UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KÁREN APARECIDA BARBOSA FERREIRA

A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora

Ribeirão Preto
2016

KÁREN APARECIDA BARBOSA FERREIRA

VERSÃO CORRIGIDA

A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof. Dra. Bianca Cristina Correa

RIBEIRÃO PRETO
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ferreira, Káren Aparecida Barbosa

A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora. 2016.

116 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Correa, Bianca Cristina.

1. Gestão democrática. 2. Educação Infantil. 3. Diretora.

Nome: FERREIRA, Káren Aparecida Barbosa Ferreira

Título: A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que eu exista e chegasse até aqui!

Aos meus pais, que são os meus exemplos na vida e à minha irmã Laís, que sempre está comigo sendo uma verdadeira companheira!

À minha querida família, em especial, aos meus avós João, Geralda e Ilda: vocês dão sentido à minha existência.

À minha querida orientadora Bianca Correa, que sempre acreditou em mim e me acompanha nas intensas transformações da vida!

À Lorenzza Bucci: amiga que o mestrado me deu! Que sempre me apoiou, me incentivou e se tornou uma amiga mais que especial!

Às professoras que se dispuseram a contribuir de maneira significativa para este trabalho: Maristela Angotti e Teise Garcia.

Às queridas companheiras do GEPPEI: Marcella Paluan, Caroline Brunelli, Natália Cançado, Julia Castro, Julia Mano, Izabela Bettinassi, Danila Rosseto, Raquel Purificação e às professoras Érika Natacha e Fabiana Oliveira. Obrigada pelas contribuições e pela troca de aprendizado!

Aos amigos que, em algum momento na realização deste trabalho, me acompanharam e me incentivaram: Dilsinho Pereira, Gabriela Bragagnollo, Rafael Taglioni, André de Paula, Lis Silva, Carol Moreno e Marcella Fiori. Em especial, à Gabriela Diamanti, que de forma inesperada apareceu em minha vida através de um dos eventos acadêmicos e se tornou uma verdadeira amiga!

Às crianças, funcionárias e professoras que me acolheram de maneira muito carinhosa.

À diretora, que aceitou a realização deste estudo e dividiu comigo sua rotina de trabalho.

RESUMO

FERREIRA, K. A. B. **A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora**, 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2016.

O trabalho teve como objetivo analisar a função da diretora no âmbito da Educação Infantil. Além disso, buscou-se compreender como as políticas educacionais podiam interferir na instituição, quais eram as formas de provimentos dos cargos dos gestores e as atribuições legais desses profissionais e como era a atuação de uma diretora de uma escola pública de educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso. A pesquisa ocorreu em uma instituição de um município que faz parte da microrregião de Ribeirão Preto e atendia crianças de dois anos e meio a cinco anos. Os procedimentos metodológicos envolveram a observação participante com a anotação em caderno de campo, análise documental e entrevista semiestruturada com a diretora. Constatou-se com o estudo que a falta de identidade da Educação Infantil fazia-se muito presente na EMEI que possuía práticas que são questionáveis até mesmo no Ensino Fundamental, tais como as filas, contenção dos movimentos das crianças, mobiliário, sinal sonoro, possibilidade de levar lanche à escola e castigos às crianças na sala da diretora. No início do ano letivo verificaram-se algumas ações que não proporcionavam uma acolhida significativa às crianças, como por exemplo, a indefinição dos papéis de cada profissional, a ligação para as famílias buscar a criança caso ela chorasse, a proibição da entrada delas à instituição, entre outras que demonstram que havia algumas estratégias por parte da SME para que o número de crianças na lista de espera diminuísse. Não eram proporcionados momentos de participação às crianças e elas não possuíam os direitos de se expressarem e de brincarem. Quando não obedeciam às regras impostas, eram proibidas de brincar e obrigadas a permanecerem “sentadas” na sala da diretora. A diretora não compreendia as formas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, atuava sozinha na gestão da EMEI e não sabia exatamente qual era a função que deveria desempenhar, pois a SME não definiu quais seriam as atribuições dos profissionais que atuavam na gestão das instituições de Educação Infantil. A diretora utilizava o seu tempo planejando e organizando atividades que tinham como tema central as datas comemorativas. Estas eram realizadas pelas professoras, sem a participação das crianças, que só recebiam as produções prontas, não participavam do desenvolvimento e não eram o centro do planejamento curricular. Além disso, a participação das famílias era restrita, restando-lhes somente a opção de perguntarem no portão sobre a educação dos seus filhos e essa prática era recomendada até mesmo pela SME. Dessa forma, conclui-se que as práticas da diretora careciam de fundamentação teórica e legal, bem como faltava um suporte por parte da SME para que fosse oferecida formação continuada para a diretora e as professoras e para que mecanismos de participação fossem efetivados na instituição, tais como APM e o Conselho de Escola.

Palavras – chave: Gestão; Educação Infantil; diretor.

ABSTRACT

FERREIRA, K. A. B. Management of a public kindergarten: considerations on the practice of a principal, 2016, 116f.

The goals of this study were to analyze the role of a principal of a child education school; to understand how educational policies could interfere with the institution, how managers were chosen and which their legal duties were and how the performance of a principal of a public school kindergarten was. It was a qualitative research based on the study case. The study took place at one of the institutions in the area of Ribeirão Preto where the students were two-and-a-half –year- old to five-year- old children. Methodological procedures were participant observation with notes on a field notebook, documentary analysis and semi-structured interview with the principal. The study showed that the municipal child education school applied some practices which were not characteristic of the early childhood education such as lines, restriction of children's movement, furniture, bell, permission to take snacks to school and the punishment in the principal's room. At the beginning of the school year some actions did not welcome the children such as the role of each professional was not specified, the call so that the families could come and pick the child up if he/she cried, parents or the responsible relatives were not allowed to enter the institution and others which were strategies to decrease the number of children in the waiting list. Moreover, the children were not allowed to participate, they could not express themselves or play. When they did not obey the rules they were forbidden to play and they were forced to stay in the principal's room, thinking about what they had done. The principal did not know about different kinds of child learning and development, she was the only one managing the school and she did not know which exactly her role was because the Municipal Secretary of the Education has not established the duties of the professionals who work at the management of child education institutions. The principal spent her time on planning and organizing activities to celebrate commemorative dates. Those activities were prepared by the teachers with no children's help. The children did not use to participate in the preparation of the activities and they were not the focus of the curriculum planning. The participation of the families was limited, they could only ask about the education of their children at the gate of the school and that was suggested by the Secretary of the Education. Thus, it is possible to conclude that the principal's actions needed some theoretical and legal knowledge and the Secretary of Education should offer continuing education for the principal and the teachers and they should actualize some departments at school such as the Affiliation of Parents and Teachers and the School Counseling.

Keywords: Management; Child Education; Principal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Croqui da Emei observada.....	52
Figura 2. Tirinha Armandinho.....	56
Figura 3. Recado exposto no portão da escola. Foto tirada no dia 13/02/2014.....	62
Figura 4. Gráfico do tempo utilizado com as atividades desenvolvidas pela diretora.....	77

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CE	Conselho de Escola
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EVA	Espuma Vinílica Acetinada
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FIFA	Federação Internacional de Futebol
FCC	Fundação Carlos Chagas
FTD	Frère Theophane Durand
FVC	Fundação Victor Civita
GEPPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais para a Infância
GREPPE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
NAME	Núcleo de Apoio a Municipalização do Ensino
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESPECIFICIDADE DA GESTÃO NESTA ETAPA EDUCACIONAL	14
1.1 O contexto dos estudos sobre a gestão na Educação Infantil	14
1.2 O histórico de atendimento em instituições e a conquista de direitos para as crianças de 0 a 5 anos	19
1.3 O princípio da gestão democrática na escola pública	25
1.4 A especificidade da gestão na Educação Infantil.....	32
1.5 Participação na gestão democrática	35
1.6 O papel do diretor na escola pública atual	39
METODOLOGIA	42
2. APRESENTANDO A GESTÃO DO MUNICÍPIO E A ROTINA DA EMEI OBSERVADA	47
2.1 A estrutura da Secretaria Municipal de Educação e as formas de provimento dos cargos dos gestores.....	47
2.2 A estrutura física da EMEI observada	52
2.3 – A Rotina da EMEI: a falta de identidade na Educação Infantil.....	56
2.4 “Vocês não fazem um esforço, hein?!” – Como uma política adotada pelo município pode interferir no direito de atendimento das crianças.....	60
3. O PAPEL DA DIRETORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	69
3.1 Concepções de criança, educação e gestão presentes na Instituição	69
3.2. Atividades desenvolvidas pela diretora: a centralidade das datas comemorativas	77
3.2.1 Relação da diretora com as famílias: impossibilidades de participação.....	83
3.2.2 Relações da gestora com as crianças: silenciamento dos sujeitos	86
3.2.3 Relação da gestora com as professoras e funcionárias: centralização do poder.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103

ANEXOS.....	110
ANEXO A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO*	110
ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETORA.....	113
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	115

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa “A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora”. O estudo decorre de pesquisa mais ampla, intitulada “Gestão de sistemas e unidades públicas de Educação Infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo”, sob a coordenação da professora Bianca Correa e tem como objetivo geral mapear e analisar como se organiza a gestão da/na educação infantil em dezesseis municípios da microrregião de Ribeirão Preto. Este estudo envolve quatro alunas que realizam Iniciação Científica¹ e seis mestrandas², incluindo a pesquisadora deste trabalho. Para cada aluna foi definido um subprojeto, com objetivos e metodologias específicas, cabendo à professora Bianca Correa a coordenação do projeto mais amplo. Assim, todas participam da equipe de pesquisa e possuem atividades comuns, apesar do recorte individual de cada uma. Vale ressaltar, que as informações gerais coletadas nos municípios, bem como os documentos obtidos, compõem um banco de dados único, ao qual todas as integrantes têm acesso.

Além disso, para a elaboração desta pesquisa houve troca de informações com a mestranda Lorenzza Bucci, responsável pela pesquisa “O olhar das crianças sobre o trabalho do diretor (a) em pré-escola” (BUCCI, 2014) que realizou as observações na mesma instituição de educação infantil.

O recorte definido para este estudo foi analisar a função do gestor no âmbito da Educação Infantil. Dessa forma, foi desenvolvido por meio de uma pesquisa empírica um estudo de caso de natureza qualitativa. Para a realização da pesquisa, houve o acompanhamento da rotina de trabalho de uma diretora de uma pré-escola pública de um município pertencente à microrregião de Ribeirão Preto.

Com isso, o presente relatório está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo são apresentados o contexto dos estudos sobre a gestão na Educação Infantil; a legislação que afirma os direitos das crianças; o princípio da gestão democrática e a concepção que norteia este estudo. Além disso, há um item que trata da especificidade da gestão na Educação Infantil e por fim, a importância da participação e o papel do diretor na administração escolar.

¹Izabela Bettinassi; Julia Castro; Danila Resende Rosseto; Raquel Purificação;

²Caroline Barreto Barbosa Brunelli, Káren Aparecida Barbosa Ferreira, Lorenzza Bucci; Marcella Paluan; Julia Miranda Mano e Nathalia Costa Cançado.

No segundo são descritos os cargos relativos à gestão escolar do município, detalhando a estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME). Também é apresentada a estrutura física da instituição observada em conjunto enfocando alguns aspectos da rotina escolar e explicitando como eram os momentos de refeições, acolhimento, de transições de locais na instituição, dentre outros.

Por fim, no terceiro capítulo há a discussão acerca da função do gestor na educação infantil, a partir das observações e da entrevista concedida pela diretora, aqui denominada como Fabiana³, que ocupava a função de diretora na unidade acompanhada. Além disso, são analisadas as concepções de educação, criança e gestão que fundamentavam o trabalho desenvolvido por ela na instituição, bem como as atribuições segundo o Estatuto do Magistério do município. Também há a explicitação do tempo utilizado com as atividades realizadas que foram observadas e a partir daí, há algumas análises, com base na literatura, acerca da relação estabelecida pela diretora com as crianças, famílias, professoras e funcionárias.

³ Nome fictício

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESPECIFICIDADE DA GESTÃO NESTA ETAPA EDUCACIONAL

1.1 O contexto dos estudos sobre a gestão na Educação Infantil

Para iniciar as discussões acerca da gestão na Educação Infantil, é importante situar o porquê de realizar um estudo nessa temática. Alguns pesquisadores têm afirmado que a gestão na educação infantil é um tema que ainda precisa ser melhor estudado e as produções bibliográficas sobre o tema são escassas (CORREA, 2001; 2006a; 2006b; BORGHI, 1998; CAMPOS et. al, 2012; CÔCO, 2009; GUNNARSSON, 1994; JENSEN, 1994; KRAMER et al, 2002; KRAMER, S.; NUNES, 2007; SPAGGIARI, 1998; ZABALZA, 1998).

Selita Hasckel (2005) ao realizar levantamento bibliográfico nos bancos de dados das bibliotecas das universidades do país, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) utilizando o período de 1983 a 2002, constatou que dos 231 trabalhos voltados à gestão democrática, somente 23 tinham como foco a gestão na Educação Infantil: “[...] poucos trabalhos foram encontrados, não apenas referentes ao tema acima, mas principalmente sobre a eleição para diretor de creche como um dos mecanismos da gestão democrática na educação infantil.” (HASCKEL, 2005, p. 50). No estudo, a autora enfatiza a escassez de produções sobre o tema da gestão na Educação Infantil e a eleição de diretor de creche.

Transcorridos sete anos do estudo de Hasckel (2005), Maria Malta Campos (2012) coordenou a pesquisa “A gestão da Educação Infantil no Brasil”, realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC) e os pesquisadores também verificaram que ainda eram poucas as pesquisas acerca deste tema. Dentre as 700 pesquisas encontradas na Base de Dados “Gestão Escolar”, entre 2001 a 2008, houve a constatação de que poucos foram os estudos encontrados relacionados à gestão na Educação Infantil: somente seis artigos, catorze dissertações e quatro teses. Já no banco de dados de Teses da Capes, há duas teses e quatro dissertações, no período de 2009 e 2010.

Campos et al. (2012) afirmam que essa lacuna é grave pois a gestão das creches e pré-escolas apresenta especificidades quando comparada à gestão das outras etapas de ensino. Além disso, enfatizam que o tema da gestão na Educação Infantil é novo e não

tem sido objeto de estudo nem dos pesquisadores da Educação Infantil, nem dos da área de gestão:

As publicações sobre gestão em Educação Infantil caracterizam-se por ser: relativamente escassas, quando comparadas a literatura sobre o mesmo tema focalizada nas etapas posteriores da educação; baseadas, na maioria das vezes, em estudos de caso, reflexões sobre experiências localizadas, com pouca abrangência e limitadas quanto a uma interlocução com as discussões mais gerais que vem acompanhando a introdução das reformas educacionais ocorridas nas duas últimas décadas, que impactam de perto a gestão dos sistemas e das unidades de ensino. (CAMPOS et al., 2012, p. 26)

Para a realização desta pesquisa, Campos et al (2012) buscou investigar a gestão da Educação Infantil em nosso país, tanto no âmbito das unidades quanto no das redes municipais, pois são os municípios os principais responsáveis pela oferta de Educação Infantil. Com isso, contou com uma amostra de 180 instituições de Educação Infantil, tanto públicas quanto conveniadas, que são de responsabilidade do poder público municipal e situam-se nas áreas urbanas de seis capitais brasileiras.

Ao desenvolver o estudo, constatou-se que as capitais apresentam diversos contextos econômicos, culturais e sociais, diferentes histórias, configurações políticas, organizações das redes, distintas orientações administrativas e esses fatores, segundo os autores, são relevantes por resultarem em sistemas municipais diferentes entre si.

A pesquisa também indicou que há diversos padrões de gestão no país devido à ampliação da autonomia escolar provocar modos diferentes de organização do trabalho, que se desenvolvem de acordo com as características e demandas de cada creche ou pré-escola. Outro aspecto destacado no estudo é o de que essa autonomia pode fazer com que os profissionais de educação sejam responsabilizados pelos resultados das políticas educacionais. (CAMPOS et al., 2012)

Houve, ainda, a constatação de diversidade entre os municípios quanto a oferta da Educação Infantil, suas condições de funcionamento e aos modelos de estabelecimentos existentes. Segundo Campos et al. (2012), algumas opções políticas adotadas pelos municípios no que se refere à Educação Infantil, refletem as condições distintas de oferta:

Período parcial ou período integral de permanência da criança; vagas disponíveis em unidades diretas ou conveniadas; maior acesso para crianças de 3 anos em diante e pouca cobertura para crianças mais novas; autonomia administrativa das unidades ou subordinação a outras unidades municipais; entre muitas outras características que impactam não só o funcionamento e gestão das unidades, mas também a vida cotidiana das famílias com filhos pequenos que necessitam de

creches e pré-escolas, assim como a própria gestão municipal da Educação Infantil. (CAMPOS et al., 2012, p. 370)

Os autores também constataram que as políticas de Educação Básica em âmbito nacional influenciam a qualidade das instituições de Educação Infantil. Como exemplo, o estudo cita a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009) que tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Com esta Emenda, houve a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (BRASIL, 1996) dada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) e segundo os autores essa mudança promoverá uma reconfiguração da organização da Educação Infantil, tendo em vista que esta etapa já enfrenta dificuldades históricas que ainda não foram resolvidas, como a cisão entre creche e pré-escola (CAMPOS et al., 2012).

Campos et al. (2012) afirmam ainda, que é preciso ponderar sobre as políticas educacionais propostas por meio de programas federais que também afetam a qualidade na educação das instituições e como exemplo, é citado o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME), que orienta os dirigentes da Educação Infantil. Segundo os autores, nesse programa há a discussão sobre esta ser a primeira etapa da Educação Básica, estar sob a responsabilidade dos municípios e também se discute os aspectos do funcionamento, os insumos materiais e humanos, a autonomia e o financiamento das instituições de Educação Infantil.

Além disso, a pesquisa também mostrou que as profissionais da educação das equipes das Secretarias de Educação são bastante comprometidas com o trabalho, demonstram um caráter militante, lutando pelo reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, entretanto, houve a afirmação de que muitas decisões estratégicas que influenciam nas condições de operação da rede não são decididas por elas. Alguns exemplos citados foram: carreira de professores, a forma de escolha de diretores, de supervisores, coordenadores pedagógicos, modelos de prédios, terceirização de serviços de manutenção, limpeza, alimentação, entre outros. Os autores expõem também que, essa sensação de distanciamento das decisões foi relatada também pelas equipes das unidades, que demonstraram um sentimento de isolamento e mencionaram a falta de apoio das equipes das secretarias em relação ao trabalho na unidade.

Por fim, o estudo menciona que a existência de uma avaliação do trabalho provoca uma distinção de qualidade entre as instituições e:

Talvez por ser tão incomum ou talvez por indicar um amadurecimento do trabalho da equipe, o fato é que esse dado merece maior reflexão na discussão sobre a gestão da Educação Infantil tanto no nível da unidade como no nível da Secretaria de Educação. Detalhe animador, o documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* parece ter algum papel nesse processo, tendo sido citado em várias Secretarias e também por muitos diretores como documento em uso nas redes. (Campos et al., 2012, p. 372)

Outro estudo sobre a gestão na Educação Infantil também sugere que essa etapa educacional é deixada em segundo plano por parte dos órgãos públicos. Intitulada “Formação dos profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação”, a pesquisa foi coordenada por Sonia Kramer com a participação de outras pesquisadoras, envolvendo 54 municípios do Rio de Janeiro (KRAMER et al., 2002).

As pesquisadoras verificaram que a maioria das Secretarias desconhecia a quantidade de crianças de zero a seis anos que residiam nos municípios, o que, segundo elas, “dificulta o delineamento de políticas públicas municipais de Educação Infantil, já que não é possível traçar políticas sem saber quantas crianças com direito à Educação Infantil residem no município.” (KRAMER; NUNES, 2007, p. 428)

Verificaram que havia grandes disparidades em relação ao atendimento das crianças, o que demonstrava um contexto de desigualdades, pois os municípios que apresentavam maior número de atendimento eram os que possuíam menor população de crianças até seis anos de idade. Havia um baixo número de propostas pedagógicas organizadas por escrito pelas Secretarias Municipais. Poucos municípios tinham uma política de Educação Infantil atrelada a uma política para a infância. As práticas de formação eram esporádicas, tendiam à descontinuidade e não se exigia preparação prévia do educador para a atuação junto às crianças.

No que se refere à gestão dos sistemas e dos profissionais que atuavam nas Secretarias Municipais de Educação, as pesquisadoras também destacaram que havia uma indefinição do lugar do sujeito no coletivo, que não sabia qual era sua função, não entendia qual era o papel que deveria desempenhar, falando ora como professora, ora como gestora (KRAMER; NUNES, 2007).

Com base em Kramer e Nunes (2007), Campos et al. (2012) concluem que a falta de uma política pública para a Educação Infantil, que definiria as finalidades e diretrizes dessa etapa educacional, bem como a organização administrativa e pedagógica, o perfil, atribuições e formação dos profissionais, estavam relacionadas “à

carência de vontade política, a descontinuidade das gestões municipais e a interferência de políticos e pessoas externas à Educação nos rumos da política educacional” (CAMPOS et al., 2012, p. 56)

Kramer e Nunes (2007) afirmam que os resultados da pesquisa indicam que há uma urgência em políticas de formação em todos os âmbitos (federal, estadual e municipal) para que os profissionais tenham asseguradas oportunidades dignas no trabalho desenvolvido com as crianças; “[...] incluindo diretrizes e estratégias de formação (prévia ou continuada), formas de ingresso no sistema de ensino e plano de carreira que incorporem, nos salários, os níveis crescentes de escolaridade dos profissionais.” (KRAMER; NUNES, 2007, p. 429)

As autoras afirmam, ainda, que há essa urgência em políticas públicas que visem a formação dos profissionais que lidam com os pequenos e a este respeito Campos et al. (2012) afirmam que as políticas públicas existentes são insuficientes e que há pouca atenção à gestão da Educação Infantil, que por ser recém-chegada ao sistema educacional formal, acabou sendo submetida aos modelos de outras etapas educacionais.

De um modo geral pode-se afirmar que, no campo da pesquisa, observam-se poucos os trabalhos que analisam a atividade do diretor de escola. Vitor Henrique Paro (2015) ao investigar a gestão no Ensino Fundamental concluiu que há uma “[...] relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição.” (PARO, 2015, p. 21) e diante desse contexto, o objetivo deste trabalho foi analisar a função do gestor em uma instituição pública de educação infantil.

Dessa forma, como objetivos específicos, buscou-se estudar como as políticas educacionais interferiam nas formas de gestão nas instituições de Educação Infantil; caracterizar como era o funcionamento da gestão analisando as formas de provimentos dos cargos/funções de gestão e atribuições legais desses profissionais, bem como analisar a atuação dos gestores, a partir da sua jornada de trabalho, a natureza das atividades desenvolvidas, as dificuldades e saídas encontradas no exercício do seu trabalho.

1.2 O histórico de atendimento em instituições e a conquista de direitos para as crianças de 0 a 5 anos

Para estudar a gestão na Educação Infantil, é importante compreender a concepção de infância que norteia este estudo, bem como situar o histórico de atendimento das crianças de 0 aos 5 anos de idade das instituições educacionais do nosso país, que garantiu-lhes alguns direitos a partir da Constituição Federal de 1988, como o direito à educação de qualidade.

As crianças de 0 a 5 anos estão na infância, que segundo Miguel Arroyo (1998), é um período vivenciado de diversas formas pelos pequenos, tendo contextos e durações diversas. Dessa forma, pode-se afirmar que a infância das crianças que moram em cidades é diferente daquelas que residem no campo, por exemplo. (Arroyo, 1998)

Para Moysés Kuhlmann Junior (1998) ao ter como referência essa etapa da vida, é necessário considerar as crianças nas relações estabelecidas na sociedade e:

[...] reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. *Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância.* Porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato [...]. (KUHLMANN JR., 1998, p. 31 – grifos nossos)

Kuhlmann Jr. (1998) enfatiza que a infância é vivenciada de diversas formas e a este respeito, Arroyo (1998) menciona que essa fase da vida não é estática, está sempre em mudanças e a partir do momento que o trabalho se distancia do ambiente familiar a infância passa a ter uma duração maior e uma relevância em nosso país. Neste período, a criança ganha uma notoriedade e começa a ser vista “[...] como alguém que tem sua própria identidade, um sujeito de direitos” e segundo o autor, isso ocorreu após muitas lutas de movimentos sociais serem travadas no conjunto da sociedade. (Arroyo, 1998)

Segundo Bianca Cristina Correa (2007), o início do atendimento das crianças na etapa da Educação Infantil no Brasil teve a marca da ideia de “amparo” ou “assistência” aos pobres e por esse motivo esteve vinculado por muito tempo às associações filantrópicas e ou órgãos assistenciais e bem-estar:

De um modo geral, as creches se caracterizaram pelo atendimento às crianças mais novas – 0 a 3 anos -, embora muitas atendessem à faixa dos 4 aos 6, em período integral ou parcial. Outra característica marcante é o fato de que elas surgiram como trabalho beneficente para o atendimento às populações de mais baixa renda e, ao serem

oficialmente oferecidas pelo Estado, vincularam-se aos seus órgãos de assistência e bem-estar social. (CORREA, 2007, p. 15)

A partir da metade da década de 1970 ocorre uma expansão na oferta do atendimento por conta da luta travada pelos movimentos sociais e porque o governo militar temia uma revolta das camadas populares, pois havia uma acentuação da pobreza. (CORREA, 2007)

Segundo Maria Malta Campos (1999) os movimentos sociais urbanos tiveram importância para a conquista dos direitos dos pequenos e dentre as reivindicações dos bairros populares surgiu a creche com um novo aspecto:

[...] *as mulheres*, lutando pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, que incluem a creche na agenda de reivindicações dos movimentos que protagonizam, entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política. (CAMPOS, 1999, p. 122)

Acerca desse histórico de lutas, Aristeo Gonçalves Leite Filho e Maria Fernanda Nunes (2013) afirmam que por muito tempo não houve uma legislação específica acerca do atendimento das crianças pequenas e após o fim da ditadura militar, mais especificamente na década dos anos de 1980, iniciou-se um processo de redemocratização em nosso país, marcando uma fase importante da história política:

A década de 1980 foi decisiva na formulação de uma consciência e de uma nova postura em relação aos direitos das populações infantis e juvenis. No âmbito específico da educação, é um período no qual a sociedade civil organizada pauta a criança pequena e sua educação em suas reivindicações. (LEITE; NUNES, 2013, p. 69)

Essas reivindicações refletiram-se na legislação educacional, tendo início com a Constituição Federal de 1988 (CF/88). Com esta lei a infância deixou de ser responsabilidade exclusiva das famílias e se tornou objeto de cuidados dos poderes públicos: “A educação das crianças, concebida, antes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças”⁴.

Campos (1999) também trata da importância da CF de 88 e afirma que ela pode ser caracterizada como:

O novo marco legal no qual desembocam todas essas lutas e demandas: as que vêm da educação, formuladas de maneira a integrar a creche e a pré-escola no sistema educacional; as que se originam do

⁴Ibid., p. 71

movimento das mulheres, contempladas nessa proposta para a educação e na ampliação do direito à creche no local de trabalho também para os filhos dos trabalhadores homens e para toda a faixa dos zero aos seis anos; [...]. De forma geral, a nova Constituição amplia consideravelmente essas definições legais, tornando-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança pequena. (CAMPOS, 1999, p. 124)

A Constituição Federal de 1988 que, segundo Campos (1999) é considerada um marco da história da criança afirma o direito à educação em seu artigo 208, inciso IV: “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 1988).

Essa afirmação do direito à educação para as crianças representou um avanço para a Educação Infantil porque houve o reconhecimento da educação como dever do Estado e da família. Segundo Cury (1998) a CF/88:

não incorporou esta necessidade sob o signo do Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o Amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado. [...] Inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto”. (BRASIL, 1998, p. 11).

Além da CF de 1988, que garantiu o direito à educação e impôs um dever ao Estado, outros documentos e leis também asseguraram o direito das crianças pequenas a uma educação de qualidade, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069 de 1990 – ECA), que afirma que é dever da família, do poder público e da sociedade em geral:

Assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Segundo Leite e Nunes (2013) o ECA tem um papel relevante porque reconhece as condições peculiares de desenvolvimento dos pequenos e auxilia na construção do olhar sobre a criança como cidadã. Dessa forma, depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996 – LDB), que pode ser caracterizada também como um marco importante na Educação Infantil por reconhecê-la como primeira etapa da educação básica nacional:

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, artigo 29)

Além da legislação que assegura os direitos das crianças para uma Educação Infantil, há também documentos de orientação do Ministério da Educação (MEC) que especificam os fatores necessários para que haja qualidade no ensino dos pequenos. Dentre os documentos, faz-se relevante citar: Critérios para um Atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2005); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006); Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009).

Esses documentos apresentam os avanços produzidos acerca do conhecimento da criança pequena e no que se refere à qualidade do atendimento das crianças de 0 a 5 anos nas instituições de Educação Infantil. Dentre eles, vale destacar a importância das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), que possuem caráter mandatório e foram publicadas diante de um cenário de intensas transformações:

[...] a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos de Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p. 2)

As DCNEI possuem relevância por definirem orientações para a formulação de políticas, abrangendo a formação dos profissionais da educação, o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos Projetos-Político-Pedagógicos das instituições, além de auxiliarem na informação às famílias sobre as possibilidades de práticas pedagógicas que podem ser realizadas. Constituem-se como norteadoras para a elaboração das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças e apresentam uma concepção de currículo em que a criança deve possuir uma centralidade:

a criança, **centro do planejamento curricular**, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura. [...] (BRASIL, 2009, p. 6/7 – grifos nossos)

Essa definição da criança como sujeito histórico é fruto do conhecimento científico, no qual há a afirmação de que os pequenos buscam atribuir significados às suas experiências e conhecerem o mundo social e material tendo suas capacidades “histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes.” (BRASIL, 2009, p.7)

Ao afirmarem que as crianças aprendem nas relações sociais mediadas pelos parceiros que possuem mais experiência, as DCNEI (BRASIL, 2009) fazem menção à teoria histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski (2000), pois segundo este autor, é “através do outros que constituímos-nos.” (Vigotski, 2000, p. 24)

Suely Amaral Mello e Maria Auxiliadora Farias (2010, p.55) tendo como fundamentação a teoria vigotskiana, argumentam que “[...] o ser humano é produto do momento histórico e da sociedade e cultura de que participa [...]” assim, o desenvolvimento do homem não é condição de aprendizagem, e sim resultado dela. Segundo as autoras, são as experiências vivenciadas pelos homens que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, a partir desta teoria o desenvolvimento passa a ser considerado como “cultural, social e historicamente condicionado.” (MELLO;FARIAS, 2010, p. 55)

Defende-se que a criança deva ser compreendida como um sujeito histórico que necessita de uma educação que impulsiona seu desenvolvimento e por isso as formas como são organizadas as experiências propostas são relevantes:

Ao apontar para a criança um lugar essencial na constituição da influência do meio sobre o desenvolvimento humano, Vigotski aponta para uma concepção de criança rica de possibilidades, capaz de estabelecer relações com o mundo que a rodeia e que, na escola infantil, deve contemplar experiências ricas e diversificadas com a cultura histórica e culturalmente criada. [...] nem o meio, nem o professor ou a professora, e nem a criança considerados isoladamente, mas a unidade indivisível da relação que se estabelece entre eles e que se constitui na vivência. (MELLO, 2010, p. 730)

As crianças desde que nascem são inseridas na herança cultural humana e necessitam da convivência com o meio cultural para o desenvolvimento das suas possibilidades humanas, pois será com o aprendizado que criarão percepções acerca das cores, dos sons, da fala, do raciocínio, da leitura e escrita:

Sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas e com as gerações mais velhas, o despertar dessas capacidades e aptidões não ocorrerá. Em outras palavras, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações que permitam o aprendizado. Por isso é que Vygotsky conclui que o bom ensino não é aquele que incide sobre o que a criança já sabe ou é já é capaz de fazer, mas é aquele que faz avançar o que a criança já sabe, ou seja, que a desafia para o que ela ainda não é capaz de fazer sem a ajuda dos outros. (MELLO, 1999, P. 19)

Tendo essa concepção de educação que apresente aos pequenos o conhecimento historicamente acumulado por meio de experiências diferenciadas faz-se necessário enfatizar que é nessa inserção à herança cultural da humanidade que se concentra o papel da escola.

1.3 O princípio da gestão democrática na escola pública

Ao observar os números crescentes do atendimento das crianças de 0 a 5 anos em instituições públicas de Educação Infantil, o aumento da produção do conhecimento científico acerca da criança pequena e suas formas de aprendizagem e desenvolvimento, em conjunto com a promulgação dos seus direitos e a elaboração dos documentos de referências do MEC, que indicam quais as condições necessárias para a efetivação da qualidade, constata-se que houve avanços, entretanto, a realidade das creches e pré-escolas indica que ainda há vários aspectos a serem melhorados para que se alcance a qualidade do atendimento na Educação Infantil. (CORREA (2003); CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS (2006); CAMPOS; CRUZ (2006)

A este respeito, Correa (2007) afirma que:

Garantir padrão de qualidade é condição que jamais pode-se perder de vista, dado que na história da Educação Infantil brasileira a marca de sua origem, bem como a de sua expansão, sempre foi a precariedade. É preciso, assim, combinar quantidade – ampliação na oferta e acesso a todos que a queiram – com qualidade. (CORREA, 2007, p. 19)

Fundamentando-nos nesses estudos, pode-se afirmar que a Educação Infantil tem um caminho longo para alcançar qualidade e, segundo Campos et al. (2012, p. 30) “as características do município e as políticas adotadas para a Educação Infantil, em cada caso, interferem na qualidade do trabalho educativo avaliada nas unidades que compõem suas redes”. Os autores afirmam, ainda, que esse dado indica a importância da gestão ser pesquisada para que se conheçam os elementos a serem mobilizados na garantia de uma Educação Infantil de qualidade.

Dessa forma, buscando contribuir para as discussões acerca da gestão na Educação Infantil será apresentada a concepção que norteia este estudo que é a desenvolvida por Paro (2012), na qual os termos administração e gestão são sinônimos e têm como significado a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.” (PARO, 2012, p. 25)

Segundo este autor, a administração pensada a partir desse conceito de “utilização racional dos recursos” se configura “[...] como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos”⁵, ou seja, somente o homem tem a capacidade da

⁵Ibid., p. 25

realização do trabalho. Paro (2012) utiliza-se da teoria marxista para utilizar o conceito de trabalho que é compreendido como “atividade orientada a um fim”.

Segundo Paro (2012), a ação administrativa tem importância por constituir-se como a mediação para que o trabalho se concretize da melhor maneira: “[...] toda ação humana orientada a um fim – ou seja, todo trabalho humano – é passível de mediação racional, carregando portanto um componente administrativo” (PARO, 2015, p. 28/29)

Ao transpor para a gestão educacional esse conceito mais abrangente de administração, deve-se compreendê-lo como uma mediação que:

[...] não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aqueles que envolvem diretamente o processo de ensino-aprendizado). (PARO, 2010, p. 765)

Segundo Paro (2015), na área da administração escolar, existe uma noção no senso comum, contrária a essa concepção defendida por ele, que divide as atividades escolares entre pedagógicas e administrativas e não considera o caráter administrativo no processo pedagógico.

A concepção de administração defendida pelo autor é bem exemplificada com a afirmação de uma diretora entrevistada (Lourdes) por ele durante uma pesquisa: “No fundo, no fundo, o administrativo está a serviço do pedagógico”:

Portanto, o administrativo sozinho não tem sentido. Em última análise, o que Lourdes procura explicar, com suas palavras, é aquilo que defendo como a razão de ser do administrativo: sua articulação com fins. No caso da escola, a articulação com o pedagógico. (PARO, 2015, p. 25)

A partir dessa afirmação da diretora, percebe-se a compreensão do caráter mediador da gestão, pois sua ação percorre todas as etapas do processo de ensino:

[...] se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo. É portanto, o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir. (PARO, 2015, p. 25)

Após citar a importância do caráter mediador na administração escolar, faz-se necessário descrever mais densamente a definição utilizada por Paro (2012) como

“utilização racional de recursos” para que fique clara a fundamentação teórica deste estudo.

Para tratar da expressão “utilização racional dos recursos”, o autor afirma que essa utilização se dá conforme a razão, o que “significa por um lado, que tais recursos sejam adequados ao fim que se visa; por outro, que seu emprego se dê de forma econômica.” (PARO, 2012, p. 26)

Além da adequação aos fins, estes recursos devem ser considerados para serem selecionados os meios que mais auxiliam no desenvolvimento das atividades combinando-os e empregando-os de forma que estejam sempre ligados aos objetivos. Essa combinação que considera os objetivos constitui a segunda dimensão: a econômica, que se faz relevante pelo fato de ter a concretização dos objetivos com o “menor tempo possível e com o dispêndio mínimo de recursos.”⁶

Estes recursos empregados se subdividem em duas categorias definidas pelo autor: os objetivos e os subjetivos. Por objetivos, são considerados os elementos materiais (meios de produção: instrumentos, ferramentas) e conceituais (técnicas e conhecimentos) e também os esforços dos homens que são coordenados de acordo com os objetivos que foram estabelecidos. Segundo o autor:

[...] os recursos objetivos, como o próprio nome sugere, referem-se às condições objetivas presentes na realização do trabalho ou dos trabalhos que concorrem para a realização dos fins da empresa ou organização. Já os recursos subjetivos dizem respeito à subjetividade humana, ou seja, à capacidade de trabalho dos sujeitos que fazem uso dos recursos objetivos. (PARO, 2010, p. 767)

Assim, tem-se que os recursos objetivos são os elementos materiais e conceituais e os recursos subjetivos referem-se “à capacidade de trabalho dos sujeitos que fazem uso dos recursos objetivos”⁷ e ao considerar estes dois grupos (dos recursos objetivos e subjetivos) têm-se os dois campos da administração. O primeiro é a racionalização do trabalho, que “envolve a utilização racional dos recursos objetivos na realização do trabalho” (PARO, 2010, p. 767) e o segundo, é a coordenação do esforço humano coletivo, que se refere à utilização racional dos recursos subjetivos.

Segundo Paro (2010), esses dois campos amplos da administração possuem uma interdependência e se cruzam no processo de trabalho, pois os recursos objetivos e subjetivos devem ser considerados conjuntamente:

⁶Ibid., p. 26

⁷Ibid., p. 30

A racionalização do trabalho, por mais que se atenha à utilização dos recursos objetivos, não pode desconsiderar que tais recursos são manipulados por pessoas, e que só “funcionam” associados aos recursos subjetivos. De igual modo, a coordenação, por mais que se ocupe da utilização do esforço humano coletivo, não pode ignorar que o escopo principal para a realização dos objetivos é a integração desses recursos aos recursos objetivos de que se dispõe. (PARO, 2010, p. 767)

O autor alerta que na coordenação há um agravante porque o “[...] esforço humano coletivo – é atributo dos sujeitos e [...] não se restringe ao momento do trabalho, mas espalha-se por todas as relações dentro da empresa.” (PARO, 2015, p. 33)

Ao considerar esses atributos da coordenação constata-se o caráter da ação política do conceito da administração, o qual é compreendido como a formação da convivência entre as pessoas e os grupos:

[...] os indivíduos humanos possuem vontades, interesses, valores, desejos, projetos, sonhos que não necessariamente coincidem com os de outros indivíduos da mesma espécie. A convivência diante dessa situação é que caracteriza a ação política em seu sentido amplo.⁸

Dessa forma, tem-se variados interesses em jogo em todas as organizações e o foco deve ser em relação ao cumprimento dos objetivos e os interesses das pessoas envolvidas na sua consecução. Paro (2015) alega que ao tratar da administração de uma empresa, tem-se a coordenação do trabalho humano coletivo através da gerência, que possui o poder de estabelecer os objetivos a serem cumpridos visando o lucro e essa é a forma mais recorrente de administração em nossa sociedade, porém, afirma o autor: “Isso não impede de se pensar numa hipótese que os fins sejam estabelecidos pelos próprios indivíduos que despendem esforço em realizá-los e que se investem também da função de zelar diretamente pelo seu cumprimento”.⁹

O autor afirma que existe no senso comum uma noção na qual a coordenação deve ser exercida por um coordenador unipessoal, contudo ela pode ser realizada coletivamente pelas pessoas que participam para a realização dos objetivos e essa é a bandeira defendida através da gestão democrática para a gestão das escolas públicas, que possuem este princípio assegurado na legislação.

A primeira legislação a trazer a gestão democrática como princípio foi a Constituição Federal de 1988 (CF/88), com a afirmação de que: “O ensino será

⁸Ibid., p. 57

⁹Ibid., p. 41

ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI- gestão democrática do ensino público, na forma de lei.” (BRASIL, 1988)

No Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), também há a afirmação da participação dos pais e responsáveis na definição de propostas educacionais: “É direito dos pais ou responsáveis ter a ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.” (BRASIL, 1990)

Depois da CF de 1988 e do ECA (BRASIL, 1990), foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que traz o princípio da gestão democrática em seu artigo 12 e restringe-o ao ensino público:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; [...] e Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades. (BRASIL, 1996)

Além dessa legislação que define a gestão democrática, quando há menção à Educação Infantil, especificamente, há as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que determinam em seu 7º artigo, que as propostas pedagógicas assumirão a responsabilidade do compartilhamento e complementação da educação dos pequenos com as famílias. No artigo 8º, parágrafo 1º, há a afirmação de que as propostas pedagógicas deverão organizar condições para que o trabalho coletivo realize-se e para a organização de tempos, espaços e materiais que deverão assegurar:

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
IV – o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade. (BRASIL, 2009, p. 3)

Por fim, a lei mais recente que trata do tema da gestão democrática é a de nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014). Esta lei traz como diretriz o princípio da gestão democrática e dá o prazo de dois anos para que ela se efetive, conforme o artigo 9º:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (BRASIL, 2014)

Como estratégias para a efetivação da gestão democrática da educação, são afirmados a priorização do “repasso de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regule a matéria na área de sua abrangência” (BRASIL, 2014, meta 19.1) e que tenham critérios de desempenho e mérito e a participação da comunidade escolar na nomeação de diretores.

Outra estratégia citada no PNE (BRASIL, 2014) é a ampliação de programas de apoio e formação aos conselheiros de diferentes colegiados:

ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções. (BRASIL, 2014).

Além da formação destes conselhos, há menção de incentivo aos Municípios, Estados e Distrito Federal para a criação de Fóruns Permanentes de Educação, o estímulo ao fortalecimento e criação de grêmios estudantis e associação de pais, bem como de conselhos municipais de educação e conselhos escolares. Também é mencionado o incentivo à participação da comunidade escolar na elaboração dos projetos políticos-pedagógicos, planos de gestão, regimentos e currículos escolares, bem como, o favorecimento de processos de autonomia administrativa, pedagógica e da gestão financeira nas instituições escolares e o desenvolvimento de:

programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, 2014)

Diante desta Lei que está em vigor há dois anos há alguns questionamentos a serem suscitados por conta das brechas em sua redação, tais como a aplicação desta prova nacional específica e suas consequências quanto ao rendimento dos diretores. Como será realizada? Com qual objetivo? Há a intenção de medir a competência dos diretores? De qual maneira? O que acontecerá com os que não tiverem bom desempenho?

Outras dúvidas se referem a esse repasse de transferências voluntárias da União aos entes federados que aprovelem a legislação e que considerem para a nomeação de diretores, critérios técnicos e a participação da comunidade: Se não será uma obrigação

da União, haverá mesmo o repasse? E quais serão esses critérios técnicos a serem considerados? Como será a participação da comunidade? Será por meio de eleição?

Esses e outros questionamentos acerca da legislação mais recente da gestão democrática serão acompanhados por toda a sociedade civil e devem ser objeto de novas pesquisas.

1.4 A especificidade da gestão na Educação Infantil

Segundo Maria Aparecida Guedes Monção (2013), a singularidade das instituições que cuidam dos pequenos, “[...] é traduzida pela sua trajetória histórica, a necessária articulação entre cuidado e educação, a centralidade das brincadeiras e das relações sociais no currículo da educação infantil e o compartilhamento da educação entre educadores e famílias.” (MONÇÃO, 2013, p. 77)

É justamente este último item citado pela autora, o compartilhamento da educação entre as famílias e os educadores, a especificidade mais significativa da gestão na Educação Infantil, como afirmado também em outros estudos (CORREA, 2006; CAMPOS, 2012; KULHMANN JR, FERNANDES, 2012; ARIOSI, 2010).

Para Kulhmann Jr. e Fabiana Silva Fernandes (2012) é compreensível que ao procurar seu lugar no sistema educacional, a Educação Infantil se baseie em outras etapas, mas é imprescindível considerar que o trabalho da gestão nesta etapa envolva o cuidado e a educação, bem como alguns fatores peculiares, tais como:

[...] um arranjo organizacional que garanta o atendimento em tempo integral; a organização adequada do espaço físico, de modo que a criança se sinta acolhida e confortável; a realização de um projeto educativo sistemático, intencional que promova o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual e a socialização e o diálogo frequente com as famílias. (KULHMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 34)

Assim como estes autores, Monção (2013) também cita que a especificidade da gestão na Educação Infantil está na relação de compartilhamento do cuidado e da educação das crianças entre a instituição e as famílias:

O compartilhamento da educação e do cuidado das crianças com as famílias é uma das finalidades da educação infantil, e sua natureza revela a especificidade da gestão nessa modalidade educacional, que requer um diálogo permanente entre famílias e educadores, para compreender e respeitar as manifestações infantis e promover a educação da criança. A natureza do compartilhamento evidencia-se especialmente pela sua dimensão relacional, que historicamente é fonte de conflitos e tensões entre família e educadores. As emoções, expectativas, valores que circundam essa relação exigem um olhar crítico e uma escuta cuidadosa a respeito das impressões e sentimentos, tanto das famílias quanto dos educadores, nesse processo. (MONÇÃO, 2013, p. 79)

A partir destas afirmações, constata-se a diferença da gestão na Educação Infantil em relação às outras etapas de ensino, pois é necessário considerar que, devido a idade das crianças, o cuidado e educação ficam sob responsabilidade de educadores e

famílias. As famílias e os educadores necessitam ter um constante diálogo para que os pequenos aprendam e desenvolvam-se no contexto da creche e da pré-escola e estas relações interpessoais devem ser pautadas na democracia (MONÇÃO, 2013).

A este respeito, Correa (2006) afirma que a maneira como ocorrem as relações no interior da escola são verdadeiros modelos para as crianças, sendo consideradas um referencial:

Se o que se almeja, pois, como objetivo mais amplo da educação, é a formação de sujeitos livres que se respeitem e saibam respeitar seu próximo, que sejam solidários e não individualistas, que, em suma, tornem-se democratas; e se aceita-se que essa aprendizagem comece desde muito cedo, parece-nos que a única forma possível para alcançar tais objetivos seja por meio de experiências de relacionamento baseadas em princípios democráticos. Se assim é, a gestão democrática na educação infantil não se justifica apenas como princípio geral, mas, antes, como uma prática diretamente relacionada àquilo que poderíamos entender como um de seus principais “conteúdos”. (CORREA, 2006, p. 75)

Cinthia Magda Fernandes Ariosi (2010) também concorda com essa perspectiva democrática na gestão educacional e afirma que a escola é local de constituição de relações sociais que devem considerar a natureza do trabalho pedagógico que:

[...] congrega distintas concepções de mundo, de homem e de sociedade podendo gerar tensão e contradição nas relações, pois a escola é um espaço complexo de relações sociais, não devendo ser concebido como espaço de reprodução das relações sociais, mas de construção de novas formas de relações sociais. (ARIOSI, 2010, p. 113)

Monção (2013), cita a importância das instituições de Educação Infantil estabelecerem relações democráticas com as famílias e afirma que para os avanços sobre as discussões da gestão democrática é necessário investir na percepção das famílias e dos profissionais da escola, quanto ao

[...] sentido da democracia na formação da criança, por meio de experiências coletivas que possibilitem uma comunicação clara, a vivência de trocas sobre a educação das crianças e a reflexão aprofundada sobre como elas são tratadas em nossa sociedade, como a infância é compreendida e quais as respostas do Estado para as demandas da primeira infância. (MONÇÃO, 2013, p. 81)

As instituições são espaços de encontros, relações e aprendizagens e reconhecer a importância da dimensão política na Educação Infantil exige uma compreensão acerca dos conflitos, sentimentos, emoções, das interações estabelecidas entre famílias,

crianças e educadores, sem desconsiderar os contextos político e social que proporcionam essas relações estabelecidas. (MONÇÃO, 2013).

Monção (2013) menciona, ainda, que essa dimensão política constitui o eixo da construção da gestão democrática e deve ter como alicerce uma prática que considere os contextos familiar e educacional e busque responder as questões acerca das infâncias das crianças, da escuta das manifestações infantis pelas famílias e instituição, das formas como ocorrem as interações, da maneira que as crianças experienciam relações democráticas, das concepções de desenvolvimento infantil, entre outras. Dessa forma, verifica-se que a especificidade da gestão na Educação Infantil concentra sua atenção no compartilhamento da educação e do cuidado das crianças.

1.5 Participação na gestão democrática

A escola está inserida dentro de um contexto mais amplo de desigualdades estruturais em função do capitalismo que a influencia diretamente e para discutir a democratização no contexto escolar devem-se considerar os mecanismos de participação dentro dessa sociedade, ou seja, “as possibilidades da democracia”:

Isto porque a escola não tem meios para alterar a lógica capitalista sob a qual se organiza a sociedade e por conta da qual se produzem e reproduzem as desigualdades econômicas. Toma-se, pois, como fundamento para a discussão acerca da gestão da escola, aquilo que poderíamos chamar de “possibilidades de democracia”, esta entendida conforme a concepção de Paro (2001), ou seja, como “mediação para a construção da liberdade e da convivência social”. (CORREA, 2006, p. 49)

Diante deste contexto, pode-se afirmar que a escola não tem a possibilidade de transformar as desigualdades econômicas do sistema do qual todos fazem parte, contudo, pode “[...] contribuir para a transformação das relações sociais vigentes, seja pela forma como organiza sua atividade direta com os alunos, seja na medida em que se constitua num espaço de organização da população usuária como um todo.”¹⁰

Tal transformação ocorrerá por meio de uma verdadeira participação e segundo Fernando Prestes C. Motta (2003), essa participação serve para que a administração tenha seu aspecto de coerção diminuído: “Evidentemente, participar não significa assumir um poder, mas participar de um poder, o que desde logo exclui qualquer alteração radical na estrutura de poder.” (Motta, 2003, p. 370)

A este respeito, Juan E. Dias Bordenave (1994) menciona que a participação é o caminho que o homem utiliza para expressar sua vocação inata de realizar coisas, afirmar-se e ter domínio sobre a natureza. O autor afirma que há duas bases complementares de participação, sendo que a primeira é a afetiva, que faz com que o ser humano participe porque há um sentimento de prazer na realização de coisas e a segunda base é a instrumental, na qual há a participação do homem porque a realização de coisas com os outros é mais eficiente do que sozinho. Para Bordenave (1994) a participação é algo fundamental para o homem:

[...] a participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje.

¹⁰ Ibid., p. 56

Nesse sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa. (BORDENAVE, 1994, p. 17)

Para Licínio Lima (2011, p. 78) a participação pode ser compreendida como uma “referência a um projeto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional [...]”. O autor menciona que a participação é um direito conquistado por meio da afirmação de certos valores (democráticos) e só existe de fato se for considerada uma prática. (Lima, 2011)

A este respeito, Paro (2012) esclarece que para ocorrer a participação não é suficiente somente a permissão formal, mas se faz necessário que condições concretas sejam criadas e não somente no contexto da unidade escolar, mas também em outras esferas e organizações da sociedade:

Assim, a criação de condições que favoreçam o exercício efetivo da participação abrange, desde o desenvolvimento de um clima amistoso e propício à prática de relações humanas cordiais e solidárias no interior da escola, até a luta pelos direitos humanos de toda a ordem no âmbito da sociedade global; envolve desde as reivindicações por aumento do salário dos professores e funcionários e por melhoria de suas condições de trabalho na escola, até a luta por mais empregos, por salários mais condizentes com a condição humana do trabalhador, pela redução da jornada de trabalho, por assistência social, por tudo, enfim, que concorra para proporcionar melhores condições de vida à classe trabalhadora. (PARO, 2012, p. 217)

Na escola, essa participação é defendida através da gestão democrática, exercida de maneira que todos possam participar das decisões:

Uma coordenação do trabalho educativo que se efetiva a partir da participação de todos os membros da comunidade escolar, de tal modo que, sinteticamente, todos os segmentos (pais, estudantes e profissionais docentes e do quadro de apoio) tenham acesso às informações relevantes, bem como meios para analisá-las criticamente e participar dos processos decisórios; todas as demandas possam ser livremente apresentadas e debatidas, de modo que não prevaleça apenas a regra da maioria, mas que as minorias também tenham seus direitos garantidos à expressão e participação; haja consenso quanto ao objetivo maior da educação, qual seja, a ‘atualização histórico-cultural’ (PARO, 2001) das novas gerações. (GARCIA; CORREA; PINTO, 2008, s/p)

Assim, pode-se afirmar que não basta somente fornecer informações importantes para todos os envolvidos da comunidade escolar, são necessários meios para a

participação nas decisões da escola. Segundo Paro (2012), essa participação garantirá um fortalecimento da instituição escolar externamente, pois quando ela é representada somente pela figura do diretor, as chances dele se tornar mais sensível às pressões e ser cooptado na defesa dos interesses que não são os da comunidade escolar são maiores que quando há um grupo de pessoas articulados defendendo os mesmos interesses,

Além disso, o grupo tem maior poder de resistência a pressões, já que as decisões tomadas por um grupo são mais difíceis de serem revogadas [...]. Na situação que um indivíduo apenas é o dirigente, existe também – devido à relativa autonomia que ele desfruta com relação ao poder superior que representa – a tendência de este indivíduo procurar administrar em causa própria, tirando vantagens pessoais de sua gestão. Obviamente isso tem muito menor probabilidade de ocorrer quando se trata de uma gestão colegiada, em que haja o consenso para a tomada de decisões, as quais devem ser baseadas no interesse dos diversos setores envolvidos no processo escolar. (PARO, 2012, p. 214/215)

Dessa forma, para que a administração escolar seja democrática é necessário que haja um abandono do modo de administração em que o diretor centraliza a autoridade:

Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração de autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar –, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social. Mas é preciso ficar claro, desde já, que a busca dessa forma de gestão cooperativa, na escola, não deve ser feita de modo voluntarista, contra o diretor, mas a favor da promoção da racionalidade interna e externa da escola.¹¹

Diante do atual modelo de organização da gestão na escola, constata-se que são necessárias novas maneiras de administrar que não sejam apenas mais democráticas, mas que também tenham eficácia na concretização dos objetivos educacionais (PARO, 2012).

Paro (1996, p. 30) afirma que: “Se estamos preocupados com a democracia na escola, temos de lutar tanto por gestão colegiada quanto por processos de eletivos de escolha.” O autor faz a proposta de um Conselho Diretivo para as instituições de Ensino Fundamental que também pode ser uma proposta interessante para a gestão na Educação Infantil. Segundo o autor, falta à escola um Coordenador Geral que atue em conjunto com os membros da equipe escolar e por isso propõe um Conselho Diretivo. Este

¹¹ Ibid., p. 209

Conselho seria composto por um Coordenador Geral, um Coordenador Pedagógico, um Coordenador Comunitário e um Coordenador Financeiro sendo que as decisões seriam sempre coletivas e a cada um caberia maiores responsabilidades com a sua área, no sentido de executar o que o coletivo deliberar (PARO, 1996).

Os coordenadores seriam professores da própria unidade escolar e seus mandatos seriam provisórios com duração de dois ou três anos, sendo escolhidos por todos os sujeitos da escola. Paralelamente a esse Conselho, os Conselhos de Escola e de Classe e de Série também teriam sua importância. O primeiro, com caráter consultivo e deliberativo e o segundo sofreria uma reestruturação administrativa e seria integrado por pais, alunos, professores e funcionários tendo como “[...] suas funções e propósitos de modo a constituir elemento de constante avaliação e redimensionamento de todas as atividades-fim da escola, e instrumento de prestação de contas da qualidade de seu produto à sociedade. (PARO, 1997, p. 114)

Dessa forma, vê-se a importância da gestão democrática para ampliar as formas de participação da comunidade nas decisões escolares. Esse modelo proposto, com o qual concorda-se, é uma sugestão de organização para a gestão democrática nas instituições públicas, que teriam como representação um Conselho Diretivo e dessa forma, as decisões não seriam centradas na figura do diretor. Contudo, o que se observa na maioria das instituições de nosso país é o diretor como responsável por todos os acontecimentos da escola e por isso, este trabalho busca estudar a função do diretor na Educação Infantil.

1.6 O papel do diretor na escola pública atual

Com a legislação constata-se que há documentos de referência e leis que determinam a participação de todos por meio da gestão democrática, entretanto, o que os poucos estudos na área têm indicado é o fato de que há poucos municípios brasileiros que conseguem ampliar a participação nas decisões escolares:

Salvo alguns municípios brasileiros que já produzem avanços significativos, as pesquisas mostram a manutenção de uma administração centralizadora no sistema e nas escolas, avessa à ampliação da participação nos processos decisórios, ainda que com aparato legal instituído. (GARCIA, 2008, p. 162)

Dessa forma, constata-se que apesar de haver uma legislação que afirma a gestão democrática na educação pública, defendendo a participação de todos na tomada de decisões, a realidade concreta é a de uma administração centralizadora que mantém a figura do diretor com um poder sobre a escola. Segundo Paro (2012), nos moldes em que a escola pública se encontra, o diretor fica no topo da hierarquia:

A última palavra deve ser dada por um diretor, colocado no topo dessa hierarquia, visto como o representante da lei e da ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem. (PARO, 2012, p. 173)

Este autor realiza estudos acerca da gestão no Ensino Fundamental e tece algumas considerações que se enquadram nas discussões da gestão na Educação Infantil, pois o que também se constata nesta etapa educacional é o modelo da gestão centralizada na figura de um único representante, no caso, o diretor. Dessa forma, serão apresentadas algumas considerações do autor que cabem em nossas análises.

Segundo Paro (2012), o diretor possui uma posição contraditória, pois exerce duas funções que são inconciliáveis. Uma posição é a de zelar pelos objetivos educacionais da instituição escolar e a outra é a de cuidar para sejam cumpridas as determinações dos “órgãos superiores do sistema de ensino”¹², que na maioria das vezes, interferem de forma que acabam atrapalhando a concretização dos objetivos educacionais.

Este profissional ocupa essa posição contraditória e há alguns fatores a serem considerados que interferem no seu comportamento quando este atua na escola pública

¹² Ibid., p., 174

fundamental:

Ele concentra um poder que lhe cabe como um funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo, é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades-meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral. (PARO, 2010, p. 770)

Esses fatores a serem considerados são os dois focos de pressão que o diretor sofre. De um lado, há os pais, professores, alunos e funcionários em geral que reivindicam melhores condições de trabalho e de outro, o Estado, que não satisfaz tais necessidades e cobra do diretor o cumprimento de regulamentações e leis (Paro, 2012).

Diante desse contexto de pressão, a forma como o diretor lidará com essas divergências se refletirá na imagem que professores, alunos, pais e funcionários fazem dele. O diretor, por ocupar um cargo no topo da hierarquia, é visto como alguém que possui poder e autonomia muito superiores aos que possui na realidade e, quando os problemas fogem do seu alcance, por diversos motivos, como a dependência de decisões superiores ou a indisponibilidade dos recursos necessários, os que estão envolvidos com o processo pedagógico acreditam que para esses problemas serem resolvidos é preciso somente a vontade do diretor (PARO, 2012).

Dessa forma, o autor afirma que a visão do gestor como uma pessoa democrática ou autoritária pelos que estão imersos na instituição escolar depende da maneira que os problemas são resolvidos:

Quando as circunstâncias e o esforço pessoal permitem ao diretor resolver problemas no interior da escola, não é incomum associar-se sua imagem à de uma pessoa democrática e identificada com os interesses dominados; de modo análogo, quando os recursos disponíveis e seu poder de decisão são insuficientes para atender às justas reivindicações de melhoria do ensino e das condições de trabalho, a tendência é considerá-lo autoritário e articulado com os interesses dominantes. (PARO, 2012, p. 175)

Paro (2012) menciona ainda que, essa posição de autoridade do diretor é que dificulta a percepção das pessoas que estão envolvidas no processo escolar de compreenderem que mesmo que ele seja o responsável último pelas ações da escola, “as condições concretas em que se dá a educação escolar e as múltiplas determinações

sociais, econômicas e políticas que a condicionam o tornam impotente para resolver a maioria dos problemas fundamentais que aí se apresentam.” (PARO, 2012, p. 176)

Ter essa situação de impotência para resolver os problemas sérios com os quais se depara, faz com que o diretor veja frustrada a realização dos objetivos educacionais e com isso, “deixa de cumprir sua função transformadora de emancipação cultural das camadas dominadas da população, servindo aos interesses da conservação social.”¹³

A este respeito, pode-se afirmar que na Educação Infantil, o gestor também lida com tais questões para serem resolvidas e ainda necessita considerar as peculiaridades da educação nesta fase, que envolvem o compartilhamento da educação com as famílias, o cuidar das crianças e a escuta de suas manifestações.

¹³ Ibid., p. 176

METODOLOGIA

Como já mencionado, esta pesquisa foi desenvolvida empiricamente, numa abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso. O pesquisador qualitativo, segundo Robert Stake (1983, p. 22), busca “[...] sequências importantes de eventos, testemunhas-chave para eventos passados e, particularmente, observa como esses eventos são determinados no contexto em que ocorrem”. O autor menciona que o método utilizado para isso é a triangulação, com “[...] várias observações repetidas, com múltiplos observadores, múltiplos métodos de observação e múltiplas interpretações teóricas”. (STAKE, 1983, p. 22)

Este método da triangulação foi muito utilizado durante a realização desta pesquisa, através do GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais para a Infância). Neste, havia a sistemática de todos os pesquisadores contribuírem com contribuições teóricas acerca dos estudos realizados. Coordenado pela professora Doutora Bianca Correa era composto por estudantes da Graduação em Pedagogia, da Pós-Graduação em Educação e por profissionais da educação e reunia-se mensalmente para discussões de artigos acadêmicos, pesquisas, revistas científicas, entre outros, e também havia estudos acerca das produções acadêmicas vinculadas à pesquisa mais ampla, tais como relatórios de qualificação, de iniciação científica, monografias, dissertações, dentre outros.

No âmbito do GEPPEI havia uma cooperação entre os membros que estudavam e auxiliavam as pesquisas em andamento realizando diversas considerações teóricas e possibilitando diversos olhares acerca de um mesmo tema, o que enriquecia os trabalhos produzidos. Dessa forma, após essa ressalva, faz-se necessário descrever os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Para a realização desta pesquisa foi privilegiada a observação das atividades de uma coordenadora pedagógica de uma instituição de educação infantil que atende crianças de 2 anos e meio a 5 anos. Vale ressaltar neste momento, que no município no qual as observações ocorreram não há o cargo de diretor na educação infantil e as coordenadoras pedagógicas (eram todas mulheres) assumiam a gestão das unidades que atendiam as crianças de 0 a 5 anos. Na instituição observada, a coordenadora pedagógica desempenhava a função de diretora, assumia-se nesta função e assim era reconhecida por toda a comunidade escolar, inclusive pelas crianças, e também pela

Coordenadora Geral da Educação Infantil do município. Por esse motivo, será utilizado o termo “diretora” para referir-se à coordenadora pedagógica.

Para conseguir o contato com o município e selecionar a instituição em que as observações aconteceriam, a primeira ação tomada foi a do envio do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Após a aprovação do projeto de pesquisa, contatou-se a Secretaria de Educação de um município que faz parte da microrregião de Ribeirão Preto e os projetos foram enviados por e-mail (BUCCI, 2013, mimeo; CORREA, 2013, mimeo; FERREIRA, 2013, mimeo).

Após o envio, foi marcada uma reunião com a Coordenadora Geral da Educação Infantil do município para melhor explicitação dos objetivos dos estudos. Neste, ela apresentou as pesquisadoras do estudo ao Secretário da Educação e após a explicitação dos objetivos das pesquisas, este concordou com a realização das pesquisas no município. Com isso, a Coordenadora Geral da Educação Infantil apresentou as instituições de educação infantil e auxiliou com a escolha da instituição em que aconteceriam as observações. Após a explicitação acerca dessas cinco instituições existentes no município, foi enfatizado que para a escolha da instituição na qual as observações aconteceriam seria necessária a permissão de uma gestora que aceitasse a presença de uma pesquisadora acompanhando todas as suas atividades diárias.

Dessa forma, com o auxílio da coordenadora geral da educação infantil, definiu-se que as observações aconteceriam em uma EMEI situada na região central do município, pois Fabiana era considerada “ótima” pela gestora municipal e pelo seu perfil, poderia aceitar a realização da pesquisa. Nessa reunião também ficou acordado que a apresentação dos projetos de pesquisas à diretora da instituição com o acompanhamento da coordenadora geral da Educação Infantil. No dia marcado para essa apresentação, ela não pôde comparecer e disse que havia ligado para a diretora avisando-a da presença das pesquisadoras na EMEI.

Ao adentrar a instituição, foi explicitado à diretora que o objetivo deste estudo era compreender como era a função desempenhada por ela na educação infantil, quais as atividades e quanto tempo eram ocupados em cada atividade e foi enfatizado que não havia a pretensão de avaliar seu trabalho e, após essa conversa, ela concordou com a sua realização.

Nesta primeira reunião, Fabiana explicou que a instituição atendia 230 crianças, sendo que aproximadamente 50 eram da zona rural. Disse que a EMEI funcionava em

período parcial, das 7h às 11h no período da manhã e das 13h às 17h no período da tarde. No período matutino havia duas turmas de maternal (2 anos e meio a 3 anos), duas turmas da primeira etapa (4 anos) e duas da segunda etapa (5 anos). Já no período vespertino havia duas turmas de maternal, três de primeira etapa e três de segunda, perfazendo um total de 14 turmas.

Sobre o quadro de funcionários, disse que somente ela atuava na gestão da instituição, e que havia uma secretária, duas funcionárias de limpeza, doze professoras, sendo que duas delas atuavam tanto no período da manhã, quanto no da tarde e quatro pajens, que segundo a coordenadora geral da educação infantil tinham a função de auxiliar as professoras a cuidar das crianças.

Após essa apresentação, iniciaram-se as observações na semana seguinte. Estas foram realizadas em trinta sessões ao longo do primeiro semestre do ano de 2014, totalizando 81 horas e 30 minutos de acompanhamento das atividades da diretora. As observações tiveram início durante a segunda quinzena de fevereiro. Durante essas duas semanas do mês de fevereiro, Fabiana foi acompanhada durante suas atividades desenvolvidas pela manhã e nas semanas seguintes, o acompanhamento ocorreu em sessões alternadas com a frequência de três e depois duas vezes por semana.

A partir das observações tentou-se compreender como era a divisão da sua jornada de trabalho e qual a natureza das atividades desenvolvidas. Investigou-se quanto tempo era ocupado com o trabalho pedagógico da instituição, com atendimento às famílias e a comunidade em geral, com atividades especificamente burocráticas, entre outras. A diretora foi acompanhada durante a sua atuação para a compreensão das suas atividades, os desafios encontrados, as formas de enfrentamento a esses desafios, entre outros aspectos do seu dia a dia. As observações foram realizadas também em uma reunião de pais, em eventos na instituição e em horário de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Para a observação do cotidiano de trabalho da diretora foi elaborado um roteiro de observação (ANEXO A) para que conseguíssemos abordar os itens necessários para o estudo. Todas as observações eram anotadas em caderno de campo.

Pode-se afirmar que algumas dificuldades foram enfrentadas durante a realização das observações, pois acompanhar a diretora em todas as atividades diárias causava um clima de incômodo em alguns momentos, o que exigia uma percepção de que era necessário deixar de acompanhá-la por uns minutos.

Para exemplificar, nos primeiros dias de observação, a diretora saía da sua sala, entrava rapidamente na sala dos professores e fechava a porta. Esses momentos não foram acompanhados no início, entretanto, com o desenrolar das observações, havia um clima mais favorável entre pesquisadora e diretora e dessa forma, foi possível acompanhá-la nesses momentos em que permanecia na sala dos professores, sendo convidada por ela para acompanhá-la até os diferentes locais. Houve várias situações de observação em que a diretora me convidou para ir até a sala dos professores, às salas de aulas e ao parque, e, em uma das sessões observadas, pude acompanhá-la até o cartório do município.

Houve momentos em que essa aproximação foi permitida, entretanto, também foi necessário um distanciamento das observações das atividades da diretora em outras ocasiões. Como exemplo, pode-se citar a reunião que aconteceu na sala da diretora com a mãe de um menino, a pedagoga do município e a diretora. Segundo a diretora, esta reunião foi marcada porque a criança estava apresentando problemas de comportamento.

Havia essas situações que necessitavam desse distanciamento e em alguns dos dias observados, as dificuldades para acompanhar a diretora aconteciam porque as professoras solicitavam ajuda com recortes e confecção de desenhos em folhas de Espuma Vinílica Acetinada (E.V.A). Este auxílio ocorria principalmente quando estava próximo de algum evento da instituição relacionado às datas comemorativas, como a festa junina. Nos dias de observação próximos a esse evento, as professoras solicitaram o recorte de corações em folhas de E.V.A, confecção e colagem de cartazes, produção de moldes de desenhos de caipiras, entre outras atividades que impossibilitavam o acompanhamento da diretora.

Com o decorrer das observações, essas dificuldades foram menos recorrentes, contudo percebeu-se que as anotações no caderno de campo causavam um incômodo para a diretora. Diante disso, os registros passaram a ser realizados da forma mais breve possível, somente com a duração e o tipo de atividade realizada pela diretora e logo após as observações, fora da instituição observada, descreviam-se detalhadamente as atividades no caderno de campo. A realização das observações exigiu uma percepção do clima da instituição e mudanças foram necessárias na tentativa de não haver maiores constrangimentos.

Em relação à gestão da rede, por meio da pesquisa mais ampla na qual este estudo está inserido, realizou-se um levantamento de dados por meio da aplicação de

questionário com a coordenadora geral da educação infantil do município. Com este, foi possível compreender como é a organização da gestão do município, quais os cargos vinculados à gestão, tanto no âmbito da Secretaria quanto no âmbito das unidades, quantos profissionais estavam envolvidos, como eram as formas de provimento dos cargos, quais as exigências de formação, quais as funções previstas para cada cargo, a jornada de trabalho e se existiam diferenças salariais (CORREA, 2013, mimeo).

Além dos dados obtidos com esse questionário, foi realizada uma análise do Estatuto do Magistério e embora houvesse a previsão de análise de documentos, tais como o Projeto Político – Pedagógico, as atas de reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM) e do Conselho de Escola, não foi possível ter acesso a eles, pois a diretora afastou-se por alguns meses e a profissional que a substituiu não sabia onde poderia encontrá-los.

O estudo contou ainda com pesquisa bibliográfica abrangendo os temas: gestão, gestão na Educação Infantil e qualidade na Educação Infantil. Além disso, foi realizada uma entrevista com a diretora no dia 20 de novembro de 2014 com o intuito de que ela pudesse explicitar algumas de suas concepções e falasse sobre as atividades desempenhadas em seu cotidiano. Esta entrevista foi realizada em colaboração com a Lorenza Bucci e o roteiro utilizado está nos anexos deste trabalho. (ANEXO B).

Para a análise dos dados, utilizou-se como base os documentos elaborados pelo Ministério da Educação, a legislação, bem como a literatura especializada na área.

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C), que também foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa desta Faculdade, assim como os roteiros de entrevistas e observação.

2. APRESENTANDO A GESTÃO DO MUNICÍPIO E A ROTINA DA EMEI OBSERVADA

2.1 A estrutura da Secretaria Municipal de Educação e as formas de provimento dos cargos dos gestores

O município da escola campo de pesquisa é considerado de pequeno porte, possuindo uma população estimada em 23 mil habitantes, de acordo com o Censo Demográfico de 2015, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Conta com uma Secretaria de Educação que atende as crianças de zero a cinco anos em cinco instituições, sendo que há uma creche conveniada que oferece o atendimento aos pequenos de seis meses aos três anos e quatro Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI com atendimento de crianças de dois anos e meio a cinco anos. Havia aproximadamente 618 crianças atendidas nessas instituições de educação infantil no ano de 2013.

Ao analisarmos o Estatuto do Magistério (2005), verificou-se o quadro de funcionários. A Secretaria de Educação em 2011 contava com:

- 1 Secretário de Educação;
- 1 Assessor de Secretaria;
- 1 Supervisor de Ensino;
- 2 Coordenadores das Ações Educacionais;
- 8 Coordenadores pedagógicos;
- 7 Diretores de escola;
- 5 Vice-Diretores;
- 1 Orientador educacional;
- 5 Pedagogos;
- 5 Professores Coordenadores;
- 42 Professores de Educação Infantil;
- 2 Psicopedagogos;
- 12 Pajens;
- 12 Secretários de Escola;

Observando esse quadro de funcionários, constata-se que havia oito coordenadoras pedagógicas (todas do sexo feminino) e segundo a coordenadora geral da

Educação Infantil do município, elas assumiam a gestão das instituições de educação infantil, enquanto que os diretores administravam as escolas de Ensino Fundamental. É importante destacar que, na Educação Infantil, a “equipe” de gestão das unidades era formada somente pelas coordenadoras pedagógicas, dessa forma, havia somente um profissional por unidade de Educação Infantil que respondia pela gestão da instituição.

Para compreender a atuação das coordenadoras pedagógicas nestas instituições, recorreu-se ao Estatuto do Magistério (2005) e a partir dele, constatou-se que não havia nenhuma atividade específica para o cargo de coordenador pedagógico na educação infantil. Algumas das atribuições citadas neste documento são:

Atividades de suporte pedagógico, voltada para Coordenação Pedagógica, no sistema municipal de ensino, coordenando de forma integrada todas as ações de planejamento, execução, acompanhamento, controle e avaliação das atividades curriculares no âmbito do Sistema Municipal de Ensino (Estatuto do Magistério, 2005, s/p.)

Verificando as outras atribuições, notou-se que as atividades de um coordenador pedagógico, segundo o Estatuto do Magistério (2005), podem ser também, a avaliação dos resultados das atividades pedagógicas, com a averiguação de relatórios e observação de pareceres sobre os alunos e os índices de reprovação. Também há a descrição de que o coordenador pedagógico deve tomar ciência desses problemas e analisar a eficiência dos métodos praticados e as providências a serem tomadas se houver a necessidade de reformulações.

Essas atribuições voltam-se mais para o cargo de coordenador pedagógico das outras etapas de ensino, pois na Educação Infantil as crianças não são reprovadas e dessa forma, o coordenador pedagógico que atua nesta etapa educacional não deverá se ocupar em averiguar índices de reprovação.

Com isso, verificou-se que não havia atribuições que tratavam das especificidades do coordenador pedagógico na educação infantil. O município não propôs atribuições aos profissionais que atuavam com os pequenos nas instituições escolares, pois não havia um conjunto de atividades a ser desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos na Educação Infantil.

Como a Fabiana assumia a função de diretora, consultou-se também as atribuições do cargo de diretor a fim de encontrar algumas atividades específicas para Educação Infantil, entretanto, estas também são voltadas para as outras etapas de ensino:

Atividades de suporte pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, supervisão, orientação e inspeção escolar, incluindo entre outras, as seguintes atribuições: [...] Prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento. (Estatuto do magistério, 2005 s/p.)

Assim como o coordenador pedagógico, o diretor tem como atribuição proporcionar meios para a recuperação dos alunos com baixo rendimento, o que também se constitui como referência para as outras etapas de ensino, sem considerar a Educação Infantil, pois nessa etapa de ensino, como já afirmado, não há avaliações de rendimento das crianças. Sobre os processos de avaliação na Educação Infantil, no parecer das DCNEI (BRASIL, 2009) é afirmado que:

Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação de aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. [...] A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. (BRASIL, 2009, p. 17)

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), não devem existir “provinhas” na educação infantil, e dessa forma, conclui-se que o Estatuto do município refere-se às outras etapas de ensino quando afirma que o diretor deve ocupar-se com a recuperação dos alunos com baixo rendimento.

Pode-se afirmar que havia uma lacuna em relação ao trabalho a ser realizado pelas coordenadoras, pois nenhum documento no município definia o conjunto de competências do gestor na educação infantil. Estas atribuições deveriam ser descritas pela Secretaria Municipal de Educação, entretanto, não havia no Estatuto do Magistério e em nenhum outro documento. A Secretaria não se ocupou em especificar quais seriam as atribuições para o cargo de um gestor na Educação Infantil.

Além disso, pode-se realizar uma discussão acerca da diferença salarial para constatar a pouca atenção dada à Educação Infantil pelo município. As coordenadoras pedagógicas ganhavam R\$1.424, 56 em 2011 e os diretores de escola de Ensino Fundamental recebiam R\$2.500,00, sendo que ambos os cargos possuíam jornada de 40 horas semanais. Quando questionada na entrevista sobre sua atuação enquanto gestora da unidade, a Fabiana trouxe essa questão salarial para a discussão:

Eu faço tudo que eu posso dentro do padrão. Faço até coisas que não é minha função, porque eu sou coordenadora pedagógica, né? Esse cargo seria de direção né, mas como não tinha secretaria funcionando nas escolas, não tinha direção... A direção era sempre uma que ficava só no Departamento né, aí a Maria já trouxe um grande avanço pra gente que foi uma secretária e aí a gente está começando desempenhar a função nossa mais, de coordenador pedagógico e administrador, que a gente acaba sendo diretor da escola né? A gente acaba tendo essa postura. A gente tem que ter, porque o pai não entende: 'Ai, eu não sou diretor, sou coordenador pedagógico', o pai não vai falar, ele vai falar: 'Ela é diretora' né? E a gente acaba pegando tudo isso pra gente, sobrecarrega um pouco, por quê? Porque uma diretora hoje ganha referente ao seu trabalho, e a gente ganha o salário de coordenador pedagógico que acaba sendo, mas eu faço muito por amor, entendeu?

Percebe-se que havia uma priorização por parte do município para os profissionais que atuavam na gestão do Ensino Fundamental, pois na Educação Infantil não havia diretor e as coordenadoras pedagógicas, apesar de atuarem na gestão das unidades, recebiam um salário menor quando comparados aos salários dos gestores do Ensino Fundamental. Essa diferença era mais acentuada em relação aos salários dos docentes que atuavam na Educação Infantil que recebiam R\$ 1.031, 41 por uma jornada de 25 horas semanais.

Com isso, percebe-se que havia uma condição salarial precária para as professoras, assim como para as coordenadoras que atuavam na gestão das instituições de Educação Infantil quando comparadas aos salários dos diretores do Ensino Fundamental. Segundo Correa (2006), essa diferenciação salarial reforça entre os docentes o sentimento de subalternidade e permite que os gestores tenham uma fidelidade ao governo,

[...], dado que a justificativa para essa diferença não é explicitada, mas, em vez disso, baseada numa pretensa sobrecarga de responsabilidades que, em tese, não podem ser compartilhadas e, portanto, minimizadas. O modelo, por conseguinte, dificulta aquilo que aqui se entende por democratização da gestão, pois se há um rei, há que haver súditos, e não cidadãos capazes de participar. (CORREA, 2006, p. 144)

Essa diferença nos salários perpetua uma relação de hierarquia para os cargos da gestão em comparação aos das professoras e há outro aspecto que deve ser considerado que também dificulta a democratização da gestão, que é a forma de provimento dos cargos da administração das escolas. No município observado, os diretores eram nomeados pelo Poder Público Executivo e as coordenadoras pedagógicas ingressaram

na rede municipal de educação por meio de concurso público, o que significa que eram efetivas da rede municipal.

Segundo Paro (1996, p. 25), esta forma de provimento – concurso – “[...] produz também a situação de dependência do diretor a quem lhe deu legitimidade, ou seja, ao poder do Estado; e mais grave ainda, não importa a facção política ou o partido que esteja no poder.” Além disso, não propicia um compromisso do gestor com a escola por conta da estabilidade do cargo:

Para quem examina em profundidade o funcionamento real da escola pública onde o concurso para o cargo de diretor é a regra, como no sistema público estadual paulista, não é difícil perceber a intensidade com que essa estabilidade quase vitalícia do cargo concorre para determinar o descompromisso do diretor com objetivos educacionais articulados com os interesses dos usuários e induz à negligência para com formas democráticas de gestão.¹⁴

O autor afirma ainda, que o gestor que tem acesso ao cargo por nomeação também defende os interesses do governo, ficando do lado de quem o nomeou e está no poder. Dessa forma, defende-se que a eleição de diretores seja um instrumento de democracia que possibilite a participação da população nas tomadas de decisão da escola, pois é condição da democratização da sociedade que as instituições se democratizem (Correa, 2006).

Paro (1996) defende a escolha dos dirigentes escolares por meio da eleição e alerta que esta não deve ser tomada como uma panaceia que solucionará todos os problemas da escola, entretanto, tem sua relevância por ampliar a oportunidade de participação e garante uma vantagem por proporcionar maiores possibilidades dos atores educacionais escolherem o melhor diretor.

Segundo Correa (2006), um ponto central para a democratização da gestão escolar é a política de cargos e salários, juntamente com a organização do magistério para a valorização docente em associação com a eleição como mecanismo para promover um coordenador que seja um professor da escola e desempenhe essa função por um tempo determinado. “Tal mecanismo de definição da função coordenadora da escola só pode ocorrer retirando-lhe o caráter de “cargo de confiança” do Executivo, do contrário, perpetua-se a hierarquia, legitimada sobretudo pela diferenciação no que se refere à remuneração.” (CORREA, 2006, p. 144)

¹⁴Ibid., p. 25

2.2 A estrutura física da EMEI observada

Após apresentar o quadro de funcionários da gestão do município, serão descritos alguns aspectos da estrutura da instituição para compreender melhor como funcionava a EMEI observada e a função desempenhada pela diretora.

Concorda-se com Maria I. Campos-de-Carvalho (1996) ao afirmar que o espaço é um elemento curricular que favorece ou dificulta a aprendizagem das crianças e que um bom planejamento deve priorizar a organização do espaço para

promover nas crianças segurança, conforto, identidade pessoal, estimular o interesse infantil nas propostas, promover crescimento, competência e autonomia, oportunidades tanto para contatos sociais (entre crianças e com adultos) como para privacidade, etc. (CAMPOS-DE-CARVALHO, 1996, p. 193)

Com as observações, percebeu-se que os espaços que as crianças podiam usufruir se resumiam às salas, onde ficavam a maior parte do tempo, o parque com o tanque de areia e a quadra de esportes que era coberta e utilizada nas aulas de Educação Física. Para melhor compreensão, será apresentado um croqui (Figura 1) feito por Bucci (2014) que foi elaborado sem precisão de proporcionalidades e com o objetivo de apresentar a divisão do espaço na EMEI.

Figura 1. Croqui da Emei observada

No croqui há sete círculos azuis no pátio que fazem referência às sete mesas com seis cadeiras em cada uma para as crianças realizarem as refeições e conta também com um bebedouro que foi construído levando em consideração a altura dos pequenos. Percebe-se que através do pátio, podia-se ter acesso tanto à área interna, quanto à externa da instituição. A parte interna era composta pelas salas dos professores, sala da diretora e secretária, corredor de acesso às salas das turmas de crianças, banheiros das funcionárias e banheiro das crianças. Vale destacar que a infraestrutura do banheiro das crianças era bem precária, pois era bem antigo, com pisos mais desgastados do que o resto da escola e portas danificadas.

Já as salas das crianças contavam com o mobiliário conservado, tendo mesas que formavam grupos com quatro cadeiras, armários e mesas para as professoras, janelas baixas, na altura da visão das crianças, porta e pisos conservados.

Na área externa havia o parque, uma área extensa coberta de grama, a quadra de esportes e um vestiário que era utilizado para guardar cadeiras e mesas. No parque havia três trepa-trepas, dois escorregadores e estes foram substituídos no segundo semestre por um brinquedo de plástico composto por uma parte de escalada e um escorregador, formando um circuito para as crianças. Além deste brinquedo, havia três árvores grandes e um tanque de areia.

O parque e a quadra de esportes eram as únicas áreas externas às quais as crianças tinham contato e considerando o que está afirmado nas DCNEI (BRASIL, 2009) de que a educação infantil deve ter como eixos norteadores o brincar e as interações, defende-se que para o desenvolvimento das crianças se faz necessário uma multiplicidade de espaços:

Aspectos físicos ambientais, tanto quanto aspectos sociais, influenciam o desenvolvimento humano, pois os processos de desenvolvimento ocorrem através e nas interações entre a pessoa e seu ambiente, este incluindo aspectos físicos, sociais, culturais, econômicos, políticos, etc. (Campos-de-Carvalho, 1998, p. 190)

Tomando como fundamento os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), pode-se afirmar que os espaços, equipamentos e materiais devem priorizar as crianças, sendo organizados de forma a atender todas as suas necessidades de alimentação, descanso, proteção, interação entre elas e os adultos e também instigar a aprendizagem para todas as crianças, inclusive as que possuem necessidades educativas especiais.

Esse documento afirma ainda que essa multiplicidade de ambientes favorece as interações e cabe ao professor a organização dos espaços onde ocorrem as aprendizagens dos pequenos: “Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos.” (BRASIL 2006)

Eram poucos os espaços externos na instituição (quadra e parque com tanque de areia) e esta não contava com um espaço físico destinado à biblioteca. Segundo a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010 é obrigatório um acervo de livros:

Art. 1. As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei. Art. 2. Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura. Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. (BRASIL, 2010).

A lei não explicita que o espaço físico da biblioteca seja obrigatório, somente cita que é considerada uma biblioteca escolar uma coleção de livros, materiais videográficos, dentre outros documentos para pesquisa e enfatiza que é obrigatório, no mínimo, um título por aluno. Entretanto, na EMEI observada o acervo era disponível somente na sala dos professores e as crianças não tinham acesso a eles.

Na sala dos professores, além desse armário com os livros, havia também uma lousa utilizada como mural de recados, um bebedouro, uma mesa com o mimeógrafo e outra com seis cadeiras que era utilizada para as refeições das professoras, diretora e secretária. Já as pajens e funcionárias da limpeza se alimentavam na cozinha, que também era utilizada para servir a merenda para as crianças.

Na cozinha da instituição havia uma mesa grande, cadeiras, armários de parede, um fogão de quatro bocas, uma pia grande, uma porta que dava acesso à lavandeira e uma janela que era por onde a comida era entregue às pajens para que elas servissem as crianças.

A sala da Fabiana era o menor espaço da instituição e possuía duas mesas, uma para ela e a outra para a secretária, dois armários, um gaveteiro de metal porta-arquivos, quatro cadeiras e um banco. No início das observações, havia um auxiliar administrativo que auxiliava a diretora e quando este foi transferido para outra instituição, a diretora

mudou a disposição dos móveis, colocando os dois armários de forma que esses se tornassem uma divisória entre a mesa dela e a da secretária que substituiu o auxiliar administrativo.

Após essa explicitação da estrutura física da instituição observada, serão realizadas algumas considerações acerca da rotina da instituição observada.

2.3 – A Rotina da EMEI: a falta de identidade na Educação Infantil

Figura 2. Tirinha Armandinho

Na EMEI observada havia uma rigidez típica e também bastante questionável no Ensino Fundamental, com rituais marcados como as filas, a contenção dos movimentos das crianças, o mobiliário, o sinal sonoro, a possibilidade de levar lanche à escola e até mesmo os castigos na sala da diretora. A tirinha do personagem Armandinho (Figura 2) retrata um episódio que se observou frequentemente na EMEI e o que causou estranhamento foi o fato de que geralmente essas idas das crianças à diretoria ocorram nas instituições de Ensino Fundamental, todavia, cenas como estas foram observadas já na instituição de Educação Infantil, com crianças pequenas, de apenas três anos.

Não há a pretensão de afirmar que tais ações realizadas pelo Ensino Fundamental sejam algo naturalizado, pois práticas como estas desenvolvidas até mesmo com as crianças maiores são questionáveis e passíveis de muitas discussões. Entretanto, essa discussão é válida para demonstrar que a pré-escola sofre com uma identidade indefinida que é evidenciada através das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças:

[...] como vários estudos já demonstraram, a pré-escola tem uma identidade pouco consolidada, o que se constata pela forma como o trabalho se desenvolve, uma vez que os professores dessa etapa educacional parecem não compreender a importância do brincar relegando essa atividade para segundo plano e insistindo em práticas que, mesmo no ensino fundamental são consideradas equivocadas [...]. (CORREA, 2011, p. 112)

Correa (2011) afirma que o trabalho desenvolvido nas pré-escolas é confundido com práticas recorrentes do Ensino Fundamental. Essas práticas que possuem um caráter mecanicista e limitam as possibilidades de expressão dos pequenos, têm sido motivo de discussões dos pesquisadores e consideradas inadequadas até mesmo para as

crianças maiores de seis anos. Dessa forma, a autora conclui que na Educação Infantil são totalmente inadequadas.

Para explicitar as situações observadas, o primeiro aspecto a ser discutido é acerca da qualidade das refeições das crianças. O município sempre oferecia às crianças pão, leite, frutas, iogurtes e alimentos como arroz, feijão, carne e salada, sendo que eventualmente também havia macarrão ou sopa. Diante disso, o aspecto que se assemelha com o Ensino Fundamental nesse caso é o de que geralmente as crianças nas instituições de Educação Infantil alimentam-se somente com as refeições oferecidas pelas próprias instituições, no entanto, nessa EMEI as crianças podiam levar lanches de casa.

Segundo os Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009) a política de creche deve reconhecer que as crianças possuem o direito a uma alimentação saudável tendo um cardápio variado e balanceado que abranja as necessidades de calorias e proteínas dos pequenos. Vale ressaltar que essa afirmação se enquadra também para a EMEI, pois as autoras desse documento tratam do atendimento de crianças de 0 a 6 anos.

A partir das observações, verificou-se que o município obedecia a esse critério oferecendo um cardápio balanceado e variado e com isso, defende-se que as crianças não precisariam levar os lanches de casa. Em algumas ocasiões, as pajens pediram para que as crianças dividissem seus lanches com as outras que estavam na mesma mesa a fim de evitarem maiores constrangimentos.

Essa opção da instituição em permitir que as crianças levassem lanches de casa também é uma ação que muito se assemelha com o Ensino Fundamental e o questionamento a ser levantado é sobre a qualidade em termos nutricionais dos alimentos consumidos pelos pequenos. Era recorrente o consumo de bolos, refrigerantes e salgadinhos trazidos de casa e havia crianças que se alimentavam com os lanches de casa e também com o arroz, feijão, carne e salada oferecida pela instituição. Observou-se em vários dias os pequenos comendo o lanche de casa e a comida oferecida pela escola.

Outro aspecto que se assemelha com o Ensino Fundamental é o fato de que havia na instituição uma prática de formar filas em todas as transições de locais da instituição: nas idas às salas, idas ao pátio para as refeições, ao parque, à quadra para a aula de Educação Física. A esse respeito, Kishimoto (1999) afirma que:

A rotina da escola marcada pela organização militarizada das filas mostra a necessidade de disciplinar crianças, cerceando ao longo do período escolar sua autonomia. Essa forma de organização da rotina, lembra a necessidade de produzir “corpos dóceis” (Foucault, 1977), submissos e disciplinados que caracterizavam os contextos institucionais e escolares desde o século XVII. (KISHIMOTO, 1999, p. 4)

A autora afirma que essa forma de organização da rotina demonstra uma valorização da disciplina das crianças e isso foi comprovado com as observações. Nos momentos de lanche esse disciplinamento era muito exigido, pois ao término de suas refeições, as crianças sempre eram reprimidas pelas pajens para que permanecessem sentadas e imóveis, esperando o fim do horário de lanche. Não havia nenhum brinquedo disponível naquele espaço para que as crianças que acabassem as refeições pudessem brincar enquanto esperavam as outras, e ao acompanhar a diretora verificou-se que as crianças sempre eram levadas pelas pajens à sala dela para que fossem “castigadas” durante e/ou após esses momentos de refeições.

O que se enfatiza com tal relato é o fato de que o pátio só oferecia a possibilidade para as crianças brincarem de correr, pois era um espaço amplo e sem nenhum tipo de brinquedo. Dessa forma, assim que terminavam suas refeições, elas brincavam de corrida e exploravam o espaço com brincadeiras corporais, o que causava muitas tensões entre elas e as pajens.

Se houvesse um ambiente organizado de forma a atender as necessidades das crianças, não haveria tanto a impulsividade e os espaços organizados ofereceria temas para a atividade infantil, como Izabel Galvão (2004) afirma:

Sendo um continente para o movimento, o espaço oferece-lhe o terreno e os temas para sua realização. Como a tendência da evolução da motricidade é o progressivo ajuste dos gestos aos objetos exteriores, a possibilidade de o espaço sugerir os temas para a atividade infantil aumenta com a idade. Assim, conforme suas características, pode auxiliar na organização da dinâmica do grupo ou contribuir para a sua desagregação. (GALVÃO, 2004, p. 45)

Nesse sentindo, concorda-se com a autora de que as características do espaço auxiliam na dinâmica do grupo e como não havia no pátio sugestões para a atividade infantil, as pajens eram obrigadas a pedir para que as crianças permanecessem sentadas e sem se movimentarem muito. Contudo, elas precisavam ajudar os pequenos a fecharem as lancheiras, devolverem os pratos das refeições, ajudarem a lavar a boca e as

mãos das crianças e em alguns momentos os pequenos começavam a se levantar e brincar, o que causava alguns desentendimentos entre pajens e crianças.

Quando chegava o término do lanche, as pajens tocavam um sinal sonoro e nesse momento as crianças gritavam com a “campainha” de barulho estridente. Em uma das sessões observadas, a diretora relatou que esse sinal era para as professoras saberem que o horário de lanche havia terminado e com isso retornarem para as salas com as crianças, todavia, esse sinal sonoro demonstra mais uma semelhança com o Ensino Fundamental. Era um barulho que causava um incômodo ao ouvido dos pequenos, que se assustavam e reagiam gritando.

Além disso, havia uma preocupação com a contenção dos movimentos das crianças que se refletia até mesmo no mobiliário, dado que nas salas de segunda etapa as carteiras eram as mesmas utilizadas no Ensino Fundamental. Flavia Miller Naethe Motta (2011) ao acompanhar a passagem de uma turma de educação infantil para o Ensino Fundamental constatou que a questão do disciplinamento do corpo nesta etapa de ensino é muito presente:

A expressão do corpo revelava uma aprendizagem; a sala de aula, no ensino fundamental, era um espaço de movimentos mais contidos, as vozes reguladas num volume mais baixo. Os movimentos não autorizados deveriam ser feitos de maneira rápida e sutil, preferencialmente quando a professora não estivesse atenta. Percebia-se aqui uma sujeição dos corpos infantis à lógicas das culturas escolares, que conformam um tipo de subjetividade bem específica: a do aluno. (MOTTA, 2011, p. 167)

No ensino fundamental já é exigido, de maneira equivocada, uma maior contenção dos movimentos das crianças e na instituição observada essa prática já estava acontecendo, antecipando mais ainda esse disciplinamento dos corpos dos pequenos. Além disso, as crianças que não cumpriam as regras impostas pelas professoras eram levadas para a sala da Fabiana para serem castigadas, tal como apresentado pela tirinha do Armandinho e esse aspecto será melhor discutido no item que trata sobre a relação da diretora com as crianças. Por ora, é necessário enfatizar que a falta de identidade da Educação Infantil deixava marcas na rotina da EMEI que ofereciam riscos às crianças em relação à alimentação, proporcionavam-lhes momentos de tensão com a imposição de contenção de movimentos, com o barulho estridente do sinal, com uma rotina que valorizava a disciplina e os obrigavam a passar por situações em que não eram respeitadas as formas como aprendem e se desenvolvem, como por exemplo, explorando seus corpos e espaços da instituição de diversas formas.

2.4 “Vocês não fazem um esforço, hein?!” – Como uma política adotada pelo município pode interferir no direito de atendimento das crianças

Após apresentar a estrutura física da instituição, serão discutidos alguns momentos que foram observados durante o período de acolhimento dos pequenos. Estes momentos revelam algumas estratégias tomadas pela instituição e pela Secretaria de Educação do município que afirmam que a frase acima dita por um pai, em certa medida, parece corresponder com as observações.

Para iniciar, é importante explicitar sobre o trabalho desenvolvido pelas pajens, que eram as profissionais que mais davam atenção às crianças nesse período de acolhimento. Ao verificar o Estatuto do Magistério há a seguinte descrição para o cargo desenvolvido por elas, que é classificado como Agente de Organização Escolar:

Responsável pelos alunos em seus aspectos físicos e disciplinares. Cooperar com a administração da escola, no que diz respeito à parte física do prédio. Realiza contato com familiares de alunos e com a comunidade escolar. Responsável pelo desenvolvimento de atividades no âmbito da organização escolar, oferecendo suporte às ações da secretaria de escola. (ESTATUTO DO MAGISTÉRIO, 2005, grifos nosso).

Ao observar o cotidiano da EMEI, constatou-se que elas realizavam todas as atividades solicitadas tanto pelas professoras, quanto pela diretora, tais como: ligação para as famílias das crianças, organização dos materiais pedagógicos, que envolviam atividades que iam desde arrumar os armários, até mesmo selecionar o material quando era solicitado pelas professoras e diretora. Ajudavam também as funcionárias da limpeza, varrendo embaixo das árvores que ficavam no parque, limpando o pátio após as refeições das crianças, enfim, realizavam qualquer atividade que fosse solicitada por qualquer funcionária da instituição, principalmente os pedidos que vinham da Fabiana.

Um fato que merece ser destacado é o carinho e respeito que elas tinham com as crianças. Ao verificar o Estatuto do Magistério, percebe-se que era exigido somente o ensino médio completo das pajens, ou seja, elas não possuíam formação em Pedagogia para atuar com as crianças. Segundo Alves (2010), essa admissão da formação em nível médio para os profissionais que atuam com as crianças demonstra a desresponsabilização do Estado na garantia de condições para a profissionalização: “Impera a lógica privatista e individualista que delega a cada profissional a responsabilidade por sua própria formação, desvinculando-a de um projeto mais amplo

de construção de profissionalidade do magistério, tarefa eminentemente coletiva.” (ALVES, 2010, p. 4)

Apesar de não possuírem conhecimentos acerca do desenvolvimento das crianças, as pajens eram as profissionais que mais acolhiam as crianças no cotidiano. Elas as recepcionavam e também se despediam delas, sempre tendo contato com as famílias nesses momentos. No período de “adaptação”, termo utilizado na instituição, possuíam um papel crucial e para apresentar como era esse momento na instituição, será utilizado o termo “acolhimento” porque defende-se que este período inicial da criança na instituição não seja uma fase de adaptação que se dê como um enquadramento a uma dada situação. Acerca desse assunto, Strenzel (2002) afirma que:

Inserção, ingresso, acolhida, não é uma questão de adaptação no sentido de modulação, que considera a criança como um sujeito passivo que se submete, se acomoda, se enquadra a uma dada situação. É um momento fundamental e delicado que não pode ser considerado como simples aceitação de um ambiente desconhecido e de separação da mãe ou de uma figura familiar, ou de fazer a criança parar de chorar. Mais do que isso, a situação do ingresso, o tempo de chegada das crianças na creche é uma capacidade de integrar um conjunto de significados. (STRENZEL, 2002, p. 3)

A autora afirma que não se trata de modular a criança e fazer com que ela pare de chorar e assim como ela, defende-se que nesse momento de acolhimento das crianças é importante a elaboração de um projeto pedagógico organizado que envolva todos da instituição, desde as crianças, principais sujeitos a serem considerados, até os pais e funcionários da instituição. Contudo, na instituição observada esse era um momento bastante conturbado.

O primeiro dia de observação foi em 17 de fevereiro e a instituição já estava atendendo as crianças desde o início do mês. Logo neste primeiro dia, ao chegar à EMEI, deparei-me com um recado colado no portão (Figura 3), que avisava as famílias que estavam proibidas de adentrar porque a semana de adaptação havia acabado e se eles permanecessem dentro da instituição, as crianças não criariam laços com as professoras.

Também no primeiro dia presenciei uma professora entrar com uma criança no colo na sala da Fabiana relatando que a menina estava chorando muito e não queria ficar na EMEI e enquanto a professora relatava isso, a menina acabou vomitando na sala. Após esse evento, a professora afirmou que a menina provocava o vômito para chamar a

atenção e a Fabiana, diante dessa situação, disse que ligaria para alguém da família buscar a criança.

Figura 3. Recado exposto no portão da escola. Foto tirada no dia 13/02/2014

Neste mesmo dia foi observado que a diretora ligou para outra mãe para avisá-la que sua filha estava chorando muito e era para buscá-la. Ao chegar à EMEI a mãe demonstrou estar nervosa com a situação e logo que adentrou a sala disse: “Não param de colocar crianças, desse jeito minha filha não vai se adaptar.” A Fabiana concordou com a mãe e disse que uma funcionária da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE solicitou mais uma vaga e ela alegou que naquele momento não havia condições de receber mais crianças, pois havia muitas “adaptações” na escola. Acrescentou ainda: “É aluno novo que chora, todo mundo desesperado, a professora está sem condições e as mães não desistem. Tem sala com 12/13 crianças. Estão todas lotadas”.

Após ouvir isso, a mãe retrucou dizendo que iria até à Secretaria Municipal de Educação reclamar para a coordenadora geral da Educação Infantil. A mãe relatou que diria o seguinte à diretora “Tá errada a visão de vocês, não para de entrar crianças e minha filha não se adapta porque a escola está um caos”.

Após o desabafo da mãe, a Fabiana afirmou que em novembro de 2013 havia conversado com a coordenadora geral da Educação Infantil para considerarem a

possibilidade de aumentarem o número de salas e ela disse que não era possível acatar tal solicitação. Fabiana afirmou também que a Secretaria Municipal orientava que a instituição não podia negar vagas às crianças e depois dessa fala, disse: “Do jeito que a escola tá, não dá pra trabalhar”. Afirmou ainda, que quando ligava para as famílias porque a criança estava chorando, elas ficavam bravos e relatou que no dia anterior ela havia escutado de um pai a seguinte frase: “Vocês não fazem um esforço hein”. Segundo a diretora, o pai disse isso após ela ter solicitado que alguém da família fosse buscar a criança, pois ela não parava de chorar.

Contou também que houve um menino que mordeu uma funcionária, que uma criança entrou esperneando e daquela maneira como a escola estava não daria para a criança se “acostumar” mesmo.

Por fim, a diretora afirmou que o pai transferia a responsabilidade para a escola e a mãe ao ouvir o relato dela disse que iria com o “seu vereador” até a Secretaria da Educação e iria dizer: “Nunca vai parar de adaptar. A escola parece um Vietnã, não para de pôr criança, não tem parada e a hora que acalmar eu coloco minha filha de volta”.

Após essa fala, a mãe perguntou se não iria prejudicar a instituição indo até à Secretaria, uma vez que estava preocupada em reclamar e prejudicar de alguma maneira. A diretora disse que ela poderia ir, pois as famílias também ajudavam a instituição. Depois que a mãe saiu com a criança no colo, a Fabiana disse: “Deixa falar, a visão é equivocada, a criança é muito pequena. Chorou, ligou”.

A partir das observações, pode-se afirmar que a EMEI não estava um caos assim como a diretora afirmava. Eram poucas as crianças que estavam chorando, a maioria era de uma sala específica do maternal que contava com as pajens para acolhê-la. A criança que havia chorado, filha da mulher que relatou o desabafo, passou a maior parte do tempo no pátio com as pajens, que demonstravam muito carinho nesse acolhimento com os pequenos e isso revela que não havia um planejamento que contemplasse o papel de cada profissional nesse período, pois as pajens ficavam sobrecarregadas neste período de acolhimento das crianças.

A partir do recado exposto no portão e dessas cenas observadas constata-se que não era possibilitada a participação das famílias para que esse acolhimento acontecesse de forma mais tranquila, como afirma Strenzel (2002),

A creche, tendo um projeto pedagógico devidamente organizado e planejado, que contemple a participação dos pais neste momento e uma equipe de trabalho fundamentada teoricamente, poderá acolher essas famílias e seus filhos (as) de uma maneira mais tranquila, o que

irá facilitar este momento. As professoras em particular, conhecendo as principais teorias que explicitam os processos de constituição da infância, quem são as famílias das crianças com quem irão trabalhar, quem é cada criança, sua história de vida, sabendo explicitar, baseados em suas experiências e nas teorias que as apoiam, como ocorre o momento de ingresso, planejando suas ações e conversando com as famílias no dia-a-dia, irão contribuir com este momento específico. (STRENZEL, 2002, p. 6)

A autora menciona o acolhimento na creche, entretanto, esse planejamento deve ocorrer também em instituições de educação infantil que atendem as crianças de 3 a 5 anos, como na EMEI observada. Cibele Ortiz (2005) afirma que é crucial que o período de acolhimento seja uma responsabilidade compartilhada entre a gestão, os professores, os funcionários e a família para que a acolhida da criança aconteça da melhor maneira possível, entretanto, a visão da instituição acerca das famílias das crianças nesse momento de acolhimento era a de que elas não ajudariam na proximidade dos pequenos com as professoras, por isso deveriam permanecer fora da instituição.

A autora afirma também que se faz necessário uma sensibilização e disposição dos funcionários para as peculiaridades desse período para que compreendam que a presença das famílias é importante. Contudo, na EMEI observada havia uma indefinição do papel de cada profissional e a maior responsabilidade recaía sobre as pajens. O fato de aquela criança ter ficado no pátio demonstra essa indefinição das ações, pois a professora da sala observada não estava interagindo com a criança e nem propiciando momentos de brincadeiras da menina com as demais crianças e dessa forma esse período tornava-se doloroso para ambas as partes. Ao analisar essa cena, percebe-se uma divisão do trabalho, pois as observações sugerem que as pajens eram responsáveis pelo cuidado, enquanto as professoras ficavam com a educação das crianças.

Ao contrário do que se observou, o que os autores afirmam, bem como a legislação, é o de que o cuidar e o educar devem ser entendidos como indissociáveis que proporcionem uma integração dos aspectos cognitivos/linguísticos, físicos, emocionais, sociais e afetivos da crianças:

Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente **a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto.** (...) Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. (BRASIL, 2009, p. 10 – grifos nossos)

Assim, a gestão da EMEI, as professoras e funcionárias deveriam compreender que a criança deve ser educada e cuidada por todos, entretanto, Fabiana sempre afirmou que se a criança chorasse, era para ligar para alguém da família ir buscá-la e essa era uma regra seguida por todos na instituição.

Em uma das sessões observadas, uma pajem entrou na sala da diretora com uma criança no colo e disse que a professora havia solicitado que ligassem para a mãe porque ela estava chorando muito. Fabiana, diante da fala da pajem, perguntou se a criança era da zona rural. A pajem afirmou que sim e ao olhar para a criança, ela disse: “Ela tá arrumadinha, a mãe deve ter carro, pode ligar”. Após essa afirmação, acrescentou, ainda: “Tenho dó, muito pequena e chorando ainda, eu falo pra ligar mesmo”.

Com essas situações, verificou-se que na instituição não havia um planejamento para o acolhimento destes pequenos, uma vez que as professoras pediam para que ligassem para as famílias e a diretora não só autorizava, como estimulava esse procedimento afirmando: “Chorou, ligou”. Havia a alegação de que as crianças eram pequenas e ela ficava com pena delas, entretanto, o relato da diretora sobre a fala do pai: “Vocês não fazem um esforço hein?!” foi comprovada com as nossas observações.

Pode-se afirmar que a indefinição dos papéis de cada profissional nesse momento de acolhimento, a proibição da entrada das famílias à instituição, a ligação caso a criança chorasse, a afirmação da diretora de que as mães não desistiam de levar as crianças que choravam à instituição revelavam a falta de “esforço” que o pai relatou.

Ao contrário das ações praticadas na EMEI, o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009) cita alguns direitos das crianças para que esse período ocorra de maneira que elas e as famílias tenham a atenção que merecem nesse período:

As crianças recebem nossa atenção individual quando começam a frequentar a creche. As mães e os pais recebem uma atenção especial para ganhar confiança e familiaridade com a creche. Nossas crianças têm direito à presença de um de seus familiares na creche durante seu período de adaptação. Nosso planejamento reconhece que o período de adaptação é um momento especial para cada criança, sua família e seus educadores. (BRASIL, 2009, p. 26)

A partir das observações, constata-se que não havia esse planejamento para esse momento especial da instituição que envolve as crianças, famílias e educadores. Além disso, estas ações realizadas revelam-se como “estratégias” para sobrar vagas para as

crianças da lista de espera serem convocadas para a matrícula. Vale dizer que durante a aplicação do questionário da pesquisa mais ampla, a coordenadora geral da Educação Infantil do município informou que havia lista de espera somente nesta EMEI, por ser a mais central. (CORREA, 2015)

A fala da Fabiana de que as mães não desistiam da vaga demonstra que havia uma expectativa de que as famílias desistiriam de levar as crianças que estavam chorando à instituição e assim outras poderiam ser chamadas, fazendo com que a lista de espera diminuísse. Ao refletir sobre essas situações, pode-se afirmar que o município descumpria o direito à educação para todas as crianças de zero a cinco¹⁵ anos assegurado desde a Constituição Federal de 1998 e acerca desse direito afirmado aos pequenos, Correa (2007) explicita que o Estado tem o dever de oferecer esse atendimento:

[...] dado que qualquer família que deseje colocar sua criança numa creche ou pré-escola e não encontre uma vaga pode recorrer à própria Promotoria Pública para que esta, baseada e fundamentada na Constituição Federal, acione o Estado a fim de que ele cumpra seu dever. Sendo assim, este é o grande diferencial e o aspecto mais relevante para a educação infantil. (CORREA, 2007, p. 18)

Segundo a autora, o fato do Estado ter o dever de oferecer atendimento às crianças foi o aspecto mais relevante da CF de 1988 para a Educação Infantil, entretanto, esse direito à educação no município observado era desconsiderado. Para comprovar essa afirmação, será apresentado um relato da diretora sobre as orientações dadas pela Secretaria, que evidenciam problemas no atendimento das crianças na educação infantil.

Em uma das sessões observadas, a diretora ligou para a coordenadora geral da educação infantil para perguntar como seria a “adaptação” das crianças que chegariam no mês de março e que foram convocadas após as desistências de algumas crianças que não se adaptaram. Após desligar o telefone, a diretora resumiu as orientações da

¹⁵A idade de atendimento nas creches e pré-escolas foi alterada com as leis 11.114/05 e 11.276/06 que reorganizaram o ensino fundamental. Estas leis tornaram obrigatória a matrícula das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental e este, com a segunda lei mencionada, passou a ter nove anos de duração. Por esse motivo, quando nos houver a referência à educação infantil atualmente, trata-se do atendimento de crianças de zero a três anos em creches e quatro anos em pré-escolas. Houve ainda outra alteração com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, seguida de alteração na LDB, com a lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que tornou a matrícula obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade.

coordenadora geral dizendo que ela havia informado que: “A EMEI deveria matricular duas crianças por semana e esperar que essas se adaptassem para chamar outras duas da lista de espera. Se a criança matriculada na instituição chorasse muito, era para ligar para a família. As famílias só podiam levar a criança até a porta da sala e sair o mais rápido possível. Ninguém da família deveria permanecer na instituição, porque era para deixar a criança na sala e ir embora. Se a criança usasse fralda, não era para matriculá-la. Se a criança fosse convocada para a matrícula e a família não fosse à EMEI no dia seguinte, a criança perderia a vaga. Com isso, deveriam convocar a próxima criança da lista de espera. Por fim, a última orientação foi a de que a mãe não poderia escolher o período que a criança frequentaria a instituição, pois isso seria determinado pela EMEI.”

A partir desse excerto, constata-se que Fabiana não sabia como proceder com as crianças que chegariam à instituição no mês de março. Pode-se supor que não houve orientação prévia da SME acerca desse período de acolhimento nem mesmo para as crianças que entraram no mês de fevereiro na instituição.

A afirmação de Fabiana confirma que havia orientações da Secretaria Municipal de Educação para que as famílias não permanecessem na instituição durante esse momento crucial de entrada e acolhimento dos pequenos, o que contraria as DCNEI (BRASIL, 2009):

Um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de Educação Infantil com as famílias pode ocorrer no período de adaptação e acolhimento dos novatos. Isso se fará de modo mais produtivo se, nesse período, as professoras e professores **derem oportunidade para os pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil, enquanto eles informam e conversam com os pais os objetivos propostos pelo Projeto-Político-Pedagógico da instituição** e os meios organizados para atingi-los. (BRASIL, 2009, p. 13 – grifos nossos)

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009), as famílias precisam ter a oportunidade de falar sobre suas expectativas em relação ao atendimento na Educação Infantil e sobre seus filhos, entretanto, elas não podiam nem mesmo permanecer na instituição e eram as pajens que recepcionavam as crianças e entregavam-nas às famílias, o que diminuía ainda mais as possibilidades de conversas entre as famílias e professores.

Além disso, no episódio mencionado, verifica-se que havia orientações para que o número de crianças na lista de espera diminuísse e como exemplo, pode-se citar o fato de que se a criança fosse convocada e não comparecesse no dia seguinte, perderia a vaga. Essa prática transforma o direito em um favor, pois a vaga seria oferecida,

contudo se não houvesse a confirmação do interesse no dia seguinte, a criança perderia a oportunidade de frequentar a instituição.

Outra questão a ser discutida segundo o relato da diretora sobre as orientações da Secretaria é o fato de que a família não poderia escolher o período que a criança frequentaria a instituição. Se a criança fosse matriculada de manhã e a mãe desejasse a vaga no período da tarde, por trabalhar nesse horário, por exemplo, não teria seu pedido atendido e a troca não seria realizada. Com isso, fica evidente que essa era outra estratégia por parte da secretaria para que a falta de vagas no município fosse mascarada, pois aquela criança sairia da lista de espera, mesmo não sendo atendida em nenhuma instituição de educação infantil. Como já afirmado, parece-nos que a preocupação era com a diminuição do número de crianças em lista de espera e não com o atendimento dos pequenos.

No episódio citado, Fabiana afirmou ter conversado com a coordenadora geral da educação infantil sobre a abertura de novas turmas para o ano de 2014 e obteve uma resposta negativa por parte da gestora da Secretaria. Havia na instituição duas salas livres durante as manhãs e que poderiam ser utilizadas para atender as crianças da lista de espera, entretanto, isso não acontecia. Diante desses fatores, constata-se que a SME não atendia a todas as crianças, desrespeitando um direito previsto em lei.

3. O PAPEL DA DIRETORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

3.1 Concepções de criança, educação e gestão presentes na Instituição

Neste capítulo serão apresentadas as concepções de criança, educação e administração que apreendeu-se em relação à diretora, pois dessa forma, podem-se compreender algumas ações realizadas na EMEI e como a diretora atuava de forma isolada dentro de uma estrutura educacional que não possibilitava acompanhamento das atividades desenvolvidas por ela e nem uma formação continuada ou em serviço.

Fabiana possuía uma compreensão acerca das crianças caracterizando-as como alegres e radicais:

[...] resumo a criança em alegria, porque... tudo tá bom. Eles são muito extremistas, ou são muito felizes ou são muito tristes, [...] então é uma coisa muito contagiante, sabe? Eu acho assim se você tá com algum problema, você entra aqui dentro, eles vem te abraçar, faz festa pra você, então você se sente feliz. Eu me sinto completa sabe? Muito feliz, muito acolhida.

A diretora considerava as crianças contagiantes e carinhosas e acreditava que não possuíam autonomia para participar das decisões da escola, por se encontrarem num processo de construção de identidade e caráter:

[...] As crianças são muito pequenas ainda né? [...] A gente tá trabalhando a autonomia deles. [...] Então é muito assim, não é que a gente não deixa a criança participar, **a gente deixa, mas eles não têm ainda autoridade, autonomia para decidir.** [...] Porque a gente tá trabalhando a construção da identidade deles aqui dentro, até os sete anos eles formam identidade, não sei se mudou. Então a gente está ensinando eles a desvincular da mãe, tirar o cordão umbilical, porque eles nascem, mas eles continuam com o cordão né? [...] Então elas acham o cúmulo a gente deixar eles irem ao banheiro sozinho, elas acham que a gente tem que limpar o bumbum, não! A gente ensina eles a limpar, a gente ensina eles a tomar decisões, a gente ensina eles a querer alguma coisa, entendeu? Porque tudo é imposto pela mãe ou... a birra deles ganha. Aqui eles são disciplinados, eu ensino a viver em sociedade, porque eu explico pra mãe: a sociedade nunca vai falar sim, sim, sim para o seu filho, ele vai enfrentar muita coisa. Se ele não for frustrado agora, entender que o NÃO existe, ele vai dar trabalho para você futuramente, entendeu? A gente ensina muito isso, então a criança tem... ela tem que entender que isso é construção de caráter, ela tem que ouvir não [...]. A gente tem que trabalhar muito isso, a cortar o vínculo [...] a gente ensina a criança a ser um ser independente [...].

Fabiana considerava que a criança precisa aprender a lidar com as frustrações, a ouvir o “Não” para que seu caráter fosse formado e por serem pequenas não conseguiriam ter autonomia para decidir. Embora a diretora acreditasse que as crianças não possuíam a capacidade de opinar, os poucos estudos realizados acerca da participação infantil demonstram que elas possuem essa capacidade e afirmam que considerar a opinião dos pequenos acerca da organização da escola é imprescindível para garantir-lhes seus direitos e a busca por qualidade no atendimento (BUCCI, 2011; CAMPOS; CRUZ, S, 2006; CRUZ, R, 2009; CRUZ, S, 1987; OLIVEIRA, 2011).

Além das pesquisas na área, na própria Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) é reconhecido o direito das crianças se expressarem. No artigo 12 está afirmado que as crianças devem ter assegurados os direitos de formularem suas opiniões e se expressarem “[...] livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.” (BRASIL, 1990) Além disso, no Estatuto da Criança e do Adolescente esse direito também é assegurado nos artigos 15 e 16:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

[...]

II - opinião e expressão; [...]

VI - participar da vida política, na forma da lei; [...] (BRASIL, 1990 – grifos nossos).

A partir da legislação, constata-se que as crianças possuem o direito de serem ouvidas e para Monção (2013, p. 124) “[...] ainda há muitas dificuldades e dúvidas das professoras quanto às possibilidades de estabelecer relações dialógicas com as crianças.” Para a autora, ainda permanece entre os profissionais uma forte matriz de pensamento que não aceita a eficácia do afeto, do diálogo e das interações como significativas para o aprendizado dos pequenos.

Monção (2013) confirma que é essencial para a efetivação da gestão democrática a qualidade das relações estabelecidas nas instituições entre os adultos e as crianças, o que constitui-se como uma tarefa complexa, posto que as crianças possuem grande dependência dos adultos para que suas necessidades e desejos sejam satisfeitos, bem como para compreenderem as relações estabelecidas em nossa sociedade. Por essa razão os educadores possuem um papel importante:

A democracia com a criança pequena se dá no processo de construção de sua autonomia, o que pressupõe a escuta e o envolvimento das crianças em todas as ações desenvolvidas, proporcionando opções de escolha que, nesta fase da vida, referem-se aos objetos que desejam conhecer, que podem chamar-lhe a atenção pela cor, textura, forma e pela necessidade de ser cuidada, amparada. Por isso o papel do adulto é fazer essa mediação, garantindo um ambiente em que a criança possa conhecer a si e aos outros, com segurança e bem-estar. (MONÇÃO, 2013, p. 123)

É o educador quem proporcionará experiências significativas para as crianças para que elas construam sua autonomia, entretanto, na instituição observada havia um desconhecimento sobre a forma como os pequenos aprendem e se desenvolvem, visto que as crianças eram punidas caso descumprissem as regras impostas pelas professoras, sendo privadas de participarem dos momentos de brincadeiras no parque ou até mesmo ficando “pensando” em sua sala. Na visão da diretora, educar parecer ser sinônimo de punir:

A gente tem que ensinar pra eles isso também..., que quando eles erram eles são punidos. Não punidos fisicamente, né? Eles ficam sem parque; eles ficam sem tv; as coisas que eles gostam... ou ficam pensando, de acordo com a idade. Super Nanny é maravilhoso. Sei que muita gente condena, mas é muito educativo. Ela é psicóloga também, né? E eu valorizo muito essa questão de psicólogo, eu acho que uma escola tinha que ter uma psicóloga, tanto para acolher a mãe, nem assistente social eu acho... Eu acho que psicóloga! E ela tinha que tá dentro da escola para ajudar a família, porque a família manda muitas vezes a criança como se ela tivesse dentro do útero, “ai bem, ó se faz isso porque ele não sabe pedir.” “Ai, você manda ele no banheiro, porque ele não sabe falar.” Como ele não sabe? Você ensinou? Entendeu? A gente tem que trabalhar muito isso, muito... a cortar o vínculo.

A gestora considerava que o programa Super Nanny era bem educativo e utilizava algumas das ações exibidas pela apresentadora em sua atuação profissional. Este reality show era apresentado pela psicóloga Cris Poli e transmitido pelo canal de televisão aberta SBT (Sistema Brasileiro de Televisão). A apresentadora tinha como objetivo auxiliar as famílias na educação de seus filhos e para isso sugeria mudanças na dinâmica da rotina familiar para ajudar na educação das crianças.

É importante destacar que a gestora colocava as crianças para “pensarem” por alguns minutos, pois viu esse método no reality e o considerou educativo. Nesse momento de “pensar”, a criança era imobilizada em uma cadeira na sala da diretora e não podia realizar nenhuma atividade, a não ser conversar com a Fabiana sobre o ocorrido, e depois a criança deveria permanecer quieta e “pensar” no que havia feito.

Diante disso, pode-se questionar assim como Monção (2013), sobre a distância entre as práticas desenvolvidas com as crianças, as pesquisas e as leis de proteção da Infância. Ao realizar seu estudo, a pesquisadora também se deparou com professoras que consideravam o programa Super Nanny educativo e expôs o quão era inquietante constatar que uma professora considerava a proposição do programa mais significativa do que a grande quantidade de produções acadêmicas acerca da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Tanto os pesquisadores da área como a legislação mencionam que a criança, não só aprende e se desenvolve por meio do brincar, como também possui esse direito garantido, porém, havia na instituição a concepção de que elas aprenderiam “pensando” sobre suas atitudes por alguns minutos. A diretora afirmou durante a entrevista que ela era a referência para as crianças e era extremamente radical com elas:

A referência sou eu, elas [professoras] falam assim: “- Se você não parar de bater no seu amigo, eu vou te mandar para a sala da diretora.” *Então eu acabo sendo o bicho papão*, mas não é nem essa questão de bicho papão.[...] Ela [criança] testa a gente na birra, ela testa a gente no tom de voz, ela testa a gente no ‘não’ que você fala e depois você fala ‘sim’. Então isso tudo é formação de caráter e eu faço, trabalho muito isso, então eu sou a referência, eu chego na sala e falo: “Tá tudo bem? Tem alguém não obedecendo?” E aqui quase não está tendo essa questão de bater, porque eu sou muito pulso firme com essa questão, fica pensando! Sou extremamente radical, eu falo: “Você gosta de apanhar, você vai na escola para apanhar? Então a mãe dele não mandou ele para a escola para apanhar.” Eu ensino a valorizar o amigo, eu ensino ver no amigo que ele é diferente dele e que se ele não tá de acordo com o amigo, brinca com outro amigo, entendeu? Tenho várias formas... Ninguém é igual a ninguém, a gente tem liberdade de gostar do amigo que a gente quer e brincar com o amigo que a gente quer, só que tudo é coletivo. A gente ensina a ser coletivo, dividir, né, esperar. Eles não sabem esperar e nem dividir, a divisão é muito difícil principalmente no maternal que está nessa fase de egocentrismo ainda. Eles não sabem dividir e mordem demais e puxam o cabelo. [...] Quando acontece isso, fica pensando na minha sala, eu converso, não fica só sentado. Eu falo que não é mais para fazer, mas só uma vez que vem já aprende, por quê? Porque ele foi tirado do grupo que ele tá, ele se sente envergonhado, não que a gente ‘tá’ aqui para envergonhar o aluno. Não para criar um bloqueio nele, mas faz parte da criança pagar pelas atitudes que ela comete, se você faz mal a alguém você vai ter uma consequência e é dessa forma que a gente mostra.

Ela se assumia enquanto “bicho papão” para as crianças e sempre circulava pelas salas perguntando do comportamento delas para as professoras. Em um dos dias de observação, Fabiana estava indo para a sua sala e encontrou uma professora organizando as crianças em fila. Ao aproximar-se deles perguntou à professora: “Ele tá

bonzinho?” – referindo-se a uma das crianças da turma – e a professora respondeu: “Tá, agora ele vai pra fila!”.

Esta cena presenciada demonstra que a diretora exercia um controle acerca do comportamento das crianças que era reforçado pelas professoras quando não conseguiam lidar com os conflitos que apareciam no cotidiano com os pequenos. Quando indagada acerca da expectativa das professoras em relação à sua atuação com as crianças, obteve-se a seguinte resposta da diretora:

Elas esperam que eu faço já, que é corrigir as crianças, elas cobram muito postura de mim, por quê? Porque eu sou a referências delas. Então se não obedecem elas, a autoridade na escola acaba sendo eu, então eu tenho que ajudar elas. Então elas cobram muito – “Diretora, vou te mandar um aí” é assim que elas fazem: “Tô te mandando um”. Aí eu converso, aí todo dia eu lembro, eu lembro o aluno que mandou: “Melhorou, tia? ‘Tá’ tudo bem hoje?” Eu vou nas salas perguntando.

Fabiana se assumia como uma referência que deveria ajudar as professoras tendo uma postura rígida e severa com as crianças. Além de auxiliar o quadro docente, a diretora afirmava que sua atuação deveria concentrar-se na parte pedagógica, pois a parte administrativa era função da secretária da escola. Durante a entrevista ela enfatizou que a secretária se ocupava das funções administrativas:

Olha, é o que eu tô te falando, na questão pedagógica eu faço bastante a minha função, só que aí sobra a função administrativa, aí eu tento chegar na excelência, mas tem coisas que a gente não consegue, fica a desejar, eu gostaria de fazer uma exposição bonita na escola, mas aí não dá, você tem que concentrar toda aquela parte, é tudo em você, agora que tem secretária está bom, porque essa parte da secretaria era tudo eu que fazia, mais a minha função. Então era muito sobrecarregado, e hoje eu vejo as minhas amigas, tem duas que tão na direção, o que elas fazem é o que eu faço [...].

Fabiana entendia que na gestão havia essa separação entre atividades pedagógicas e administrativas, sendo que as atividades administrativas eram função da secretária da instituição e as atividades pedagógicas eram de sua responsabilidade. Ela entendia a gestão com essa separação de atividades e afirmava que o cargo pelo qual respondia na instituição era um misto de coordenador e diretor:

É...o diretor tem a parte administrativa, fiscalizar, não é ele que faz, é a secretaria, mas é ele que assina. Então ele tem que ficar... tem o plano gestor, o projeto político pedagógico, tudo isso é função do diretor elaborando com o grupo, não é sozinho que faz, né?! E... Ele é o administrador da escola, o diretor né... Ele que é a cara da escola, ele tem que tá junto ali, ele tem que fiscalizar, ele tem que está sabendo o que tá acontecendo. Por exemplo, assim, eu tenho uma amiga que é diretora e ela fala pra mim: “Ai, menina como você guarda os nomes

dos alunos?” Se você perguntar e falar pra mim: ‘Diretora, o aluno tal, tal, tal... eu falo é da professora tal, tal, tal. A gente tem que saber. *Então eu sou um misto de coordenador com diretor, eu sou tudo: pajem, sou professora, sou diretora, coordenadora, secretária, sou tudo, entendeu?*

A gestora compreendia que a coordenação resumia-se ao suporte do trabalho das professoras e execução de projetos e a direção se ocupava das funções de organizar os projetos da escola e a assinatura dos documentos:

Tem papéis assim que nem o dinheiro direto da escola, a gente está fazendo por aqui, fazia tudo pela Secretaria, agora é tudo por aqui, tudo essa parte... A APM eu tomo conta, então né... é toda essa parte. A Flora que é a minha secretária, ela pega as assinaturas, ela cuida dessa parte da secretaria, agora se é algum problema que tiver... É tudo o meu nome que tá envolvido, né!

Durante a entrevista, Fabiana também enfatizou que gostava de liderar e tinha a concepção de que o cargo que ocupava necessitava de um líder carismático que contasse com o apoio dos sujeitos participantes da EMEI:

Eu adoro o que faço, eu não me imagino fazendo outra coisa e eu gosto de liderança, sempre gostei. Já fiz muito curso de liderança, vivo fazendo... Quando eu tava no Anglo eu fazia... eles davam o curso de graça pra gente e a gente fazia curso de liderança né. No Objetivo também, que eles são apostilados, eles tem esse curso né? Eu fiz do NAME daquele sistema de apostilagem que a gente tinha aqui, fiz de liderança também. Fiz do FTD que teve também, eu faço sempre, eu faço pela internet, eu gosto de liderança, é o que eu mais gosto, é a liderança mesmo. Não pelo poder, mas pela motivação do grupo, sabe? Você ser a pessoa que motiva o pessoal a fazer, organizar... Eu gosto muito de organizar evento, organizar as coisas, trabalhar junto com elas, ‘tirá’ ideia: “Ó, tenho essa ideia”, aí a gente, juntas, nós elaboramos, eu não faço nada sozinha, tudo com o grupo né?

Através desta afirmação percebe-se que havia no município a adoção de materiais didáticos já para a educação infantil, e segundo as pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (GREPPE), essas parcerias entre os municípios e as empresas privadas para a compra de sistemas apostilados de ensino proporcionam uma abertura para que as empresas interfiram diretamente na gestão do próprio sistema público escolar. (ADRIÃO;PINHEIRO, 2009)

Essa constatação dos pesquisadores foi verificada neste estudo, pois a empresa oferecia cursos voltados para a liderança enfatizando cada vez mais a figura do diretor como o responsável pelas ações ocorridas nas instituições e deixando-se de abordar questões acerca da gestão democrática.

Além disso, vale ressaltar que a maioria dos materiais didáticos desses sistemas apostilados de ensino apresentam concepções inadequadas de ensino, não possuem as DCNEI como parâmetro na elaboração das atividades e enfatizam uma concepção de alfabetização focada na memorização (codificação e decodificação) de letras, o que demonstra o desrespeito aos direitos das crianças. Dessa forma, pode-se afirmar que não há melhora na qualidade de ensino com o uso de sistemas apostilados de ensino (FERREIRA, 2012).

Outro fator a ser considerado é de que a concepção de gestão da Fabiana era a que predomina no senso comum, na qual o diretor é o responsável por tudo o que acontece na escola e pela supervisão destas atividades (PARO, 2012). Diante desse contexto, pode-se contrapor o afirmado por ela com o conceito mais abrangente de administração, que tem um caráter mediador a ser considerado, no qual tanto as atividades de direção e secretaria quanto as pedagógicas são de natureza administrativa (PARO, 2012; 2015)

Como já mencionado, a gestão deve atuar na realização do objetivo da escola que é a apropriação da cultura compreendida como atualização histórico-cultural pelo aluno (PARO, 2010). Na Educação Infantil, os alunos são crianças de 0 a 6 anos que aprendem por meio do brincar, dessa forma, a gestão deve concentrar suas atividades na apropriação da cultura por parte das crianças, que devem participar da educação enquanto sujeitos ativos. Isso ocorrerá por meio das brincadeiras e de experiências significativas proporcionadas pelas professoras e pela gestão, contudo, havia uma incompreensão acerca das formas como as crianças aprendem e se desenvolvem, bem como sobre o papel a ser desempenhado pela diretora, que afirmava assumir várias funções. Vale lembrar que não havia sequer um documento que determinasse quais seriam as suas atribuições para o exercício da função de diretora.

Kramer e Nunes (2007) ao realizarem a já citada pesquisa sobre a gestão da Educação Infantil no Rio de Janeiro, também concluíram que havia uma falha no que se referia à política pública para a Educação Infantil, uma vez que não havia uma definição das diretrizes e finalidades dessa etapa educacional, do perfil, atribuições e formação dos profissionais. Campos et al. (2012. p. 56) concluíram que estes resultados das pesquisadoras evidenciam “[...] carência de vontade política, a descontinuidade das gestões municipais e a interferência de políticos e pessoas externas à Educação nos rumos da política educacional”.

Além disso, pode-se afirmar que a diretora atuava sozinha na gestão da EMEI e não sabia exatamente qual era a função que deveria desempenhar, além de possuir uma visão de gestão fragmentada. Kramer e Nunes (2007, p. 435) também constataram no estudo que faltava clareza sobre as atribuições dos profissionais da gestão, visto que “[...] havia uma indefinição do lugar do sujeito no coletivo, não ficando muito claro [...] o papel que desempenham: ora falam como gestoras, ora como professoras”.

Fernandes e Campos (2015) ao realizarem um levantamento bibliográfico acerca da gestão da Educação Infantil também evidenciaram que neste estudo de Kramer e Nunes (2007) essa indefinição marcava uma concepção de gestão fragmentada:

[...] a indefinição do sujeito no coletivo, tanto pela falta de clareza em relação às atribuições quanto pela descontinuidade das gestões municipais, favorece concepções fragmentadas de gestão, marcadas por uma ação individualizada muito grande e sem continuidade no futuro. (FERNANDES; CAMPOS, 2015, p. 153)

Assim como no estudo realizado pelas pesquisadoras, a diretora observada também não tinha clareza sobre suas atribuições, contudo ela não pode ser responsabilizada pelo fato da SME não ter estabelecido as atividades dos profissionais que atuavam na gestão da Educação Infantil e isso nos revela como esta etapa educacional é deixada em segundo plano.

3.2. Atividades desenvolvidas pela diretora: a centralidade das datas comemorativas

A partir das observações, o tempo foi um fator que chamou muita a atenção na compreensão da atuação da diretora e por isso, selecionou-se alguns aspectos para compreender como ocorria a gestão na EMEI observada. Ao acompanhar a diretora realizou-se uma contagem do tempo utilizado em cada atividade, dividindo-o entre as atividades mais recorrentes.

Do total de 81 horas e 30 minutos de observações realizadas na instituição, dividiu-se em cinco tópicos que foram bem recorrentes durante as observações e calculou-se a divisão do tempo em porcentagem.

Figura 4. Gráfico do tempo utilizado com as atividades desenvolvidas pela diretora 1. Atividades relacionadas às práticas pedagógicas. 2. Atendimento às famílias. 3. Atendimento às crianças. 4. Conversas ao telefone. 5. Conversas sobre assuntos pessoais.

No gráfico acima, o número 1 (36%) refere-se ao tempo aproximado despendido com atividades relacionadas às práticas pedagógicas, à organização de documentos, conversa com professoras e pedagoga sobre as crianças, organização do livro ponto, entre outras atividades.

O número 2 (5%) refere-se ao tempo despendido somente com o atendimento às famílias na instituição. O número 3 (5%) identifica o tempo que a diretora utilizou com as crianças. O número 4 (8%) refere-se ao tempo que ela ficou ao telefone resolvendo assuntos com a Secretaria como reuniões, calendário escolar, definição de atividades

dos eventos de datas comemorativas e, o número 5 (32%) ao tempo que a diretora passou na sala dos professores realizando conversas pessoais, que não tinham nenhuma relação com a instituição.

Vale destacar que, dos 14% restantes do tempo observado, 8% foi esperando que ela chegasse à instituição, os outros 6% a diretora passou na sala dos professores e não houve o acompanhamento por conta de realização de outras atividades solicitadas pelas professoras, tais como recortes de atividades do material apostilado de ensino e recortes em folha de E.V.A. Dessa forma, foram elencados alguns aspectos discutir a atuação da diretora.

Do tempo total observado, selecionaram-se os momentos que a diretora passou tratando de questões da instituição, perfazendo um total de 36%, que corresponde a aproximadamente 30 horas. As questões eram variadas, tais como:

- Conversa com a pedagoga sobre uma criança que frequentava a APAE e precisava de uma vaga na instituição;
- Conversa com professoras sobre a falta de itens nos materiais dos alunos;
- Explicação de preenchimento de papéis para a secretária da escola;
- Reuniões com a pedagoga e professoras para falar sobre as crianças;
- Acompanhamento de funcionários nos reparos da instituição;
- Organização do livro-ponto escrevendo os nomes dos funcionários e horários de trabalho de cada um deles;
- Organização dos horários de parque e televisão das turmas da instituição;
- Organização dos dias de abonadas das professoras;
- Atendimento das famílias e das crianças;
- Organização dos eventos na instituição, como o Carnaval, a Páscoa, a Festa Junina, reunião de pais e reunião pedagógica - ATPC.

Dentre o tempo despendido com essas atividades, que foi de 36%, em pelo menos aproximadamente 20% a diretora ocupou-se com questões relacionadas aos eventos na instituição e quando questionada sobre sua função, além de relatar que era um misto de coordenadora e diretora, a gestora enfatizou a organização dos projetos relacionando-os às datas comemorativas.

Olha, a parte da coordenadora é questão de projetos, Natal, é a Formatura, Desfile, Festa Junina e todo o conteúdo pedagógico que elas trabalham, as dificuldades delas, trazer coisas novas, jogos, essas

coisas assim... Inovar a parte de trabalho delas, a gente é o suporte para elas entendeu? ‘HTP’, ATPC que chama agora, antes era ‘HTP’, a gente trabalha com elas essa parte. Trabalhar o ATPC, fica junto com elas, assessorar, aluno com problemas que a gente conversa com os pais [...].

Através do relato da diretora e das observações da sua atuação, constatou-se que havia uma ênfase nas questões relacionadas às datas comemorativas. Dentre as atividades desenvolvidas pela diretora, foram presenciadas as seguintes:

- Recorte e colagem de máscaras de carnaval;
- Confeção de modelos de torneiras em folhas em E.V.A para a comemoração do Dia da água, o qual as professoras deveriam copiar para entregar às crianças;
- Confeção de embalagens para bombons que foram entregues às professoras na Páscoa;
- Produção de bonecos de caipiras para a Festa Junina e de bandeiras do Brasil que seriam fixadas nestes bonecos, pois o tema da Festa Junina era a Copa do Mundo de Futebol;
- Cópias de desenhos da taça para as crianças pintarem e serem expostos na Festa Junina.

Essas atividades totalizaram 20% do tempo observado e com isso, percebe-se que havia uma centralidade nas práticas desenvolvidas com as crianças relacionadas às datas comemorativas que evidenciavam uma preocupação em apresentar produções aos familiares, mas não proporcionavam às crianças experiências e saberes, como determinam as DCNEI (BRASIL, 2009).

Essas produções não envolviam as crianças, que recebiam sempre os materiais prontos, confeccionados pelas professoras e a diretora, tais como a máscara de carnaval, a cesta de páscoa, a torneira feita de E.V.A em comemoração ao Dia Mundial da Água. Conforme determinam as DCNEI, o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil deve seguir caminho totalmente oposto ao que foi observado na EMEI:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. [...] *Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera*

promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais do seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2009, p. 6 – grifos nossos)

Com a entrega das máscaras de carnaval, das cestas de páscoa e de outros trabalhos elaborados pelas professoras e por Fabiana, não eram proporcionados aos pequenos aprendizados relacionados ao patrimônio cultural, artístico, tecnológico e científico. Não eram consideradas a integralidade e indivisibilidade das dimensões afetiva, cognitiva, ética, entre outras, pois as crianças somente recebiam as produções prontas e quando participavam, somente pintavam o desenho já elaborado pelas professoras e/ou diretora. Além disso, havia uma preocupação em apresentar resultados às famílias, enfeitando a instituição e sempre entregando lembranças aos pequenos nestas datas comemorativas.

Em uma das sessões observadas, Fabiana chegou à instituição e foi organizar os desenhos que ela pediria para as professoras entregarem às crianças para que estas os colorissem. Segundo a diretora, esses desenhos seriam expostos no pátio para a festa junina que tinha como tema a Copa do Mundo de Futebol da Federação Internacional de Futebol (FIFA) que foi sediada no Brasil em 2014.

A diretora selecionou desenhos do Fuleco (mascote da copa) e do troféu desse campeonato mundial e pediu para que a secretária ampliasse os desenhos na máquina fotocopiadora. Após a ampliação, a diretora contornou os traços com caneta hidrográfica e tirou as cópias para que os desenhos fossem entregues aos pequenos.

Pode-se afirmar que essa atividade não proporcionou nenhum aprendizado às crianças, que somente pintaram o desenho com o único objetivo imposto pelos adultos, que desejavam “enfeitar” a instituição para a Festa Junina. Tal atividade também contraria o afirmado no documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009), de que as crianças têm direito de desenvolver a curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, pois quando lhes são oferecidos desenhos prontos para colorirem não são oferecidas oportunidades para que elas imaginem, criem e se expressem.

Até mesmo o ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) era utilizado para tratar sobre as atividades relacionadas às datas comemorativas e não havia uma discussão nestes momentos para trabalhar outras práticas pedagógicas com as crianças. Sobre esses momentos, a diretora afirmou:

Bom nos ATPC, eu não fico naquela questão de querer dar aula para as professoras, tem professoras que trazem texto, tem diretora que mandam a coordenadora passar texto, estudar pensador e tudo. Eu acho assim... É válido, a gente não tem que tirar o mérito do pensador, né, claro, eles são as chaves 'da gente tá' trabalhando hoje, mas eu acho que lá no ATPC tem que ser mais harmonia, mais tranquilidade... A gente resolve tudo no ATPC, o que vai fazer na festa junina, a lembrancinha, o planejamento de aula. Eu sei que elas ganham para preparar aula em casa, mas elas gostam de se reunir, tudo que vai decidir na escola, a gente decidi lá.

Assim, com as observações e as afirmações de Fabiana, percebe-se que sua atuação centrava-se na organização dos eventos da Instituição e de atividades relacionadas às datas comemorativas que não incluíam as crianças como sujeitos ativos e participantes deste processo.

Segundo Paro (2010, p. 89), a educação em seu sentido mais amplo pode ser caracterizada como a apropriação da cultura, entendida como “tudo aquilo que o homem produz em seu fazer histórico”. O autor menciona que o homem ao produzir cultura faz história e o objetivo da educação é fazer com que o educando se aproprie desta cultura compreendida pelo autor como atualização histórico-cultural: “Atualização aqui significa a progressiva diminuição da defasagem que existe em termos culturais entre seu estado no momento em que nasce e o desenvolvimento histórico no meio social em que se dá seu nascimento e crescimento.” (PARO, 2010, p. 25)

Assim, o autor defende que o homem torna-se humano à medida que se apropria dos conhecimentos, crenças, valores e ao defender esta concepção de educação mais ampla, que visa oferecer ao educando essa apropriação da cultura, deve-se considerar a importância da sua participação ativa nas práticas pedagógicas. Paro (2015) afirma que o educando deve ser considerado como sujeito no processo pedagógico, pois:

(...) se o fim é a formação de um sujeito, o educando, que nesse processo forma sua personalidade pela apropriação da cultura, tem necessariamente de ser um sujeito. Portanto, ele só se educa se quiser. Disso resulta que o educador precisa levar em conta as condições em que o educando se faz sujeito. Não basta, portanto, ter conhecimento de uma disciplina ou matéria a ser ensinada. (PARO, 2015, p. 49)

Se o educador deve considerar as condições em que o aluno se faz sujeito, ao se referir à educação infantil é necessário refletir acerca das peculiaridades nas formas de aprendizagens dos pequenos que necessitam ser explicitadas para que se compreenda a função das instituições de Educação Infantil. A este respeito, Correa (2006) afirma que cabe às escolas destinadas aos pequenos oferecer um trabalho intencional que garanta:

[...] acesso aos bens culturais desenvolvidos pela humanidade para que, assim, possam atualizar-se historicamente, ou seja, possam desenvolver-se como seres humanos. Nesse processo, a brincadeira, o jogo, a música, as diferentes linguagens expressivas, etc., constituiriam o modo pela qual os professores “ensinariam” e, por parte, o meio pelo qual elas poderiam conquistar aquele objetivo maior. (CORREA, 2006, p. 30)

Dessa forma, considera-se que a gestão na instituição deve se preocupar em oferecer esse acesso aos bens culturais para que assim os sujeitos – crianças se atualizem historicamente. Entretanto, a gestão da EMEI, representada pela diretora Fabiana, não proporcionava discussões sobre práticas pedagógicas que pudessem ampliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e colocá-las como sujeitos ativos no processo pedagógico.

Havia uma preocupação em entregar às crianças lembranças no Dia da Água, dias das Mães, Páscoa, entretanto, não eram proporcionados momentos de discussões entre os professores para organizar atividades em que as crianças pudessem participar e desenvolver-se como sujeitos ativos (CORREA, 2006; MELLO, FARIAS 2010; MELLO, 2010; PARO, 2015). Até mesmo os momentos de formação, que poderiam ser espaços de discussões para a elaboração de atividades a serem desenvolvidas com as crianças eram utilizados para discussões acerca dos eventos que envolviam as datas comemorativas.

Com isso, verifica-se a fragilidade da gestão ser representada somente por uma única pessoa, pois se houvesse um conselho diretivo, como sugerido por Paro (1996), poderia haver maiores discussões acerca das atividades a serem desenvolvidas com as professoras, bem como sobre os projetos da instituição, entretanto o município mantinha somente uma pessoa na equipe de gestão e não proporcionava formações continuadas para que estes profissionais pudessem continuar estudando.

3.2.1 Relação da diretora com as famílias: impossibilidades de participação

Foi mencionado no item que trata do período de acolhimento das crianças que na EMEI observada as famílias não possuíam o direito de participar deste momento e essa prática era reforçada pela Secretaria de Educação do município que dava a orientação de que os pais não deveriam permanecer na instituição durante este processo de adaptação das crianças.

A partir desta ocorrência já é possível verificar que as famílias possuíam pouca participação na EMEI. Quando questionada acerca da relação da diretora com as famílias, Fabiana respondeu que elas estavam sempre no portão:

É...a relação com as famílias assim... elas tão muito aqui, vivem no portão, elas tão aqui, cobram. Eu sou também bem aceita, nunca ninguém reclamou de mim, nunca ninguém fez boletim de ocorrência contra mim (risos) e pelo que a Marcia me diz, as mães só elogiam a escola para ela, né?

Essa afirmação das famílias no portão é devido ao fato que este era o único meio que poderiam utilizar para informarem-se a respeito da vida escolar dos seus filhos. Tanto a gestão da Instituição, quanto a Secretaria de Educação não possibilitavam mecanismos para que as famílias pudessem participar das decisões escolares em conjunto com as professoras, funcionários e as crianças.

As famílias não adentravam a instituição a não ser em dias de eventos e reuniões de pais. Foi observado que na Festa Junina, as famílias foram convidadas a assistirem a apresentação de dança das crianças e também foi solicitado que elas levassem um prato com doces. Esse evento foi o único que ocorreu durante todo o semestre e com isso, pode-se afirmar que a EMEI não possibilitava a participação das famílias.

Sobre os outros mecanismos de participação que poderiam existir, pode-se afirmar que não havia reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM) e do Conselho de Escola. A Fabiana e a secretária escreviam a Ata e pediam na entrada e/ou saída dos alunos que os responsáveis a assinassem. Em uma das sessões observadas, a secretária pediu que a diretora indicasse alguns nomes dos responsáveis das crianças para que ela os citasse na Ata. Fabiana respondeu que daria preferência àqueles que levavam os filhos à EMEI e eram mais fáceis de serem encontrados no portão para que suas assinaturas fossem recolhidas. Quando indagada acerca do Conselho de Escola, a

diretora disse que existia somente o Conselho Municipal de Educação e era a Coordenadora Geral da Educação Infantil quem o coordenava.

Já as reuniões de Pais, que poderiam se constituir como espaços de compartilhamento de aprendizado entre famílias e educadores, aconteciam de forma esporádica e segundo a diretora isso ocorria porque não eram necessárias várias reuniões ao longo do ano:

A gente quase não faz reunião de alunos na escola, por quê? Porque as professoras conversam todo dia no portão, como eu te falei, os pais não dão sossego, então nem precisa fazer reunião de pais. Quando eu tenho um problema eu chamo o pai aqui. Tem diretor que é adepto a reunião todo mês, né, ou bimestral ou semestral, então eu não sou assim, eu já tenho outra conduta... Eu acho que o problema a gente tem que tratar com o pai, o aluno que está me dando trabalho, não tenho que expor na reunião, tenho que chamar o pai e a mãe aqui. A professora, eu, o pai e a mãe. Na reunião é só para entregar material...

A diretora afirmou que não davam “sossego” e por isso não era necessário realizar reuniões frequentemente. Ela alegou que era uma opção da própria gestão da escola a frequência das reuniões e o que observou-se na instituição foi uma reunião para os responsáveis das crianças ao longo do primeiro semestre do ano de 2014.

Ao acompanhar a diretora em sua atuação, constatou-se que do total de tempo observado, somente 5% (4 horas) foram dedicados ao atendimento às famílias. As questões tratadas durante este período foram: a conversa com as mães que procuravam vagas para seus filhos ou que estavam com os filhos em período de “adaptação”; mães que foram até à instituição para assinar os documentos da APM; atendimento a uma avó para tratar da prisão do pai de uma criança; e, atendimento a mães que foram comprar uniformes para as crianças. Houve também uma reunião entre a mãe de um menino, a diretora e a pedagoga para conversar sobre o comportamento de uma criança. Estes foram os únicos momentos em que as famílias adentraram a instituição durante o período de observação.

Zabalza (1998) trata da participação dos pais mencionando o enriquecimento do trabalho desenvolvido na instituição, pois segundo o autor,

[...] (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores(as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles

enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas. (ZABALZA, 1998, p. 55)

Segundo o autor, a presença das famílias permite a organização de atividades mais ricas e contribui para a ação educativa deles com os filhos. Entretanto, na EMEI a visão era a de que eles poderiam atrapalhar as atividades, principalmente aquelas desenvolvidas no período de acolhimento.

Correa (2006) faz considerações acerca da importância da participação dos cidadãos. A autora afirma que num país democrático deveria haver variados mecanismos de participação para que todos os cidadãos pudessem ser ouvidos e participassem na tomada de decisões. Assim, haveria um controle do Estado por parte dos cidadãos nas suas formas diversas de atuação e nos serviços públicos prestados. Entretanto, a autora menciona que no estudo realizado em 2001, havia uma dificuldade extrema de acesso ao interior da instituição, além do controle exacerbado por parte da diretora e da coordenadora para que a rotina permanecesse em “organização”.

Diante disso, a autora afirma que:

[...] se, por um lado, as famílias de um modo geral, têm dificuldades em entrar na escola para expor suas idéias e expectativas, por outro, “a escola” não apenas tem-se isolado das famílias usuárias e de outros interlocutores com os quais poderia dialogar, mas também tem sido isolada por parte dos órgãos públicos que lhe deveriam dar suporte para a realização de um bom trabalho. Com isso, seu desempenho depende, muitas vezes, apenas da competência, do conhecimento e da sensibilidade individual de cada uma das profissionais que ali atuam. (CORREA, 2006, p. 11)

Esse isolamento foi observado na instituição, pois a diretora e a SME permitiam que as famílias chegassem somente até o portão da EMEI e não possibilitava mecanismos de participação. Correa (2006) afirma que o caminho da gestão democrática não é o mais fácil, pois envolve tensões, busca de consensos ao invés de imposições, contudo é o mais promissor quando há a busca de uma educação de qualidade na Educação Infantil.

Dessa forma, pode-se afirmar que essa busca por qualidade necessita da participação da família e se esse direito não é propiciado pelos profissionais, eles não podem ser vistos como os vilões, pois há uma ausência do Poder Público que deveria responder pelo cumprimento da lei da gestão democrática (CORREA, 2006).

3.2.2 Relações da gestora com as crianças: silenciamento dos sujeitos

Conforme já afirmado, Fabiana considerava educativo o método exibido pelo programa Super Nanny que consistia em colocar a criança para “pensar”. Além disso, se assumia como uma figura de autoritarismo perante as crianças, referenciando-se como um “bicho-papão”, e as professoras utilizavam essa imagem para repreenderem e castigarem as crianças. Dessa forma, pretende-se explorar neste item como aconteciam as relações entre a diretora e as crianças para compreender a gestão na EMEI observada. Vale ressaltar que serão utilizadas algumas informações coletadas no estudo da mestrandia Lorenza Bucci (2014) para a realização das discussões deste item.

Das 81 horas e 30 minutos de observação, 4 horas (5% do total de tempo) foram utilizadas pela diretora para repreender os pequenos. Pode-se afirmar que os únicos momentos em que a diretora interagiu com as crianças aconteceram porque as pajens e professoras levaram os pequenos para tratar sobre seus comportamentos “inadequados”. Essas interações eram marcadas por hierarquia e pelo medo. Para explicitar como ocorriam esses momentos serão relatadas algumas das cenas observadas na sala da diretora.

O primeiro episódio a ser mencionado refere-se ao dia em que uma das pajens levou uma menina até a diretora segurando-a pelos braços. A menina, ao chegar à sala disse que queria fazer xixi e a pajem afirmou à diretora que era uma forma de escapar da situação, pois ela já havia ido ao banheiro. Fabiana, diante do relato, engrossou a voz e perguntou o que estava acontecendo, a pajem respondeu que a menina havia batido em um menino. A criança, na tentativa de se defender, disse que havia batido devagar porque o menino estava com o seu cachorrinho de pelúcia. Ao ouvir a menina, Fabiana perguntou se ela gostava de apanhar e a criança respondeu que não. Após a resposta da criança, a diretora afirmou que não podia bater no amigo, que os problemas deveriam ser resolvidos sem agressões e que se a menina não parasse com essas ações, ela iria chamar a mãe à instituição para conversar sobre o seu comportamento. A criança respondeu que não iria mais bater e saiu da sala. Neste dia, após a saída da menina, Fabiana afirmou que a criança demarca seu território como o cachorro, pois era uma auto-defesa por estarem em um ambiente novo.

Foi presenciada também uma professora gritando com um menino no pátio, no momento em que as crianças tomavam o lanche. Após esse grito, a professora levou a criança até à sala da diretora e o sentou com muita brutalidade na cadeira. O menino era

do maternal, tinha apenas três anos e a professora relatou que não o aguentava mais, pois ele havia “agredido” três crianças. Enquanto a professora olhava para o menino e falava em um tom de voz bem elevado que ele havia machucado a orelha de outra criança, Fabiana olhou para a pedagoga, que também estava na sala e disse com a voz bem baixa que aquela criança “nem chorava”. Ao afirmar isso, deu a impressão de que ela esperava que o menino chegasse à sua sala e já chorasse pelo fato de ter sido levado para lá.

Após o “desabafo” da professora, Fabiana olhou para o menino e gritou que não podia bater no amigo. Perguntou também se ele queria que as crianças batessem nele e o menino depois de ouvir as falas da professora e da diretora, ambos em tom alto de voz, começou a chorar e pediu a chupeta. A pedagoga disse que o fato dele querer a chupeta era uma fuga da situação e Fabiana disse que se ele voltasse a bater em alguma criança ficaria de castigo. Após essa fala, a professora o levou de volta para o pátio para ele terminar seu lanche.

Outra cena observada foi a de uma professora levando dois meninos de quatro anos para a sala da direção porque um deles havia arranhado o rosto do outro, o que provocou alguns sangramentos. Fabiana ao se deparar com as crianças, ficou muito brava, disse ao menino que arranhou o rosto do colega que ele ficaria de castigo. Este, logo retrucou dizendo que não, afirmando que iria permanecer brincando na sala com as outras crianças e era ele quem mandava na escola. A diretora afirmou que ninguém iria mais gostar dele e não iria andar de trenzinho. O menino diante disso respondeu que não iria mais bater. Depois disso, a diretora disse para a professora que deveria acionar o Conselho Tutelar e falou para o menino: “Você quer que eu fale para ele arranhar você com a mão inteira para sair sangue? Olha só, arranhou o rosto dele.” Depois de dizer isso, olhou para o auxiliar administrativo e disse que em um dia daquela semana, o motorista do ônibus depois de deixar as crianças na escola e chegar até à garagem, precisou voltar à EMEI porque o menino havia se escondido dentro do veículo. Relatou também que ele chamou as professoras de “vaca”, “puta” e “preta” e havia tratado o auxiliar administrativo como “porco imundo”. Fabiana disse ainda para o auxiliar administrativo que não havia regra na vida daquela criança. E enquanto falava a respeito destes episódios, o menino permaneceu sentado na cadeira de frente para a mesa da diretora, enquanto ela recortava algumas máscaras de carnaval.

Enquanto estávamos na sala com esta criança, uma pajem levou mais um menino que havia batido em um colega. Logo que o menino chegou à sala começou a chorar e a

Fabiana lhe perguntou por que havia sido levado até ela. O menino não respondia, pois estava chorando e a pajem respondeu dizendo que ele havia batido em uma criança. Após a explicação da pajem, Fabiana disse severamente que não era para bater nas crianças e o menino concordou fazendo um movimento com a cabeça. Depois disso, a pajem perguntou sobre o menino que estava em sua sala e a diretora disse que ele já havia batido e mordido e que achava que o problema daquele menino era a presença da mulher.

Após este momento, a primeira criança que já estava na sala “pensando” começou a enfrentar Fabiana, dizendo que era ele quem mandava na escola. Diante dessa fala, a diretora se irritou, segurou-o pelos braços e o balançou dizendo que era ela quem mandava. Logo em seguida, Fabiana desculpou-se com a pesquisadora pelo ocorrido, alegando que havia tido uma irritação com o garoto, pois ele tinha um histórico de desrespeito na EMEI.

Depois disso, o menino fingiu que estava com um telefone na mão e começou a falar como se conversasse com a sua mãe: “Mãe, vem me buscar rápido, não é justo, eu vou te machucar! Vem, por favor mãe. Eu preciso de você. Ah, eu quero que você venha. A professora é muito chata, tira eu daqui. Não mãe, tira eu daqui por favor. Não! Você tá com frescura! Vou dar um “cassete” em você.” (informação pessoal)¹⁷. Enquanto o menino se imaginava conversando com a mãe, a diretora perguntou-lhe se não iria mais responder para ela e as professoras e ele continuou se imaginando na situação de conversa com sua mãe ao telefone: “Mãe, vem logo, vem logo que eu tô sozinho. Tira eu daqui. Eu tô te escutando. Pode vim. Ai que raiva! Eu preciso de você. Vou bater nessa mulher!”.

Enquanto o menino imaginava-se nessa situação, Fabiana disse ao auxiliar administrativo que a criança deveria ter algum distúrbio de comportamento e que ela não aguentava esse afrontamento e, logo que disse isso, o menino chamou sua atenção: “Xiu, eu tô no telefone. Mãe, eu não tenho o telefone de você, mas vem logo!”. Após dizer isso, a criança disse à diretora que iria pegar uma varinha mágica e iria voar sobre a escola, pois assim ninguém conseguiria pegá-lo.

Depois disso, Fabiana resolveu conversar com ele e perguntou: “Por que você tá falando coisa feia pra tia?” E o menino respondeu: “Não sei, foi sem querer”. E depois o menino acrescentou que possuía duas irmãs que se agrediam verbalmente, segundo ele, elas diziam: “vadia, porca, nojenta e o pai dava nelas”. A diretora continuou conversando com o menino para que ele contasse mais informações e ele mencionou

duas histórias ocorridas em sua casa que tinham como temas centrais, uma máquina de lavar e unha postiça, entretanto, não se conseguiu compreender o que dizia o menino.

A diretora continuou perguntando quais eram as palavras “feias” que ele ouvia, e o menino citou algumas delas. Então, a diretora falou para o menino que ele era um príncipe e que não iria mais falar essas palavras “feias”. No momento que ela disse isso, a criança respondeu: “Eu sou alérgico e minha mãe vai me dar um remédio”. A diretora ouviu o que menino disse e continuou falando que quem era príncipe, bonzinho e lindo deveria falar “minha professora linda”, e acrescentou ainda, que não podia falar palavra feia porque o papai do céu ficava triste.

O menino ia se desviando desse assunto, continuando a falar de suas histórias, mas a diretora insistia em falar que ele era um príncipe. No final da conversa, ela pediu um abraço para o menino e disse que se ele fosse príncipe todo dia ela iria lhe dar uma coroa. Depois disso, disse para o menino ir pedir desculpas para a professora e ele saiu da sala.

Ainda sobre essas relações de Fabiana com as crianças, é importante o episódio que foi observado no qual ela e uma professora chamavam a atenção de uma criança para que ela se concentrasse na atividade e a realizasse. Em uma das sessões de observação, a diretora foi até a sala de uma professora e logo que se aproximou, esta aparentava um nervosismo e estava colocando um menino e sua carteira para fora da sala. Ao chegar, Fabiana perguntou sobre o ocorrido e após o relato da professora de que a criança não fazia nenhuma atividade proposta, a diretora gritou para que ele colocasse a carteira em frente à lousa. Após a fala de Fabiana, a professora colocou a carteira em frente à lousa e após o menino se acomodar, a diretora pegou uma régua de madeira e bateu na carteira, o que fez com que ele pulasse de sua cadeira. Depois, a diretora falou com a voz em um tom elevado que ele deveria realizar a atividade proposta e a professora bateu a régua na carteira do menino novamente dizendo que faria isso até que ele terminasse a “lição”.

Além disso, em uma das sessões de observação, foi presenciado uma menina e um menino adentrarem a sala da diretora carregando uma folha pintada. A menina relatou à diretora que a professora havia pedido para mostrar a pintura do convite da festa junina do menino (o desenho era uma bola de futebol com a seguinte frase: “Arraiá da copa”). Fabiana, ao olhar o convite, pediu que a menina avisasse a professora que era para rasgar e jogar no lixo o convite dele. Depois, olhou para o menino e ordenou que voltasse para a sala e pintasse o desenho com capricho.

Essas observações realizadas acerca das interações da diretora com as crianças revelam que elas eram baseadas no medo e no poder. Esta afirmação é constatada no estudo realizado por BUCCI (2014), que ao realizar uma pesquisa acerca da visão das crianças sobre a diretora, obteve como respostas dos pequenos que ela era brava como uma onça e/ou como um touro, e que gritava quando alguém fazia alguma coisa errada ou ficava fora da fila (BUCCI, 2014).

Ao realizar a pesquisa, Bucci (2014) perguntou às crianças o que acontecia quando a diretora ficava brava e elas responderam que ficavam de castigo, onde deveriam permanecer sentadas para “pensarem”. Essa ação, segundo elas, poderia ser realizada de três formas: com a criança virada para a parede; permanecendo na sala da diretora sem direito de sair nem mesmo para ir ao banheiro e; ficando na escada do parque.

Tais afirmações foram retiradas de uma roda de conversa realizada entre a pesquisadora (BUCCI, 2014) e as crianças e segue abaixo para melhor explicitação:

Vinícius: A diretora põe na sala da Tia Fabiana, senta, aí [...] fica de castigo, aí come o lanche lá dentro, aí...
 Maria: Faz a tarefa lá dentro. [...]
 Vinícius: Ela põe pensa. [...]
 Clarisse: A diretora põe de castigo, aí a tia fica brava. Ela [diretora] pede desculpa, mas ninguém aceita a desculpa dela.
 Lorenza: É? Por que ninguém aceita a desculpa dela?
 Clarisse: Porque ela fez aquilo, com as pessoas.
 Lorenza: Quem? A criança ou a diretora?
 Clarisse e Vinícius: A diretora.
 Lorenza: É? As crianças não aceitam a desculpa dela? [...]
 Vinícius: Aí a diretora [diretora] põe pra pensar e depois fica de castigo e depois põe fralda.
 Clarisse: Depois não vai ao parque.
 Vinícius: E depois não vai ao parque... põe chupeta. Aí a diretora põe pensar, aí fica bagunçando lá também, aí não vai ao parque, não come lanche, aí...
 Clarisse: apanha!
 Vinícius: Não, *não pode bater na escola*. Aí, a diretora põe fralda... [...]
 Letícia: Aí, como o Vinícius falou, a diretora vai na casa dos alunos, daqueles que sabe, aí fala pra mãe. A mãe bate neles e deixa de castigo, pensando, as mães!
 Lorenza: É?
 Vinícius: Aí o pai bate, a mãe... Aí pega a chave e tranca a porta e fica lá, trancado, até de noite. (HC 1) (BUCCI, 2014, p. 70) [grifos da autora]

Com esses episódios mencionados e as afirmações das crianças, percebe-se que elas eram castigadas por desobedecerem a regras impostas pela escola e por estarem aprendendo a conviver com os outros. Bucci (2014) resume as falas das crianças em três agrupamentos que definem porque aconteciam esses desentendimentos entre diretora e

crianças. O primeiro refere-se ao descumprimento das regras impostas pela escola como cortar fila, gritar, pendurar e balançar no escorregador, brincar de luta, fazer bagunça com brinquedos, entre outros. O segundo agrupamento refere-se os pequenos desentendimentos que aconteciam entre as crianças quando batiam umas nas outras, empurravam, chutavam e beliscavam, entre outras ações. A pesquisadora menciona que é importante destacar que essas crianças possuíam três anos e nessa fase as crianças estão aprendendo a se comunicar e tais conflitos eram decorrência dessa forma de comunicação, o que não justifica a atuação das professoras e da diretora e não as eximiam de resolverem a situação de outras formas. A última categoria citada mencionava as regras da EMEI que deveriam ser respeitadas por todas as crianças, mas havia aquelas que não se enquadravam e rasgavam os papéis, jogavam brinquedos no chão, rabiscavam a lousa, sujavam a massinha, entre outras atitudes. (BUCCI, 2014)

Dessa forma, constata-se que as regras impostas pelos adultos deveriam ser respeitadas pelas crianças, que não eram compreendidas enquanto sujeitos em desenvolvimento, ativos e participantes do processo pedagógico, não possuíam o direito de participarem na definição das atividades a serem desenvolvidas com elas e tinham seus direitos desrespeitados. Não havia na instituição uma prática de ouvir as crianças para compreenderem o comportamento que estavam apresentando e não havia discussões da diretora com as professoras e funcionárias acerca das formas de aprendizagens e desenvolvimento dos pequenos. Elas consideravam que deixá-las de castigo seria a forma com que elas aprenderiam a conviver com os pares.

Tendo como fundamentação a concepção histórico-cultural, pode-se afirmar que o indivíduo é um ser social que se desenvolve por meio da interação com os outros seres humanos e a criança, enquanto ser histórico, desenvolve-se em “(...) com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado.” (Wajskop, 2012, p. 31)

Nesta perspectiva é que a brincadeira assume esse caráter primordial para o desenvolvimento dos pequenos, pois esta “(...) não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, *é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar.*” (Vigotski, 2008, p. 24, grifos nossos)

Será por meio do brincar que as crianças aprenderão a conviver com os colegas e a poderão compreender a ética e da moralidade. Além disso, a brincadeira auxilia no desenvolvimento da iniciativa, na internalização das regras sociais e na manifestação dos desejos, pois com a brincadeira as crianças se veem diante de desafios que não ocorreriam em outras situações. (Vigotski, 2008)

A este respeito, Alessandra Arce (2013) enfatiza a importância do adulto no processo de interação com as crianças para que elas aprendam a brincar:

Sem o processo de interação travado pelos adultos com as crianças, a brincadeira não existirá, pois ela não é algo natural. As relações construídas pela interação, a apresentação da riqueza de produções e as relações sociais humanas constituem-se em alimento para a brincadeira (partindo das interações e a elas retornando). (ARCE, 2013, p. 27)

A autora demonstra que a brincadeira não é algo natural e cabe ao adulto, que é o parceiro mais experiente, apresentar as relações sociais, entretanto, o que observou-se na instituição, foram cenas de repreensão aos pequenos por estarem aprendendo a conviver com seus pares. Os episódios da criança sendo levada até à sala da diretora porque bateu em um colega para ter seu ursinho de volta e o da criança do maternal sendo punida, demonstram que não havia a compreensão, por parte dos profissionais, da importância do brincar no desenvolvimento das crianças. De uma forma geral, as crianças eram punidas por estarem aprendendo a conviver umas com as outras.

Ancoradas em Leontiev, Elkonin e Vigotski, Arce juntamente com Merllin Baldan (2013, p. 97) mencionam que o brincar é “uma atividade que possui caráter objetivo, é a forma que a criança encontra de participar do mundo social criado por nós, dentro das possibilidades cognitivas, físicas e emocionais que possui para aquele momento do seu desenvolvimento.” Segundo as autoras, as brincadeiras são pontes que auxiliam os pequenos a vivenciarem o mundo imitando os adultos.

Gisela Wajskop (2012) ao tratar desta temática afirma que nas situações de brincadeiras as crianças colocam-se diante de questões que vão além de seu comportamento usual, levantando suposições para compreenderem os desafios apresentados pelas pessoas e pela realidade:

Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. Ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificá-la. A brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista. (WAJSKOP, 2012, p. 39)

Além da importância da construção de realidade, Wajskop (2012) destaca que da perspectiva do desenvolvimento, a brincadeira apresenta benefícios afetivos, cognitivos e sociais para a criança, pois lhe possibilita um contexto no qual pode atingir estágios

mais complexos do desenvolvimento por interagir com outras crianças num nível imaginário e negociar normas de convivência e de questões temáticas.

Na pré-escola, etapa na qual se encontravam as crianças da escola observada, o aprendizado deveria ocorrer por meio da brincadeira em sua forma mais desenvolvida: a de faz de conta, pois ao participar deste tipo de brincadeira, a criança desenvolve uma consciência acerca de si mesma, do outro, bem como relações que acontecem em nossa sociedade. (ARCE; BALDAN, 2013)

Para exemplificar a brincadeira de faz-de-conta, Marta Kohl de Oliveira (2010) afirma que, quando a criança brinca de ônibus sendo o motorista, ela tem como referência os motoristas que conhece e a partir daí, retira um significado mais abstrato para a classe de “motoristas” para conseguir participar desta brincadeira de regras. Ao brincar é exigido um esforço da criança para que se comporte como um motorista e isso impulsiona seu desenvolvimento para além de seu comportamento. Dessa forma, a autora expõe a importância do envolvimento das crianças nas brincadeiras que possuem um caráter pedagógico:

Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a educação infantil poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (OLIVEIRA, 2010, p. 69).

As autoras enfatizam que será por meio do brincar que as crianças criarão relações sociais e aprenderão a conviver umas com as outras, contudo, na EMEI a diretora, juntamente com as professoras e pajens, acreditavam que seria por meio das punições e proibições às brincadeiras que elas aprenderiam a se respeitar e cumprir as ordens estabelecidas.

É através das brincadeiras de faz-de-conta que as crianças têm a oportunidade de compreender as regras vividas em sociedade e para Vigotski (2008), a brincadeira possibilita avanços para a criança que se transformarão em sua moral:

A brincadeira dá a criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o “eu” fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança, que, amanhã, transformarão em seu nível médio real, em sua moral. (VIGOTSKI, 2008, p. 33)

A partir das vivências nas brincadeiras, as crianças compreenderão o mundo que as cerca e esse é o modo pelo qual elas aprendem e se desenvolvem. Oliveira (2010) menciona que as escolas poderiam ter as brincadeiras como norteadoras do trabalho pedagógico com as crianças. Se as crianças se desenvolvem brincando, as brincadeiras, como afirmado nas DCNEI (BRASIL, 2009), devem ter uma centralidade nas práticas pedagógicas, assim como as interações.

Dessa forma, para que isso ocorra é importante que o professor as viabilizem: “(...) e não trate essa atividade como segunda categoria, que possa ser interrompida ou abreviada, introduzida provisoriamente na rotina das crianças para cobrir a falta do que fazer.” (MELLO, 1999, p. 25).

Segundo Arce e Baldan (2013) o professor deve ampliar os horizontes das crianças, oferecer o conhecimento da herança cultural dos homens, oportunizar o brincar de faz-de-conta para que assim elas se apropriem da realidade que as circundam. Isso ocorre quando o professor planeja quais brincadeiras, quando organiza o tempo, os materiais e o espaço a serem utilizados. Segundo Mello e Farias (2010):

Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. É o/a professor/a quem organiza o tempo da criança na escola. E quanto mais ele/ela compreender a importância do afetivo – isto é, da vontade – no processo de aprendizagem e quanto melhor perceber as formas como a criança nas diferentes idades melhor se relaciona com a cultura e aprende, melhor organiza as condições concretas para realização de atividades significativas para a criança. (MELLO, 2010, p. 58)

Ao organizar essas experiências significativas para os pequenos, o professor está atuando pedagogicamente e esta também é uma atividade de caráter administrativo, pois na concepção de gestão defendida por Paro (2012), com quem concordamos, não há dicotomia entre as atividades administrativas e pedagógicas. Entretanto, para Fabiana havia uma separação de atividades administrativas e pedagógicas e como ela era a única profissional responsável pela gestão da EMEI, não havia discussões acerca das ações desenvolvidas com as crianças. A saída encontrada pelas profissionais para que as crianças aprendessem era ameaçá-las, afirmando que convocariam os responsáveis para comparecerem à escola, ou colocando-as para “pensar”, ou ainda realizando suposições acerca de seus comportamentos, como a afirmação da diretora de que o problema que o menino apresentava era devido à “presença da mulher”.

Não é por meio dos castigos como os presenciados que as crianças aprenderiam a respeitarem-se. Foram presenciadas cenas de desconhecimento acerca da criança e seu aprendizado, bem como momentos nos quais elas tinham seus direitos desrespeitados. É importante frisar que havia por parte da direção e das professoras e funcionárias o descumprimento do ECA (BRASIL, 1990), que determina em seu artigo 5º: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990).

3.2.3 Relação da gestora com as professoras e funcionárias: centralização do poder

Para tratar da relação da gestora com as professoras, será explicitado que, durante a entrevista quando indagada se havia formas de participação dos sujeitos da escola nas decisões, Fabiana afirmou que era ela quem direcionava todas as decisões. As relações eram estabelecidas de forma hierárquica, sendo que a última resposta a ser dada era sempre a dela. Em uma das sessões observadas, ela disse: “Eu não suporto quem é inferior a mim, mandar” e, além disso, enfatizou na entrevista que gostava muito de liderar o grupo:

[...] a gente tem uma relação de amizade mesmo, eu não tô me achando não viu gente, sou sincera, elas tem uma aceitação muito grande por mim,[...] Eu tô te falando, eu trabalho em parcerias com elas... eu não sou a chefe delas, eu sou amiga delas, só que eu cobro também, exerço as duas funções, de chefia e amizade, mas eu não cobro da maneira negativa, eu falo: “ó vamos fazer desse jeito que que você acha?” Ou simplesmente eu dou uma ordem. Mas o que ajuda muito é aceitação, isso que eu te falo, se um líder não tem aceitação do grupo e nem tem admiração pelo grupo, você não trabalha, vou te falar isso porque todos os cursos de liderança que faço, sempre em cima disso, a liderança não é só sua, tem diretor que fala a escola é minha, eu que mando, não é assim. Aqui quem manda somos todos, trabalhamos com as crianças, não para...ninguém trabalha pra mim, eu trabalho para as crianças e as crianças trabalham com a gente. Somos parceiros.

A diretora tinha um discurso de que todos eram parceiros na execução do trabalho a ser desenvolvido na EMEI, entretanto as decisões eram sempre de sua responsabilidade. Foram observadas várias cenas que comprovam que era ela quem decidia e para exemplificar serão descritos alguns episódios.

Na primeira sessão de observação, a diretora estava circulando pelas salas das professoras quando uma delas a chamou e disse que a Coordenadora Geral da Educação Infantil havia questionado sobre a escolha das salas para cada turma. A professora disse que não respondeu a pergunta e após ouvir isso, Fabiana respondeu: “Deixa a Coordenadora... Ela vem aqui pra questionar minhas decisões? Eu vou falar com ela”.

Também foi presenciado um momento no qual Fabiana relatou que as professoras estavam bravas porque não queriam confeccionar torneiras em E.V.A que ela havia ordenado. A diretora afirmou que estava próximo ao dia da Água e por isso havia confeccionado o modelo da torneira a ser copiado pelas professoras e transitou por todas as salas mostrando o trabalho para elas.

Fabiana explicou que iria chamar os funcionários do Departamento de Água e Esgoto para tirarem foto das crianças com a torneira na mão para que fosse publicada no jornal da cidade e por isso ela havia ordenado a atividade para as professoras, mesmo que elas estivessem contrariando sua decisão. Neste mesmo dia, a diretora elaborou um texto que deveria ser colado junto com as torneiras das crianças e pediu para que a secretária tirasse cópias do texto, enquanto eu e ela recortávamos os moldes das torneiras a serem entregues às docentes. Após a saída da secretária para a entrega dos textos a serem colados nas torneiras, houve uma professora que reclamou para mim acerca do tempo despendido para a confecção deste trabalho e o que se observou em seguida a este episódio foi a confecção das torneiras pelas docentes, mesmo que contrariadas com a decisão da diretora e a publicação da matéria acerca do Dia da Água no jornal da cidade.

Outra situação observada ocorreu em um momento que Fabiana circulou pelas salas para perguntar sobre a roupa que as professoras utilizariam no dia da Festa Junina. As professoras e a diretora reuniram-se no corredor da escola para conversarem, enquanto as crianças ficaram sozinhas nas salas. Durante a conversa, a diretora e algumas professoras optavam pela blusa branca, enquanto as outras desejavam ir com alguma camiseta que remetesse às cores do Brasil, já que a festa junina tinha como tema a Copa Mundial de Futebol.

Durante esta conversa, Fabiana argumentou que já havia encomendado alguns colares verdes e amarelos que seriam utilizados por todas as funcionárias na festa e que, inclusive, já estavam sendo confeccionados por uma das pajens da instituição. Para que combinasse com o colar, a blusa deveria ser de cor branca. Já as professoras contrárias à sua opinião, alegavam que não se sentiam bem ao utilizar uma blusa branca por estarem um pouco acima do peso e também teve uma professora que alegou que já tinha comprado uma blusa igual à da Seleção Brasileira de Futebol e gostaria de utilizá-la na festa Junina da instituição.

Elas ficaram conversando por volta de uns 10 minutos e após essa discussão acabou prevalecendo a decisão da diretora que encerrou o assunto escrevendo o seguinte recado na lousa da sala dos professores: “Meninas: o traje para a festa junina é o seguinte: Blusa branca, colar da copa, sapato e acessórios de livre escolha. Não me xinguem”.

Durante as observações nos dias próximos à Festa Junina foi presenciada também, a ordem da diretora para que as professoras produzissem enfeites de mesa com

a folha de E.V.A (espantalhos) para a decoração da festa e também houve a indicação das cores a serem utilizadas pelas crianças nos convites da festa a serem entregues para as famílias.

A partir destes episódios, verifica-se que a diretora centralizava todas as decisões e obrigava as professoras a confeccionarem trabalhos que tinham como fim único a mostra das produções para as famílias. As professoras ficavam sobrecarregadas com as produções dos trabalhos planejados por Fabiana e em vários momentos presenciou-se as crianças sendo deixadas sem nenhuma supervisão, pois as professoras se dirigiam até à sala da diretora para selecionar materiais a serem utilizados na confecção destes trabalhos e permaneciam lá por alguns minutos do dia.

A diretora utilizava seu poder, concedido através do seu cargo de coordenadora pedagógica, para conseguir o envolvimento das professoras e isso afetava diretamente o trabalho desenvolvido com as crianças. Não havia discussões sobre o trabalho desenvolvido com as crianças, como elas poderiam participar e se tornarem sujeitos ativos do projeto pedagógico. As professoras não questionavam as regras impostas pela diretora. Estas, por sua vez, se sobrepunham aos direitos das crianças de possuírem uma educação de qualidade e afetavam o trabalho desenvolvido com as crianças, que recebiam menor atenção das docentes quando elas eram incumbidas de confeccionarem materiais impostos pela diretora.

Além disso, pode-se afirmar que a diretora ocupava o topo da hierarquia na instituição e por isso, possuía uma margem de autonomia para organizar os eventos na instituição da forma que desejava, assim como, uma flexibilidade nas atividades desenvolvidas durante sua atuação. Um fato que chamou muito a atenção foi a sua permanência na sala dos professores. Fabiana passou 32% do tempo observado tratando de conversas pessoais na sala dos professores, o que corresponde a 26 horas. De cada três horas de observação, uma hora foi utilizada em conversas entre professoras e/ou demais funcionárias para tratar de assuntos que não eram relacionados à instituição.

Essas conversas com as professoras aconteciam nos momentos em que elas iam se alimentar na sala dos professores e a diretora permanecia nessa mesma sala acompanhando e conversando diversos assuntos. As professoras tinham direito a vinte minutos de lanche e a diretora sempre acompanhava o fim do lanche das professoras do maternal, que era das 8h30 às 8h50, o lanche das professoras da primeira etapa que acontecia das 8h55 às 9h15 e o das de segunda etapa era das 9h20 às 9h40.

Observou-se que os assuntos tratados na sala dos professores eram sobre vizinhos, famílias, religião, shoppings, aniversários, eventos no município, viagens, férias, casamentos, moradia, entre outros. Vale ressaltar também que havia momentos em que elas conversavam sobre os eventos que iriam acontecer na instituição ou sobre as crianças e as práticas pedagógicas, contudo, esse tempo era bem insignificante. A maior parte do tempo era utilizada para tratar de assuntos pessoais.

Importante lembrar que as professoras, nesse momento, estavam em horário de lanche e de descanso, portanto, não possuíam qualquer obrigação para tratar assuntos relativos ao trabalho. O mesmo não pode ser dito da diretora, que permanecia na sala durante os três momentos de lanche, o que perfazia um total de 60 minutos diários e não correspondiam ao seu período de refeição e/ou descanso.

Dessa forma, percebe-se que ela tinha autonomia para utilizar o tempo do seu trabalho de diretora conversando na sala dos professores e vale dizer que durante os dias de observações não houve nenhum profissional da SME que foi até à EMEI para apoiá-la de alguma forma e/ou acompanhar o trabalho que estava sendo desenvolvido por ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a gestão “como utilização racional de recursos para fins determinados” e considerando que a especificidade da gestão na Educação Infantil consiste no compartilhamento da educação entre famílias e crianças, na compreensão das manifestações infantis e na promoção do cuidar e educar defende-se que a gestão na Educação Infantil deveria atuar na busca da realização do objetivo da escola, que é o aluno educado (PARO, 2015).

Dessa forma, se cabe à escola apresentar o conhecimento historicamente acumulado para que o aluno se eduque, a gestão tem o compromisso de auxiliar para que tal objetivo seja realizado e para isso as concepções de educação e formas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças devem estar bem fundamentadas.

As DCNEI afirmam que a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento pleno das crianças nos aspectos psicológico, intelectual, físico e social e estabelece como eixo do trabalho a ser desenvolvido, o brincar e as interações, ou seja, a gestão deve proporcionar meios para que essas práticas sejam efetivadas visando o desenvolvimento integral das crianças.

Na EMEI observada, a diretora desconhecia que as crianças na pré-escola aprendem por meio das brincadeiras de faz-de-conta e baseava as suas ações a partir de um reality show exibido na televisão. O que se observou na EMEI foram relações autoritárias e hierárquicas, sendo que a diretora assumia-se como um “bicho-papão” para as crianças, construindo uma relação baseada no medo, pois os pequenos a referenciavam como “Brava como uma onça, como um touro” (BUCCI, 2014). Quando não obedeciam às regras impostas, tais como: manter-se na fila, não sujar a massinha, não rabiscar a lousa, não brigar com os colegas, entre outras, eram castigados, sendo proibidos de brincar e obrigados a permanecerem sentados e “pensando”, tendo os direitos de se expressar e brincar desrespeitados. Não havia a compreensão, por parte das professoras e da gestão, de que as crianças estavam numa fase na qual a brincadeira é a principal linha de desenvolvimento (Vigotski, 2000).

Além disso, a partir das situações observadas, pode-se afirmar que as crianças não possuíam uma alimentação com um cardápio balanceado, um período de acolhimento que envolvesse as famílias e uma rotina em que pudessem realizar escolhas, participar e tomar decisões acerca de suas vidas escolares.

Não havia concepção de educação e criança que sustentasse as práticas pedagógicas na EMEI, pois a criança não era considerada o centro do planejamento curricular. A preocupação era a de entregar lembranças de datas comemorativas confeccionadas pelas professoras e diretora, o que não proporcionavam nenhum aprendizado aos pequenos. No episódio mencionado acerca da imposição da confecção de torneiras em folhas de E.V.A, por parte da diretora para as professoras, ficou demonstrado que Fabiana possuía autonomia concedida por meio do seu cargo concursado para exigir das professoras atividades que elas não concordavam em realizar, mas que para ela era importante porque ela exibia para às famílias e população em geral, as atividades que supostamente eram realizadas com as crianças na EMEI.

A diretora utilizava o seu tempo planejando e organizando atividades que tinham como tema central as datas comemorativas e os trabalhos eram realizados por ela e pelas professoras, sem contar com a participação das crianças. Estas, só recebiam as produções prontas, não participavam do desenvolvimento das atividades, não tinham a oportunidade de falar e ser ouvidas, pois eram consideradas incapazes de opinar.

Com base nas várias situações relatadas, pode-se concluir que a diretora não possuía conhecimento teórico e legal para atuar na gestão da instituição e todas as decisões sobre a EMEI ficava sob sua responsabilidade, o que culminava no desrespeito aos direitos das crianças e em conflitos com as professoras.

A diretora, enquanto funcionária aprovada em um concurso público para coordenadora pedagógica possuía um certificado de graduação em Pedagogia que lhe garantia atuar na educação dos pequenos. Por ter essa formação inicial ela deveria ter conhecimentos teóricos para atuar no cargo de direção buscando atingir os objetivos educacionais. Pode-se afirmar que o certificado lhe garantia esse conhecimento teórico e legal, entretanto, o que se observou na prática foi um desconhecimento acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A partir das observações pode-se afirmar que a diretora, que respondia sozinha pela gestão da EMEI, não compreendia a importância das brincadeiras e interações na educação infantil e se a formação inicial não lhe permitia ter esse conhecimento, compreende-se que a Secretaria de Educação deveria oferecer cursos de formação continuada para que ela pudesse atuar na gestão da escola, entretanto, em nenhum dos dias observados foi presenciado algum curso de formação específico para os gestores da educação infantil.

Além disso, não havia mecanismos que possibilitavam a participação da comunidade escolar em geral nas decisões da instituição, tais como o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres. As reuniões do Conselho de Escola não aconteciam e a diretora era quem indicava os membros que poderiam assinar a ata para que este papel servisse como certificação das decisões que na prática eram tomadas por ela, mas que tinha o consentimento de todos através da assinatura.

Segundo Correa (2011), para que as políticas públicas sejam efetivadas é preciso considerar o tripé “normas, financiamento e fiscalização” e no município observado esse tripé era frágil. A SME não se ocupava em definir atribuições para o exercício do cargo dos gestores da Educação Infantil, não prestava o apoio necessário para que a diretora pudesse desenvolver o seu trabalho e não financiava formações continuadas e/ou em serviço para os profissionais, o que se refletia na qualidade do atendimento prestado às crianças.

Por fim, vale enfatizar que se a gestão é a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.” (PARO, 2012, p. 25), a diretora deveria atuar na busca da concretização dos objetivos educacionais contando com o apoio da Secretaria da Educação. Entretanto, observou-se que não havia a realização dos meios para o alcance dos fins determinados, pois a gestão da escola representada pela diretora não demonstrava ter um conhecimento acerca da produção teórica acumulada do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como da legislação. A Secretaria, por sua vez, não oferecia suporte pedagógico para a gestora e não se ocupava em acompanhar o trabalho desenvolvido por ela e pelos professores naquela EMEI, o que implicava no desrespeito aos direitos das crianças e na qualidade da educação oferecida.

Dessa forma, encerra-se afirmando que, no município observado, mesmo com os avanços acadêmicos e com a promulgação de algumas leis que garantem a educação das crianças, ainda há muitas questões para serem estudadas para que a Secretaria de Educação em conjunto com a gestão educacional das instituições ofereçam um atendimento de qualidade aos pequenos que já possuem direitos garantidos por lei, mas na prática não são efetivados.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PINHEIRO, D. Parcerias entre municípios paulistas e a esfera privada para a aquisição de “sistemas” de ensino apostilados na educação infantil. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/7_Parcerias_entre_municipios_paulistas_Denise_Pinheiro.pdf. Acesso em 14 de novembro de 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 68p. (Série Pesquisa; vol 13).

ALVES, N. de L. **Educação infantil e gestão democrática na rede municipal de educação de Goiânia**. Conhecimento e Modernidade: novos e velhos desafios para o marxismo. XIX Simpósio de Estudos e Pesquisa da Faculdade de Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiânia, 2010. Disponível em: http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_4_ALVES__Nancy_Nonato_de_Lima.pdf Acesso em: 13 de fevereiro de 2015.

ARCE, A. Interações ou Brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, A. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea, p. 17-40, 2013.

ARCE, A; BALDAN, M. Vamos brincar de Faz de Conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In: In: ARCE, A. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea, p. 93-112, 2013.

ARROYO, M. O significado da infância. In: **Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Anais. Brasília: MEC, 1994, p.88-92.

AZANHA, J. M. P. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. 2º Ed. São Paulo: EDUSP, 2011.

BECK, A. Tirinha Armandinho. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>. Acesso em 30 de abril de 2014.

BHERING, E.; NEZ, T. B. de. Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 18, n.1, Jan-Abr, 2002.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 6º ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORGHI, B. Q. As escolas infantis como serviço de qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, p. 97-118, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13/07/1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA).

BRASIL. **Decreto nº 99.710**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 21 de novembro de 1990b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/ Coedi, 2009.

_____. **Lei nº 9.394** de 20/12/1996. Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB).

_____. **Política Nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. 2006.

_____. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, vol. 1, 2006.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, vol. 2, 2006.

_____. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Lei 11.114**, de 16/05/2005 . Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, 2005.

_____. **Lei nº 11.274**, de 06/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006.

_____. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL, CNE. **Lei nº13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. 2014.

BRASIL, CNE. **Resolução nº 5, De 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009.

BRASIL, CNE. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013.

BUCCI, L. **“Sabia que eu vou mudar de escola?” A vivência em uma pré-escola municipal e a visão das crianças sobre o ingresso no ensino fundamental**. Orientadora: Bianca Cristina Correa. – Ribeirão Preto, São Paulo, 2011.

BUCCI, L. **O olhar das crianças sobre o trabalho do diretor (a) em pré-escola**, 2014, em fase de elaboração.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 106, p. 117-127, março/1999.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M. (coord). A gestão da Educação Infantil no Brasil. Relatório de pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas e pela Fundação Victor Civita. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/pdf/relatoriofinaleducacaoinfantil.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2013.

CAMPOS-de-CARVALHO, M. I. Contribuição da organização espacial em creches para educação infantil. In: BOCK, A. M. B.; VARGAS, H. M.; ROMERO, A. M. **Psicología, educación y sociedad em México y Brasil**. Un compromiso social para a América Latina. Mexico-Brasil, 2005.

CÔCO, V. 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: 16 de setembro de 2013.

CORREA, B. C. **Possibilidade de participação familiar e qualidade na educação infantil**. São Paulo, 2001. Dissertação de mestrado, FE-USP.

_____. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.119, p. 85-112. 2003.

_____. **Democratização da gestão escolar na educação infantil: um caso e seus múltiplos significados**. São Paulo, 2006. Tese de doutorado, FE-USP.

_____. Gestão Democrática e Participação Familiar no Âmbito da Educação Infantil. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** – v.14, nº26, jan-jun, 2006 p. 15-34.

_____. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, R. P. de, ADRIÃO, T. (orgs) **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2ª Ed. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. **Crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: das políticas às práticas pedagógicas**. Relatório parcial de pesquisa. 2009.

_____. Educação Infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, vol. 37, n.1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

_____. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaios sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, vol. 5, n. 9, p. 20-29, jan./jun. 2011.

_____. **Gestão de sistemas e unidades públicas de educação infantil**: análise de uma microrregião no estado de São Paulo. Projeto de pesquisa. 2013, em fase de elaboração.

CORREA, B. C.; PINTO, J. M. R. **Estatutos e planos de carreira do magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização da gestão escolar**. Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE – 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/20.pdf> Acessado em: 10 de setembro de 2014.

CORREA, B. C. A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade. In: **Reunião Anual da Anped**, 37, 2015, Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4043.pdf>. Acesso em 20 de março de 2016.

CRUZ, S. H. V. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora**. Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia – USP, 1987.

CRUZ, R. **A pré-escola vista pelas crianças**. 32ª ANPED, GT 07, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5619--Int.pdf> Acessado em: 23 de novembro de 2014.

DAVINI, J. FREIRE, M. (Org). Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças. In: **Série Cadernos de Reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999. revista avisa lá

FERNANDES, F. S.; CAMPOS, M. M. Gestão da Educação Infantil: um balanço da literatura. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 139 – 167, jan-mar 2015.

FERREIRA, K. A. B. **Sistema apostilado de ensino**: um estudo de caso do tipo etnográfico em uma pré-escola. Orientadora: Bianca Cristina Correa – Ribeirão Preto/ São Paulo, 2012.

FERREIRA, E. B.; CÔCO, V. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez. 2011.

GALVÃO, I. **A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola**. Cadernos de Pesquisa, nº 98, p. 37-49, ago/2004.

GARCIA, T., CORREA, B., PINTO, J. Autonomia, trabalho coletivo e gestão democrática. RP, 2008, impresso. Cap. 2.

GARCIA, T. A escola como espaço de acolhimento e participação dos educandos. In: CORREA, B. C; GARCIA, T. O. (Org.) **Políticas Educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008, v. 1, p. 161-188

GARCIA, T., CORREA, B. C. Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 225-237, jan./jun. 2009.

GUNNARSSON, Lars. A política de cuidado e educação na Suécia. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo, Cortez, p. 135-187, 1998.

HASCKEL, S. **Gestão democrática na Educação Infantil**: a eleição para diretor de creche. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Professora Jucirema Quinteiro, Florianópolis, 2005.

JENSEN, Jytte Juul. Educação Infantil na Comunidade Européia. In: BRASIL, I Simpósio Nacional de Educação Infantil. **Anais**, Brasília, p. 157-164, 1994.

KISHIMOTO, T. M. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**, v. 5, p. 1-7, julho de 1999.

KRAMER, S. et al.. **Formação de profissionais da Educação Infantil: concepções, políticas e modos de implementação (pesquisa)**. Rio de Janeiro: CNPq, Faperj, PUC-Rio, 2002. Banco de dados das entrevistas coletivas.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007

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

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, F. S. **Infância**: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (orgs.) Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 21 – 38.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 7º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LEITE FILHO, A. G. ; NUNES, M. F. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F. ; CARVALHO, M. C. **Educação Infantil : formação e responsabilidade**. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENGA, L. ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2º ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A. MARTINS, L. M. (orgs) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 63-92.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pró-Posições**. Campinas. Vol. 10, n. 1 (28), p. 16-27, mar. 1999

MELLO, S. A. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, p. 727-739, 2010.

MELLO, S. A; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão democrática na educação infantil**: o compartilhamento da educação da criança pequena. São Paulo, 2013. Tese de doutorado, FE- USP.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 369 -373, jul./dez. 2003.

NEVES, J. C. **A educação infantil e sua gestão: mapeamento e análise dos Estatutos do Magistério e/ou Planos de Carreira em seis municípios da microrregião de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, 2014. Relatório de Iniciação Científica.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 20 de novembro de 1959.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, R. C. D. **“Agora eu...” Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância**. Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo – USP. Orientadora: Professora Doutora Mônica Appezzato Pinazza. São Paulo, 2011.

ORTIZ, C. **Adaptação e Acolhimento**: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. Acesso em 15 de agosto de 2014. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf>

PARO, V. H. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (orgs.); PARO, V. H. et al **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 17 ed. rev. e amp. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente**. São Paulo: Cortez, 2015.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STRENZEL, G. R. Tempo de chegada na creche: conhecendo- se e fazendo-se conhecer. **Períodico da UFSC**, Santa Catarina, v. 4, n. 6, p. 8-15, jul./dez. 2002.

STAKE, Robert. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jan/jun. 1983.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. **Educação e Sociedade**. 71. Campinas, SP: Cedes, p. 21-44, julho/2000.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes, junho de 2008. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES.cg-.pdf>. Acesso em 27 de junho de 2014.

WAJSKOP, G. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALZA, M. A. Os Dez Aspectos-Chaves de uma Educação Infantil de Qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO*

Atividades desenvolvidas pela diretora

- ✓ Duração das atividades;
- ✓ Local;
- ✓ Sujeitos com os quais interage;

Momento antes da entrada das crianças:

- ✓ como elas são recepcionadas;
- ✓ quem são os responsáveis por levá-las;
- ✓ relação dos responsáveis com as crianças;
- ✓ relação da diretora com os responsáveis e crianças;
- ✓ relação dos responsáveis com os funcionários;

Entrada

- ✓ local em que as crianças ficam até os colegas chegarem;
- ✓ quem as recepciona;
- ✓ o que as crianças fazem enquanto esperam os colegas chegarem;

Momentos de transição de atividades

- ✓ filas;
- ✓ tempo - duração (entre organizar a saída de um ambiente e chegar ao destino)
- ✓ como as crianças reagem;

Refeições

- ✓ como é o local em que elas fazem as refeições;
- ✓ como são servidas;
- ✓ como é o espaço (dimensões, conforto, ventilação etc. é apropriado para o número de crianças;
- ✓ quais as refeições oferecidas;
- ✓ duração;
- ✓ crianças se alimentam;
- ✓ crianças interagem durante a refeição;
- ✓ a professora permite a interação das crianças durante as refeições;
- ✓ diretora participa das refeições;

Ambiente

- ✓ é arrumado com capricho;

Roteiro de observação elaborado com base no roteiro utilizado na monografia: Ferreira, K. A. B. Sistema apostilado de ensino: um estudo de caso do tipo etnográfico em uma pré-escola. 2012.

- ✓ claro;
- ✓ ventilado;
- ✓ arrumado;
- ✓ aconchegante, inclusive para o descanso das crianças;
- ✓ limpo;
- ✓ agradável;
- ✓ seguro;
- ✓ há trabalhos das crianças em exposição;
- ✓ há produtos perigosos expostos;
- ✓ os banheiros são de fácil acesso, com localização próximas às salas; os assentos e pias são adaptados ao tamanho das crianças; há papel higiênico, sabonete, espelho;
- ✓ há equipamentos nos banheiros que facilitem o acesso das pessoas com necessidades especiais;
- ✓ os banheiros são limpos e estão em bom funcionamento;
- ✓ os banheiros das professoras ficam próximos às salas;
- ✓ o piso do banheiro é antiderrapante;
- ✓ os cantos dos equipamentos do banheiro são arredondados;
- ✓ os espaços externos são limpos e conservados periodicamente;
- ✓ as alturas das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação atendem às necessidades de visão e locomoção das crianças;
- ✓ há plantas e canteiros;
- ✓ as crianças ficam expostas ao sol;
- ✓ há espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva;
- ✓ há ocasiões para as famílias participarem de atividades ao ar livre com as crianças.
- ✓ os mobiliários são adequados;
- ✓ há estantes que permitem o acesso às crianças;
- ✓ as mesas e cadeiras possuem formas e cores diferenciadas;
- ✓ os quadros e painéis estão à altura das crianças;
- ✓ o tom da cor da sala;
- ✓ há barreiras para as crianças com necessidades especiais;
- ✓ há áreas livres para recreação;
- ✓ há áreas verdes;
- ✓ há possibilidade de ampliação dos espaços;
- ✓ o entorno apresenta barulhos como ruídos;
- ✓ há a possibilidade de utilização da iluminação natural;
- ✓ há espaços para multiuso;

Interações:

- ✓ como as famílias são recebidas na instituição;
- ✓ como é a relação entre as crianças;
- ✓ há a ajuda e apoio dos adultos quando as crianças solicitam;

- ✓ há situações em que as crianças se sintam excluídas;
- ✓ há comentários relacionados com as crianças e seus familiares na presença delas;
- ✓ há sempre a proteção dos adultos para com as crianças;
- ✓ há a explicação das condutas e comportamentos das crianças que não são aceitos na instituição;
- ✓ há providências quando alguma criança aparece na instituição amedrontada ou machucada;
- ✓ as crianças podem sempre expressar suas emoções;
- ✓ como são tratadas as reações emocionais das crianças;
- ✓ as meninas e os meninos são tratados de forma igualitária;
- ✓ como é tratado o bem-estar físico e psicológico de cada criança;
- ✓ as crianças podem falar de suas experiências em casa e no bairro;
- ✓ como as crianças são tratadas no momento da adaptação na instituição;
- ✓ como as famílias são tratadas no momento de adaptação na instituição;
- ✓ como a professora trata os familiares das crianças;
- ✓ há a estimulação para a participação dos pais dos eventos da instituição;
- ✓ como é a participação das crianças em comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira;

Atenção individual

- ✓ a atenção dada da diretora às crianças:
- ✓ chama pelo nome;
- ✓ observa as crianças nos momentos de tristezas;
- ✓ ouve as crianças;
- ✓ atenção para as crianças mais quietas;
- ✓ forma como trata as crianças mais agitadas;
- ✓ tratamento dado às variações de humor das crianças;
- ✓ respeito pelo ritmo fisiológico de cada criança;
- ✓ há sempre a tentativa de responder às perguntas das crianças;

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETORA

1. Qual a sua formação? Você se formou em instituição pública ou privada?
2. Fale um pouco da sua trajetória profissional.
3. Fale um pouco sobre a instituição em que atua.
4. Há quanto tempo atua na área da gestão?
5. Como você avalia sua atuação enquanto gestor?
6. Quais são as atividades previstas diariamente para a função de um gestor?
7. Como se dá a realização dessas atividades? Há dificuldades?
8. O que você pensa sobre as reuniões pedagógicas? E sobre os ATPC? (perguntar nomenclatura e significado?)
9. O que você pensa sobre suas condições de trabalho na instituição?
10. O que você pensa sobre a infraestrutura da instituição? E sobre a disponibilização de recursos pedagógicos?
11. O que você pensa sobre a criança?
12. Como é a sua relação com o departamento?
13. O que você pensa sobre sua relação com as professoras?
14. O que você pensa sobre sua relação com as crianças?
15. O que você pensa sobre sua relação com as famílias?
16. O que você pensa sobre sua relação com a coordenadora geral da educação infantil?
17. O que você pensa sobre sua relação com as funcionárias e pajes?
18. O que você pensa sobre a relação das professoras com a coordenadora geral da educação infantil?
19. Como são realizadas as decisões sobre a organização da escola?
20. Existem formas de participação nessas decisões? Quem participa?
21. Fale um pouco sobre a Associação de Pais e Mestres – APM. Qualquer pai/responsável pode participar? O que se discute nessas reuniões? Você participa dessas reuniões? Como você se sente em relação a essa participação?
22. Há Conselho de Escola? Quem participa? O que se discute nessas reuniões?
23. Quem organiza as pautas das reuniões de APM e Conselho?
24. Há alguma forma de participação das crianças nas decisões da escola? Se sim, como acontece?
25. Qual a sua opinião sobre a descentralização das matrículas?

26. O que você pensa sobre as crianças do maternal poder frequentar a EMEI?
27. O que você pensa sobre o sistema apostilado de ensino.
28. O que você pensa sobre os pais compararem essa EMEI com uma escola particular?
29. Fale um pouco sobre o abaixo assinado que os pais elaboraram para que uma professora ficasse na instituição.
30. Fale um pouco sobre o projeto de lei e as mudanças ocorridas na rede em relação aos cargos de coordenadoras.
31. Fale um pouco sobre os desafios do seu cargo.
32. Há alguma informação que gostaria de acrescentar?

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto Departamento de Educação, Informação e Documentação Programa de Pós-Graduação em Educação

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada **“O gestor na Educação Infantil: estudo de caso em uma pré-escola municipal”**, que é um projeto de pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da FFCLRP/USP, cujo objetivo geral é estudar a função do gestor no âmbito da Educação Infantil. Os métodos previstos para a obtenção de dados são, observação das atividades do diretor e do coordenador (se houver essa função no município), tais como: atendimento das crianças, das famílias, das professoras, realização de atividades burocráticas, preparação de reuniões, participação em reuniões, dentre outras; análise de documentos: Projeto Político-Pedagógico, Estatuto do Magistério (se houver), pautas de reuniões de Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, Professores e de Pais) e; entrevistas áudio-gravadas com professores, diretor, coordenador (quando houver), funcionários e pais/responsáveis de alunos matriculados, com previsão de duração de 90 minutos e estas serão realizadas na instituição. Nas entrevistas realizaremos perguntas sobre o cotidiano da instituição, a atuação do diretor, os espaços de participação na escola, a infraestrutura da instituição, as relações do diretor com as crianças, professores, pais e funcionários e as atividades previstas para o cargo do diretor e as condições de trabalho deste. O tempo de permanência da pesquisadora na instituição para a realização das atividades previstas é de 1 ano e meio, com frequência de três visitas semanais.

Diante disso, você está sendo informado, por meio deste documento, que:

- ✓ Sua identidade será preservada e não aparecerá em nenhum outro lugar, a não ser neste Termo de Consentimento;
- ✓ Os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos;
- ✓ Terei esclarecimentos antes, durante e após a realização da pesquisa, sempre que desejar;
- ✓ Poderá se recusar ou desistir de participar, em qualquer momento, sem que isto te acarrete qualquer penalidade ou prejuízo e nem represálias de qualquer natureza;
- ✓ Os dados obtidos durante as entrevistas serão guardados até o final da pesquisa, para que possam ser analisados e reconsultados sempre que necessário e, após o uso destes, serão descartados;
- ✓ Não há riscos previsíveis, porém a entrevista pode causar-lhes incômodo, neste caso, a entrevista será interrompida;
- ✓ Esta pesquisa terá como benefícios a contribuição para a formação da pesquisadora e aos debates sobre qualidade na Educação Infantil;
- ✓ Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não haverá nenhum gasto;
- ✓ Será entregue a mim uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo as informações necessárias sobre a pesquisa e as pesquisadoras.
- ✓ Sua participação neste estudo é voluntária e se limitará a participar de entrevista realizada pela pesquisadora responsável pela coleta das informações na escola campo de pesquisa.

Li este termo de consentimento e concordo em colaborar com a pesquisa.

Nome: _____, RG _____

Assinatura: _____

Bianca Cristina Correa
Pesquisadora Responsável

Káren Ap. B. Ferreira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento na Faculdade de filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Av. dos Bandeirantes, 3900. Bloco 5, sala 47. Tel. 3602 – 4454. Esclarecimentos quanto aos aspectos éticos da pesquisa – Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br