significados expostos, discutidos e refletidos. Os intercâmbios abrem espaço para rever o desenvolvimento profissional, tanto individual, quanto coletivo.

Os pensamentos transformam-se em ação realizada e objetivada diante de um mundo de relações: as lembranças reveem o vivido, e a história da gestão, em Centros de Educação Infantil, reescrevem-se ao fazer opções e se refletir sobre as ações. Diante disso, pensamos que a identidade dos gestores vai sendo construída no contexto e nas relações cotidianas que se dão no interior dos CEIs. Seu papel é o de viabilizar caminhos que levem ao planejamento de práticas pedagógicas determinadas para a produção do saber, a partir da realidade escolar, e que possam contribuir para a qualidade da educação.

Por um lado, as proposições se relativizam diante das ações, desenvolvidas no espaço e tempo da instituição educativa, as quais evidenciam a qualidade das relações, promovidas pelos profissionais. Esses momentos favorecem a reflexão, incorporando preceitos da diversidade como proposta de formação, reuniões e planejamentos, tendo como eixo articulador a possibilidade do diálogo entre os sujeitos e suas práticas. Mediante esse universo, projeta-se uma gestão própria e específica, uma “cultura de gestão”, para a Educação Infantil. Desse modo, em meio ao labirinto da Educação, caminha a gestão em CEIs, tendo em vista que garantir o direito de todas as crianças à educação deve partir do princípio que evoca o sentido de pertencimento ao espaço da infância. Garantindo, também, o sentido de pertencimento do grupo/dos profissionais da educação. De outro lado, mas não o oposto, vem favorecendo o campo de atuação da pesquisadora no exercício da função de coordenar a Educação Infantil, no âmbito da SEMEC. Pois, no cotidiano das instituições educativas é que as múltiplas linguagens são reveladas pelos profissionais que lá atuam.

A aproximação do contexto legal ao contexto real demanda trabalho conjunto a fim de produzir saberes e formas de realizações infinitas, dentro de uma possível perspectiva de mudanças. Somente o questionamento daquilo que está ao redor pode mostrar o melhor caminho; ou como metaforicamente fala minha percepção:

São muitos os caminhos a seguir. As certezas não nos fazem prosseguir e as dúvidas podem nos desviar. Então, como achar o fio condutor de nossos passos? É preciso reencontrar o sentido dentro de nós mesmos. O trabalho árduo não pode desmoralizar o espírito e nem nos enfraquecer, senão corremos o risco de nos perder nesse imenso labirinto. (LUZ, 2016).

Ouso acrescentar que esse processo se fez e se constituiu na minha caminhada pelo labirinto, no fio condutor de meus passos, trazendo a possibilidade de outros caminhos nos espaços pessoais e profissionais, assim como se fez para os sujeitos, nos permitindo sermos caminhantes e sonhar a plenitude de uma Educação participativa. Caminho que exigiu o respeito ao outro em seus singulares aspectos. Esse labirinto até aqui trilhado terminou, porém, esperamos que a singeleza do movimento inspire outras aventuras na pesquisa em prol da Educação Infantil. Que esse caminho seja longo, curto, finito ou infinito, dependerá apenas de quem o realiza, de sua ousadia, de seu projeto de vida, de sua vontade, de seus esforços, da alegria de fazer e das possibilidades que um labirinto, generosamente, nos oferta na trilha de seus desvelamentos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nancy Nonato de Lima. Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades. **ANPEd**, 2011. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/gt07/gt07-591%20int.pdf>>. Acesso em março de 2013.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In. FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDRADE, Luci Carlos de. Formação do (a) professor (a) da educação infantil nos CEINFS de Campo Grande-MS: identidade em construção. Tese (Doutorado em Educação) – UFMS/CCHS, 2014. Disponível em <https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/1725/cursoId:76>. Acesso em maio de 2016.
- ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. **Organização e gestão democrática na escola pública de educação infantil**: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP – faculdade de filosofia de Marília, 2010. Disponível em <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2010/ariosi_cmf_dr_mar.pdf>. Acesso em março de 2013.
- ASSUMPÇÃO, Eracilda de. Planejamento o desafio da participação. In. CAMARGO, Ieda de (Org.). **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.
- BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima. Gestão democrática na educação infantil e participação da família: possibilidades e limites. **ANPAE**, 2009. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/138.pdf>. Acesso em março de 2013.
- BARBOSA, Silvia Neli Falcão; BARROS, Camila Dos Anjos. “Nossa, que audácia!”: tensões, polêmicas e desafios da gestão da educação infantil municipal. **ANPEd**, 2011. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1087%20int.pdf>>. Acesso em março de 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BATISTA, Silvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985 – CAPÍTULO I e II.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.) **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo, Cortez Editora, 2009.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1994. p. 405-452.

BRASIL. **Conae 2010**: Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 2014.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 20 de 11 de novembro de 2009**. MEC/CNE, 2009b.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. MEC/CNE/CEB, 2009a.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de pesquisa**, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a03.pdf>>. Acesso em dezembro de 2012.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: m Forense Universitária, 2006.

CHAGA, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. **Psicologia escolar e educacional**, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a04v17n1.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2014.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In LANE, S T M; CODE, W. (Orgs.). **O homem em movimento**. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987b.

COCÔ, Valdete. Gestão na educação infantil - os processos de escolha dos dirigentes das instituições. **ANPAE**, 2009. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/345.pdf>. Acesso em março de 2013.

CORRÊA, Bianca Cristina. Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil. **ANPEd**, 2002. Disponível em <<http://25reuniao.anped.org.br/texced25.htm#gt5>>. Acesso em março de 2013.

CORRÊA, Bianca Cristina. A gestão democrática como referencial de qualidade na educação infantil para crianças de quatro a seis anos. **ANPEd**, 2006. Disponível em <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2163--Int.pdf>>. Acesso em março de 2013.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

COSTA, Efigênia Maria Dias; LIMA, Marisete Fernandes de. Gestão de creche: concepções e práticas de gestão democrática. **ANPAE**, 2011. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0150.pdf>>. Acesso em março de 2013.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípios científicos e educativos. São Paulo: Cortez, 2003.

DIDONET. Vital. Creche a que veio... para onde vai... **Revista em Aberto**. Brasília, vol. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DOURADO, Autran. Proposições sobre o labirinto. **Colóquio/Letras**, Lisboa, n. 20, p. 5-12, jul.1974.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; DIAS, Fatima Regina Teixeira de Salles. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade na formação de professores**: da teoria à prática. Canoas: ULBRA, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PESSOA, Valda Inês Fontenele (Orgs.). O cuidado em uma perspectiva interdisciplinar. Curitiba: CRV, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

FELDMANN, Marina Graziela; LIMA D'AGUA, Solange Vera Nunes de. Escola e inclusão social: relato de uma experiência. In FELDMANN, Marina Graziela (Org.). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angélica da Silva. (Orgs.) **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo, Cortez Editora, 2009.

FLORES, Maria Marta Lopes. **Gestão educacional e educação infantil**. 2011. Disponível em <www.anpae.org.br>. Acessado em janeiro de 2013.

FLÔRES, Vanessa Medianeira da Silva; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **A gestão na educação infantil**: concepções e práticas. 2012. Disponível em <www.ucs.br/etc/conferencias/index>. Acesso em dezembro de 2012.

FRANCO, Dalva de Souza. **Gestão de creches para além da assistência social**: transição e

percurso na prefeitura de São Paulo, de 2001 a 2004. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em <www.teses.usp.br>. Acesso em dezembro de 2012.

FRANCO, Maria Laura Plugsi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GEGLIO, Paulo Cesar. O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores em serviço. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GIOSA, Elenice. Língua de poder X Língua poética: em busca de uma aprendizagem significativa. In FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PESSOA, Valda Inês Fontenele (Orgs.). **O cuidado em uma perspectiva interdisciplinar**. Curitiba: CRV, 2013

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1983.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOODDSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In. NÓVOA, A (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004. P. 29 – 56.

HASCKEL, Selita. Gestão democrática na educação infantil: a eleição para diretor de creche. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC – 2005. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103061/222711.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10/03/2013.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios de participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.

ISSA, Maria Helena Cuppari; SARAIVA, Rosália Alvim. **Projeto Político-Pedagógico de Escolas Infantis: a gestão como base para sua construção e efetivação**. 2008. Disponível em <www.1fapa.com.br/cienciaseletras/pdf.revista43/artigo>. Acessado em 19 de dez. de 2012.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. Atitude. In. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

JUSTINA, Reginaldo Dalla. Parceria. In FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernandes. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>>. Acesso em abril de 2013.

KRAMER, Sonia. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras? **ANPEd**, 2005. Disponível em <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em abril de 2013.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. In. Fúlvia Rosemberg (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v. 1, n. 1, dez. Jul. 2006a.

LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 97, set/dez. 2006b.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

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

MAIA, Graziela Zambão Abdian. Contexto atual, gestão e qualidade de ensino. In. MACHADO, Lourdes Marcelino (Coord.) e MAIA, Graziela Zambão Abdian (Org.). **Administração e Supervisão Escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In. GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna [et al.]. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAUDONNET, Janaína Vargas de Moraes; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Desafios na formação continuada de diretores e coordenadores pedagógicos de educação infantil**: análises a partir de uma proposta de formação. 2012. Disponível em <www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/13088.pdf>. Acesso em janeiro de 2013.

MELLO, Lucrécia Stringheta. **Pesquisa interdisciplinar**: um processo em construção. Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2004.

MELLO, Lucrécia Stringheta. Formação continuada de educadores: os desafios do trabalho em supervisão escolar e gestão colegiada. In SOUZA, Neuza Maria Marques de; ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. **Apoio pedagógico na busca da inclusão**: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental. Campo Grande: Ed. UFMS, 2008.

MELLO, Lucrécia Stringhetta. Formação continuada de gestores da educação básica: processo interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão. **QUAESTIO**. Sorocaba, SP. v. 11, n. 2, p. 87-102, nov. 2009. Disponível em <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&article&op=view&path%5B%D=100&path%5B%D=100>>.

MELLO, Lucrécia Stringhetta. **Caminhos e descaminhos da coordenação de curso na universidade: um labirinto**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – (PUC), São Paulo, 1992. Disponível em <http://www.pucsp.br/gepi/dissertacoes_teses_concluidas.html>. Acesso em maio de 2013.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; LUZ, Anízia Aparecida Nunes. A gestão escolar sob as perspectivas: política, teórica, prática e formativa com ênfase à Educação Infantil. In. CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes (org.). **Desafios da prática docente na educação a infância: pesquisas no cenário contemporâneo**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2014.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; LUZ, Anízia Aparecida Nunes. O papel da gestão escolar na coordenação da proposta curricular: ainda um desafio. In. VII Simpósio Internacional: o estado e as políticas públicas no tempo presente. Uberlândia: FAGED, 2013. p. 1-14 – ISSN: 978-85-7078-217-5.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; LUZ, Anízia Aparecida Nunes. Pesquisa e Formação continuada: desafios das práticas cotidianas na gestão escolar. In. **Diálogos Interdisciplinares**. Campo Grande: UFMS, v. 1, n. 1, nov. 2014.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; LUZ, Anízia Aparecida Nunes; MOREIRA, Rozemeiry dos Santos Marques. A gestão escolar no contexto atual: impactos da política educacional, formação, configurações, transformações, impasses e perspectivas. In. SOUZA, Neuza Maria Marques de; ESPINDOLA, Ana Lúcia (Orgs.). **Experiências de formação de professores: ensino, pesquisa e extensão**. Campo grande: UFMS, 2011.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria. v. 35, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, M. A. S. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDES, Eva Cristina de C. Souza. Diretor de unidade de educação infantil e gestão democrática: uma realidade a ser aprimorada. **ANPAE**, 2007. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/146.pdf>. Acesso em março de 2013.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; DRAGO, Rogério. Concepção de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In. KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122013-151305/>>. Acesso em março de 2013.

- MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Europa-América, 2002.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia**, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a07.pdf>>. Acesso em março de 2013.
- MUNARI, Bruno. **Fantasia, invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual**. Lisboa: Editorial Presença, 1987.
- MUNIZ, Luciana. Naturalmente Criança: A Educação Infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- NÓVOA, António (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António (Coord). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.
- NUNES, M. F. R. e CORSINO, P. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. In: ROCHA, E. A. C. e KRAMER, S. (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**, Campinas, SP: Papirus, 2011.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ORSOLON Luiza Angelina Marino. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. V. 5 n. 10, 1992. p. 200-212.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS. **Regimento escolar - CEI Jaci Cambuí Ferreira**. Três Lagoas: SEMEC, 2005.
- REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. **A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras: da assistência à educação (1999-2004)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). UFSCar, São Carlos, 2007. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br>> Acesso em novembro de 2012.
- RIBEIRO, Emílio Soares. Um estudo sobre o símbolo, com base na semiótica de Peirce.

Revista Estudos Semióticos. v. 6, n. 1, jun de 2010. Disponível em <WWW.fflch.usp.br/dl/semiotica/es. Acesso em setembro de 2016.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RUSSEF, Ivan; BITTAR, Mariluce (Orgs.). **Educação Infantil:** política, formação e prática docente. Campo Grande: UCDB, 2003

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e Paradigmas de Gestão. **Eccos revista científica.** v. 6, n. 1, jun. 2004. p. 25-42.

SANTOS, Ana Márcia Lima; FERREIRA, Cristiane Gomes. Gestão nas escolas de educação infantil no município de salvador: o uso do PDDE após lei 11.947 de junho de 2009. **ANPAE**, 2011. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0044.pdf>>. Acesso em março de 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Construir a educação infantil na complexidade do real. **Pátio – Educação Infantil.** n. 32. Porto Alegre, jun./set. 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os estudos da criança e seu programa epistemológico. In. TEODORA ENS, Romilda; GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **A sociologia da infância e a formação de professores.** Curitiba: Champagnat, 2013.

SÉVE, Lucien. A personalidade em gestão. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (Orgs.) **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade.** São Paulo: Vértice, 1989.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia.** São Paulo: Cortez, 1994 – (Coleção Magistério 2º grau. Serie formação geral).

SILVA, Anamaria Santana da. Educação e assistência: direitos de uma mesma criança. **Pró-Posições.** v. 10 n 1, 1999.

SILVA, Vanderlete Pereira da. **Organização e gestão da educação infantil em Manaus –** uma análise de seus marcos regulatórios. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, 2012. Disponível em < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130869?show=full>>. Acesso em novembro de 2012.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Tradução: Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAINO, Ana Maria dos Reis. Totalidade. In FAZENDA, Ivani. **Dicionário em construção.** São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13, n. 39. set./dez., 2008.

TOMÉ, Marta Fresneda. **A educação infantil foi para escola, e agora?** Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em novembro de 2012.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática. In PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

TRÊS LAGOAS. Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul**. ANO VI/n. 1370. Disponível em <www.diariomunicipal.com.br/assomasul>. Acesso julho de 2015.

TRÊS LAGOAS. Resolução n. 002/SEMEC/2015. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul**. ANO VI/n. 1263. Disponível em <www.diariomunicipal.com.br/assomasul>. Acesso outubro de 2015.

UNESCO. **A criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o mundo**. Brasília: UNESCO, 2005. 136 p. – (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância – Cadernos Pedagógicos, 2).

VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da educação. In. SOUZA, Gizele de. **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para escola. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação Básica: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

WALO, Hutmacher. Uma viragem no sentido da qualidade: as práticas escolares revisitadas. In NÓVOA, António (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

WENDLER, Cíntia Caldonazo. Gestão democrática na educação infantil. **ANPAE**, 2011. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0100.pdf>>. Acesso em março de 2013.

ZABALZA, Miguel Antonio. Qualidade em Educação Infantil. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APENDICE

APÊNDICE – 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Relatos e vivências dos profissionais).

Data - _____

Sujeito - _____

1) Descreva passagens que se recorda do momento em que atuava (na área da Educação ou na área da Assistência social). O que lembra e o que foi significativo?

- Conte suas memórias, trazendo fatos que antecederam a transição da educação infantil (creches) do campo da Assistência Social para o campo da Educação.

2) Descreva o papel que desempenhava. Conte um pouco a sua trajetória profissional remetendo a função/papel que desenvolvia.

3) Qual era a concepção de infância que se tinha naquele tempo?

4) E, qual a concepção de criança que fundamentava o trabalho dos profissionais?

- Quem eram os profissionais que atuavam com a criança e como era conduzido o trabalho em relação ao desenvolvimento das atividades com as crianças?

5) Na sua opinião como foi o processo de transição da “educação infantil” do campo da Assistência Social para o campo da Educação?

Obs.: Estes são tópicos que nortearão a entrevista e o sujeito terá liberdade para relatar suas experiências e expressar opiniões. Cabendo ao pesquisador incentiva-lo a falar sobre o assunto sem forçá-lo a responder.

APÊNDICE - 2

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE (opção por um CEI)

Data - _____

Local - _____

Observar fatos, situações cotidianas relacionadas a ação dos gestores (diretor, adjunto e supervisor pedagógico) e participar dos momentos de reuniões organizadas pela gestão.

Pontos a observar:

1) Contextualização e caracterização da instituição educativa:

- aspectos sociais e culturais;
- condições físicas e de materiais;
- caracterização dos elementos humanos.

2) Ação dos gestores em relação à prática:

- aspectos organizacionais gerais:
 - disponibilidade, organização e utilização dos recursos materiais e instalações;
 - atividade de apoio ao professor e à sala de aula;
 - atividade de acompanhamento junto à criança – aprendizagem e desenvolvimento infantil;
 - elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico-Curricular;
 - espaço e tempo para reuniões pedagógicas;
 - formação profissional continuada;
- envolvimento da equipe (coletivo) com objetivos, metas e ações da instituição educativa.

APÊNDICE - 3

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (gestores – diretores).

- 1) Nome completo, formação, tempo de atuação na educação e no cargo.
- 2) Quais são suas atribuições Administrativas?
 - e Pedagógicas?
 - Descreva sua ação no dia a dia.
- 3) Um dos princípios que regem a concepção de gestão democrático-participativa diz respeito a relação orgânica entre a direção e a comunidade (interna e externa) no processo escolar. Partindo desse princípio descreva seu papel quanto a organização de tempo e espaço em relação a situações como:
 - promover a participação do coletivo nas tomadas de decisões;
 - gestão financeira de material e pessoas
 - Para você é importante o trabalho integrado entre coordenação e direção? Porque?
 - Em relação a gestão houve alguma mudança com o processo da eleição?
- 4) Qual a função social da instituição de Educação Infantil – Por que a criança vai para a instituição?
- 5) Como deve ser organizada uma instituição para atender a criança de 0 a 5 anos?
 - Como procura planejar e organizar o tempo e o espaço da instituição para desenvolver as atividades com as crianças?
 - Qual concepção de infância direciona sua ação?
- 6) Como planeja suas ações?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

(gestores – coordenadores pedagógicos).

- 1) Nome completo, formação, tempo de atuação na educação e no cargo.
- 2) Quais são suas atribuições na gestão pedagógica?
 - Descreva sua ação no dia a dia.
- 3) Como você se organiza para cumprir seu papel em relação a:
 - orientação dos professores e atendentes quanto ao planejamento das atividades
 - proposta de formação continuada
 - acompanhamento da criança no seu desenvolvimento e aprendizagem
 - Para você é importante o trabalho integrado entre coordenação e direção? Porque?
 - Em relação a gestão houve alguma mudança com o processo da eleição?
- 4) Qual a função social da instituição de Educação Infantil – Por que a criança vai para a instituição?
- 5) Como deve ser organizada uma instituição para atender a criança de 0 a 5 anos?
 - Como procura planejar e organizar o tempo e o espaço da instituição para desenvolver as atividades com as crianças?
 - Qual concepção de infância direciona sua ação?
- 6) Como planeja suas ações?

ANEXO



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

ANEXO 3

1

SUB-SEÇÃO VII
GRATIFICAÇÃO AOS ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO

Artigo 66- A gratificação pelo efetivo exercício do cargo de Especialista em Educação em função vinculada a sua formação profissional será de 25% (vinte e cinco) por cento, calculados sobre o seu vencimento mensal.

SUB-SEÇÃO VIII
GRATIFICAÇÃO PELA REGÊNCIA DE CLASSE

Artigo 67- Será concedido ao professor efetivo ou eventual em efetivo exercício em sala de aula de unidades escolares as seguintes gratificações pela regência de classe:

- I - Aos professores de 1º e 4º série do Ensino Fundamental será concedido 20% sobre o valor dos vencimentos.
- II - Aos professores de educação infantil lotados em classe destinada a alunos de 04 a 06 anos, será concedido 20% sobre o valor dos vencimentos.
- III - Aos professores de 5º a 8º série do Ensino Fundamental e aos professores da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional será concedido 15% sobre o valor do vencimento.
- IV - Aos professores em efetivo exercício de regência de classe nos Centros de Educação Infantil, lotados em classe destinada a alunos até 03 anos de idade, será concedido 15% sobre o valor do vencimento.

Artigo 68 - Aos professores substitutos ou eventuais a gratificação de que trata essa sub-seção será limitada em 50% do percentual de direito do professor efetivo ou eventual.

SEÇÃO IV
DOS DIREITOS

Artigo 69 - São direitos do Trabalhador da Educação



**PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

Art. 69. Os cargos de professor de 40 (quarenta) horas, pertencentes ao Quadro em Extinção, Anexo IV, Tabela 2, da Lei 1.607, de 28 de março de 2.000, não terão perda de vencimento, remuneração ou vantagens.

Parágrafo único. Os professores, previstos no caput, terão direito a 12 (doze) horas/aulas para atividades e 26 (vinte e oito) horas/aulas para regência de classe.

Art. 70. As eleições para Direção dos Centros de Educação Infantil ocorrerão no ano de 2.012, sendo as demais estabelecidas em Lei específica.

Art. 71. O Enquadramento dos Trabalhadores da Educação dar-se-á num prazo de até 90 (noventa) dias, a contar da vigência desta Lei.

Art. 72. A vigência das Tabelas 1-B (Plano de Remuneração da Categoria do Magistério – Carreira de Professor), 2-B (Plano de Remuneração da Categoria do Magistério – Carreira Especialista em Educação), 5-B (Plano de Remuneração da Categoria Magistério – Serviços Administrativos da Educação) e 8-B (Plano de Remuneração da Categoria Magistério – Carreira de Técnico de Nível Superior), do Anexo II, ocorrerá a partir de janeiro de 2.011.

Art. 73. A vigência das Tabelas 1-C (Plano de Remuneração da Categoria do Magistério – Carreira de Professor), 2-C (Plano de Remuneração da Categoria do Magistério – Carreira Especialista em Educação), 5-C (Plano de Remuneração da Categoria Magistério – Serviços Administrativos da Educação) e 8-C (Plano de Remuneração da Categoria Magistério – Carreira de Técnico de Nível Superior), do Anexo II, ocorrerá a partir de janeiro de 2.012.

Art. 74. A vigência das Tabelas 1-B, 2-B e 3-B (Progressão Horizontal e Vertical), do Anexo III, ocorrerá a partir de janeiro de 2.011.

Art. 75. A vigência das Tabelas 1-C, 2-C e 3-C (Progressão Horizontal e Vertical), do Anexo III, ocorrerá a partir de janeiro de 2.012.

Art. 76. Os cargos em comissão de Assessor Intermediário da Educação – AIE 1, AIE 2 e AIE 3, previstos na Lei 2.342, de 07 de abril de 2009, serão extintos com a realização de concurso público.

Art. 77. As tabelas, constantes nos Anexos desta Lei, constituem parte integrante de seu texto, cabendo ao Poder Executivo a inclusão, supressão e a extinção de cargos.

30

EMPRESA: VIDROMIT VIDROS SCHMIDT LTDA - ME;
DATA DO DESPACHO DA RATIFICAÇÃO: 09/01/2015
RATIFICA: ELAINE APARECIDA PEREIRA DE SÁ COSTA
VALOR PREVISTO: R\$ 845,00 (oitocentos e quarenta e cinco reais)
DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: 06.01.09.272.404.2.095 -
Financiamento da Previdência Social - 44.90.52.00 - Equipamentos e
Material Permanente - FR 103000.

Três Lagoas/MS, 13 de janeiro de 2014.

ELAINE APARECIDA PEREIRA DE SÁ COSTA
Diretora-Presidente

Publicado por:
Suzi Meire Alves da Silva
Código Identificador:9D64AB4D

SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO PROCON - TRÊS LAGOAS/MS

O Programa Municipal de Proteção e Defesa do Consumidor - Procon, vem através desta notificar as empresas de infâncias abaixo relacionados, na forma legal, conforme art. 40, §1º do Decreto Municipal 12/2014, para efetuarem o rescalamento da multa arbitrada através de boleto bancário a disposição na sede do órgão, ou querendo, apresentarem recurso, que deverá ser protocolizado na sede deste órgão, nos termos do artigo 61 do Decreto Municipal nº 012/2014, no prazo de dez dias a contar do recebimento da notificação.

Na ausência de recurso ou no caso do seu improvimento, caso o valor da multa não tenha sido pago no prazo de 10 (dez) dias, remeter-se-á à Secretaria Municipal de Receita e Assuntos Governamentais, para proceder a inscrição do valor em dívida ativa, para posterior cobrança judicial com juros, correção monetária e demais acréscimos legais, na forma do caput do Artigo 62 do Decreto municipal nº 057/2010.

Após trânsito em julgado desta decisão, a inscrição do nome das empresas infratoras no Cadastro de Reclamações Fundamentadas, nos termos do caput do Artigo 44 do CDC e inciso II do Artigo 38 do Decreto 2181/97.

E.A.	Razão	CNPJ	Valor em Litras	Valor Total
0114	EL PORT COMERCIAL	06.000.000/0001-02	100	RECLAMADO PARA VINCULAMENTO EM 2012/2013

Notifique-se.

Cumpra-se, nos termos da lei.

Três Lagoas, 14 de janeiro de 2015.

LILIAN RODRIGUES PINTO CAMPOS
Diretora

Publicado por:
Suzi Meire Alves da Silva
Código Identificador:25350588

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA RESOLUÇÃO Nº 004/SEMEC/2015.

"Dispõe sobre vacância para servidor que exerce cargo de Especialista em Educação na Rede Municipal de Ensino para o ano letivo de 2015 e dá outras providências".

O Secretário Municipal de Educação e Cultura, no uso das atribuições legais, conferidas pelo inciso II, do art. 47 da Lei nº. 1.795, de 16 de julho de 2002 - Lei Orgânica do Município de Três Lagoas, combinado com o Decreto nº. 08, de 01 de janeiro de 2013.

RESOLVE:

Art. 1º - Fica decidido que a partir do ano letivo de 2015, não haverá contratação para os servidores que exercem a função de Professor Coordenador.

Art. 2º - Em caso de vacância, não haverá reposição de servidores para ocupar a referida função.

Art. 2º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Três Lagoas, 14 de janeiro de 2015.

MÁRIO GRESPLAN NETO
Secretário Municipal de Educação e Cultura

ANEXO 1

Publicado por:
Suzi Meire Alves da Silva
Código Identificador:9D64AB4D

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA RESOLUÇÃO Nº. 002/SEMEC/2015

"Dispõe sobre o quantitativo de estudantes por turma nas Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências."

O Secretário Municipal de Educação e Cultura, no uso de suas atribuições legais, que lhe confere o inciso II do art. 47 da Lei 1.795 de 16 de julho de 2002 - Lei Orgânica do Município de Três Lagoas - MS, com fundamento na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Proposta de Educação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e na legislação vigente,

RESOLVE:

Art. 1º - Definir o quantitativo de estudantes por turma na Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Art. 2º - O quantitativo de estudantes por turma é de:

I - Educação Infantil:

a) Berçário: 10 crianças;

b) Maternal: 20 crianças;

c) Pré-escola: 25 crianças;

II - Ensino Fundamental

a) 1º e 2º ano = 28 estudantes;

b) 3º ano = 32 estudantes;

c) 4º e 5º ano = 35 estudantes;

d) 6º a 9º ano = 36 estudantes;

III - Classe Especial: 10 estudantes.

Parágrafo único: O disposto neste artigo não se aplica às Escolas de Educação no Campo.

Art. 3º - Quando da constituição das turmas, deve ser observada a capacidade física da sala, respeitando 1,50m² na Educação Infantil e 1,30m² no Ensino Fundamental por estudante.

Art. 4º - Quando houver alunos com necessidades educacionais especiais, desde que docentes de parecer técnico de profissional da área e da equipe técnica da SEMEC, o quantitativo da turma deve ser:

I - na educação infantil: 15 crianças;

II - nos anos iniciais do ensino fundamental: 20 estudantes;

III - nos anos finais do ensino fundamental: 25 estudantes.

Parágrafo único: Recomenda-se a inclusão de três estudantes por turma, desde que com a mesma necessidade educacional especial.

Art. 5º - Cabe ao Inspetor Escolar divulgar esta Resolução às Unidades Escolares da RME, orientando-as quanto a sua aplicação.

Art. 6º - Os casos omissos deverão ser submetidos à apreciação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Art. 7º - Esta Resolução entra em vigor a partir da publicação, ficando revogado o art. 48 da Resolução nº 002/SEMEC/2008, de 17 de novembro de 2008.

Registre-se.

Divulgue-se.