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

MARCELLA PALUAN

Gestão na Educação Infantil: um estudo em duas creches do interior paulista

Ribeirão Preto
2016

MARCELLA PALUAN

Gestão na Educação Infantil: um estudo em duas creches do interior paulista

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.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 30 de setembro de 2016. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da Central USP – Ribeirão Preto e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

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.

PALUAN, Marcella.

Gestão na Educação Infantil: um estudo em duas creches do interior paulista.
2016. p.129; 30 cm

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

Orientador: CORREA, Bianca Cristina

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

Nome: PALUAN, Marcella.

Título: Gestão na Educação Infantil: um estudo em duas creches do interior paulista.

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, agradeço pela saúde concedida a fim de que pudesse concluir mais esta etapa da minha vida.

Aos meus pais e meu irmão Raphael, razões da minha existência, agradeço por todo apoio e compreensão durante esse período de dedicação aos estudos.

A minha avó Deolinda, tia Márcia e tio Clodoaldo, agradeço por se fazerem presentes em todas as etapas da minha vida e nesta não foi diferente.

A minha orientadora Bianca, agradeço por toda dedicação, paciência, compreensão e ensinamentos para além da pesquisa.

Às parceiras de grupo de estudos e pesquisa: Carol, Karen, Lorenzza, Júlia Castro, Julia Mano, Izabela, Natália e as professoras Érika e Fabiana, agradeço pelo companheirismo e pelas trocas de experiências tão ricas que tivemos.

Às professoras Érika Natasha de Andrade e Fabiana Oliveira, agradeço pela disponibilidade e pelas contribuições tão expressivas ao meu trabalho.

À secretária Sandra do Programa de Pós Graduação em Educação, agradeço por toda atenção, carinho e zelo.

Aos meus amigos: Beatriz, Bruna, Josiane, Karina Mazzaro, Maria Victória, Mariana, Monique, Gabriel, Guilherme, Patrícia Gimenez e Natália Francine agradeço pelas contribuições diretas e indiretas, pela amizade e pelas palavras de apoio tão sinceras durante esses dois anos.

A todos os participantes da pesquisa, agradeço imensamente por terem se mostrado atenciosos e prestativos aos meus pedidos, compartilhando suas vivências nas unidades pesquisadas.

Procurando bem
Todo mundo tem pereba
Marca de bexiga ou vacina
E tem piriri, tem lombriga, tem ameoba
Só a bailarina que não tem

Futucando bem
Todo mundo tem piolho
Ou tem cheiro de creolina
Todo mundo tem um irmão meio zanolho
Só a bailarina que não tem

Não livra ninguém
Todo mundo tem remela
Quando acorda às seis da matina
Teve escarlatina
Ou tem febre amarela
Só a bailarina que não tem

Medo de subir,
Medo de cair,
Medo de vertigem
Quem não tem

Confessando bem
Todo mundo faz pecado
Logo assim que a missa termina
Todo mundo tem um primeiro namorado
Só a bailarina que não tem

Reparando bem, todo mundo tem
Só a bailarina que não tem
Sala sem mobília
Goteira na vasilha
Problema na família
Quem não tem

Procurando bem
Todo mundo tem

Procurando bem
Todo mundo tem

CIRANDA DA BAILARINA
Chico Buarque

RESUMO

PALUAN, M.. Gestão na Educação Infantil: um estudo em duas creches do interior paulista. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

Este trabalho teve como objetivo analisar a estrutura de gestão da Educação Infantil em um município no interior paulista. Identificou-se, por meio dos dados construídos previamente pela pesquisa mais ampla realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas Educacionais para a Infância (GEPPEI) que abrange estudos em doze municípios pertencentes à microrregião do Estado de São Paulo, que o município em questão apresentava uma organização da estrutura de gestão da Educação Infantil bem diferenciada do convencional em que geralmente há um diretor e/ou coordenador por unidade. Esses dados prévios revelaram que no município “E” (preservação da identificação) havia uma divisão de unidades por diretoras que funcionava em sistema rotativo de visitas a essas unidades, tendo em vista que não poderiam estar em todas ao mesmo tempo e também sem a permanência em uma única unidade. Realizou-se uma pesquisa empírica, em uma abordagem qualitativa por meio de estudo de caso. Na primeira etapa do estudo, acompanhou-se quatro unidades, sendo duas creches e duas pré-escolas com o intuito de observar as práticas desenvolvidas por essas unidades, tendo em vista a não permanência das diretoras. Para a construção do texto final desta dissertação, percebeu-se a necessidade de concentrar as análises dos dados construídos em uma etapa da Educação Infantil, sendo assim optamos pelas creches. Tais dados foram construídos por meio de observações participantes, com a anotação em caderno de campo acerca das vivências acompanhadas. Em razão deste recorte da pesquisa, na segunda etapa do estudo, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas nas duas creches com as famílias, professoras, funcionárias e diretora dessas duas unidades. As entrevistas também aconteceram no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) com a Secretária de Educação e Superintendente Administrativo da Educação. As análises dos dados construídos ao longo deste estudo revelaram que a creche, cuja diretora não estava presente diariamente, contava com uma funcionária da sua confiança que desempenhava, além das atividades previstas para a sua função, resolvia situações do cotidiano da unidade, mas recorrendo à diretora sempre que necessário. Tanto no caso da creche em que a diretora não estava presente diariamente quanto na que ela permanecia, foram observadas determinadas situações de desrespeito aos direitos das crianças. No segundo caso, não foram observadas intervenções por parte da diretora em relação às situações de desrespeito. Com base no referencial teórico utilizado acerca do princípio da gestão democrática e a especificidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, foi possível concluir, por meio deste estudo, que os objetivos educacionais desta etapa eram pouco compreendidos mesmo entre os gestores da própria SME. Tal evidência interferia, conseqüentemente, na qualidade do trabalho desenvolvido nas creches observadas, independentemente da presença da diretora. Dessa forma, concluímos que a presença da diretora não representava a garantia dos direitos fundamentais das crianças, haja vista a forma de provimento do seu cargo - indicação do poder executivo - repercutindo assim em uma atuação fragilizada nas unidades que eram de sua responsabilidade. Quanto à gestão da SME, havia uma postura hierárquica, em que a gestão das unidades de Educação Infantil era tratada somente no âmbito da Secretaria e às diretoras cabia a execução dessas decisões nas unidades.

Palavras-chave: Educação Infantil, Gestão, Gestão Democrática.

ABSTRACT

PALUAN, M., Primary Education Management: a study performed at two nursery schools in the state of Sao Paulo. 2016, 129 f. Masters dissertation – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

The aim of this study was to analyse the management structure of Primary Education in a city located in the state of Sao Paulo. Previous data acquired from a more comprehensive research performed by the Research and Study of Political Education in Early Childhood Group (GEPPEI) addressing twelve cities in Sao Paulo micro region showed that the considered city has an organizational Primary Education management structure that differs from the conventional hierarchy. Conventionally, each school would have a designated Head teacher or School coordinator. The analysed data showed that city “E” (identity preserved) had the institutions divided by Head teachers, working in a rotation system between schools rather than remaining in one school. Under this prism, further qualitative research based on a case study was performed. Two important points were considered when the field research started, the established relationship with the Head teachers that was comparable to the institutions denominated as “matrix” where the Head teacher remained in one school on a daily basis, and on the opposite side, the institutions denominated “non-matrix” had non-effective presence of the Head teacher. Consequently, this observation was important to outline the tools for data acquisition as well as to decide upon the institutions to be studied. Initially, four institutions were observed, two “matrix” (nursery and preschool) and two “non-matrix” (nursery and preschool). In addition to the participant observation (based on field notebook records of observed experiences), documental analysis and semi-structured interviews were also applied as a tool for data acquisition. It was identified from the field observation that each “non-matrix” institution had a trusted employee that tried to solve daily issues for their Head teacher, remaining still linked to the school direction. Conversely, even with the effective daily presence of the Head teacher at the “matrix” institution, it was observed that children’s rights were not being respected in certain situations, upon which the Head teachers did not take a position. The data acquisition at the “matrix” and “non-matrix” nursery was focused on family members, teachers and head teacher interviews. Moreover, interviews under the scope of Municipal Secretary of Education (SME) were performed with the Secretary of Education and the Administrative Superintendent of Primary Education. The principle of democratic management and specificity of work in Primary Education were the theoretical approach used on this study and from what was possible to conclude that the educational objectives are still misunderstood even by the SME, which directly interferes on teaching practice development in the institution, regardless of the Head teacher’s effective presence. Therefore, the educational aims are not clear, and the management facing its democratic status will remain damaged as well as the education provided to the children.

Key words: Primary Education, Management, Democratic Management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Sujeitos entrevistados da creche “sede”	51
Quadro 2 – Sujeitos entrevistados da creche “não-sede”	52
Quadro 3 – Sujeitos na Secretaria Municipal de Educação.....	52
Quadro 4-Turmas e nº de crianças matriculadas por turma e no total na creche “sede”	59
Quadro 5 - Turmas e nº de crianças matriculadas na creche “não-sede” Prof. ^a Carmem de Sousa Serafim.....	82

LISTA DE SIGLAS

CF/88	Constituição Federal de 1988
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EVA	Espuma Vinílica Acetinada
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FCC	Fundação Carlos Chagas
FVC	Fundação Victor Civita
GEPPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais para a Infância
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEI	Unidades de Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação

Sumário

Introdução	11
CAPÍTULO 1	15
O direito da criança à Educação Infantil.....	15
CAPÍTULO 2	27
A gestão democrática na escola pública	27
2.1 A construção do conceito de administração/gestão escolar	27
2.2 O provimento do cargo de diretor e suas atribuições no ambiente escolar	33
2.3. A participação para a efetivação da democracia na escola pública.....	36
2.4 Sobre as especificidades da gestão da/na Educação Infantil.....	41
2.5 Algumas experiências estrangeiras de gestão social na Educação Infantil.....	44
CAPÍTULO 3	48
As unidades pesquisadas e o percurso metodológico	48
CAPÍTULO 4	54
A gestão da/na Educação Infantil em duas creches do município “E”	54
4.1 A Secretaria Municipal de Educação	54
4.2. As creches observadas.....	59
4.3. Síntese dos dados construídos	100
4.4. Aprofundando o olhar dos sujeitos sobre a gestão da Educação Infantil no Município “E”	103
Considerações finais	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	120

Introdução

O presente trabalho é fruto de pesquisa, em nível de mestrado, para apreciação em exame de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Esta pesquisa decorreu 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, a pesquisa tem como objetivo geral mapear e analisar como se organiza a gestão da/na Educação Infantil em dezesseis municípios da microrregião do estado de São Paulo.

Por se tratar de um conjunto amplo de municípios, bem como em função da complexidade do tema, a pesquisa envolve atualmente duas alunas de Iniciação Científica¹(IC) e seis estudantes de mestrado²[sendo uma delas a autora deste relatório]. Para cada estudante foi definido um subprojeto, com objetivos e metodologias específicas, cabendo à professora Bianca Correa a coordenação do projeto mais amplo. No início da pesquisa teve a colaboração de uma pesquisadora que atuava como educadora³no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo. Assim, apesar do recorte individual para cada estudante, todos integram a equipe de pesquisa, de modo que algumas atividades são comuns e as informações gerais levantadas nos municípios, bem como os documentos obtidos, compõem um banco de dados único, do qual todos os integrantes têm acesso.

O recorte desta pesquisa incide sobre a especificidade da estrutura administrativa das Unidades de Educação Infantil (UEI) de um município pertencente à microrregião do estado de São Paulo. Tal recorte foi estabelecido com base no levantamento de dados realizados previamente para a pesquisa mais ampla, por meio da aplicação de questionários nos doze municípios que aceitaram fazer parte do estudo. Constatou-se, com aplicação desses questionários, que o município “E”⁴apresentava certa especificidade quanto à organização da gestão de suas UEI.

¹Izabela Betinassi e Julia Neves Castro participaram da fase inicial da pesquisa mais ampla; Danila Rodrigues e Raquel Purificação atualmente desenvolvem seus projetos de IC.

² Caroline Brunelli Barbosa; Julia Miranda Mano; Karen Aparecida Barbosa Ferreira; Lorenzza Bucci; Marcella Paluan; e Natália Francine Costa Cançado.

³ Érika Natasha de Andrade

⁴ Os doze municípios que integram a pesquisa mais ampla receberam cada um uma letra para preservação de sua identidade.

Ressaltamos que além da preservação da identidade do município, preservaremos também a identificação das unidades observadas, bem como dos sujeitos que participaram deste estudo durante as observações realizadas. Por essa razão, fez-se uso de nomes fictícios tanto para a identificação das unidades (creches e pré-escolas) quanto dos sujeitos escolares, principalmente professoras, diretora, funcionárias e as famílias.

Por conta do caráter específico desta organização administrativa escolar justificamos a escolha do tema considerando os marcos legais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2009) que afirmam a importância da organização administrativa das escolas públicas sob o princípio da gestão democrática, caracterizada pela participação ativa dos usuários da escola em todas as questões que são de seu interesse. Além disso, verificamos a escassez de produções científicas sobre gestão democrática na Educação Infantil (CORREA, 2001; 2003; 2006; CAMPOS, 2012; CÔCO, 2009; KRAMER, S.; NUNES, 2007; ZABALZA, 1998).

Em estudo coordenado por Maria Malta Campos (2012; coord.) intitulado “A gestão da Educação Infantil no Brasil”, realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e encomendada pela Fundação Vitor Civita (FVC), evidenciou-se com base no levantamento de dados para o estudo, a escassez de produção científica acerca do tema em questão. Para a autora, “essa lacuna é especialmente grave devido ao fato de que a gestão de creches e pré-escolas apresenta especificidades importantes, quando comparada à gestão de escolas que atendem crianças acima de 6 anos de idade.”(CAMPOS, 2012; coord., p.28)

Tomando como referência esse estudo, admitimos que apesar da grande incidência de publicações com o tema gestão democrática na educação em geral, o mesmo não acontece com a gestão em Educação Infantil. Tal estudo afirma que motivos não faltam para justificar essa escassez de produção científica acerca do tema em questão, ainda mais em se tratando da Educação Infantil, especialmente a creche, que é recém-chegada ao sistema educacional. Dessa forma, a Educação Infantil:

acaba por ser aquela etapa que precisa ajustar-se a modelos de gestão desenhados para outros níveis educacionais, modelos esses que já contam com uma história e com uma legitimidade, que reforçam sua imposição às instituições de Educação da criança pequena. (CAMPOS, 2012, p. 26)

Admitindo-se a gestão democrática como elemento indispensável para se atingir os fins pedagógicos da educação, revela-se a necessidade de não desconsiderar as contradições existentes no percurso das políticas educacionais que são vinculadas à administração da

educação da sociedade brasileira. Diante disso, Paro (2002) compreende a imprescindibilidade de se reafirmar uma concepção ampliada de gestão e de participação dos atores sociais buscando acolher os diferentes sujeitos educativos no processo coletivo.

No contexto da Educação Infantil, a determinação dos fins educacionais desta etapa é indispensável para orientar a construção dos parâmetros necessários ao atendimento educacional de qualidade à infância, atrelando os aspectos qualitativos e quantitativos na oferta de vagas às crianças e suas famílias.

De acordo com a perspectiva do materialismo histórico-dialético, “o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos, dadas como possibilidades incorporadas nos objetos de cultura.” (MELLO, 1999, p.19) Para a Educação Infantil, “crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade.” (BRASIL, 2006, p. 15)

Desse modo, a “intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais da Educação Infantil.” (BRASIL, 2006, p.15) Por isso a necessidade de se estabelecer parâmetros de qualidade com base nas faixas etárias das crianças atendidas (0 a 5 anos), com o intuito de “subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos das crianças.” (BRASIL, 2006, p.15)

Tendo em vista o processo constitutivo da Educação Infantil e seus objetivos educacionais, isto é, o “desenvolvimento integral da criança de zero até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996), somada a indissociabilidade entre o cuidado e educação, elementos fundamentais para a qualidade do trabalho na Educação Infantil.

Nesse sentido, a partir dos estudos de Damaris Gomes Maranhão (2000), sob a ótica das teorias do desenvolvimento humano e o cuidado como prática cultural, a autora compreende que:

o ato de cuidar está sujeito também à capacidade daquele que cuida de interagir com o outro, de identificar suas necessidades, capacidade construída no interior da cultura e pelas aprendizagens específicas de determinados conceitos, habilidades que têm por base diversos campos de conhecimento que estudam o processo de desenvolvimento e cuidado humano. (MARANHÃO, 2000, p. 120)

Diante da especificidade educacional da Educação Infantil e consequentemente o caráter específico dado à gestão das unidades responsáveis pelo atendimento às crianças com idade entre zero a cinco anos e suas famílias, buscaremos, por meio do objeto de estudo deste trabalho, analisar a organização administrativa de um conjunto de unidades de Educação Infantil, particularmente duas creches em um município paulista.

Nesse sentido, caracterizaremos e analisaremos:

- 1) o funcionamento das unidades de Educação Infantil que se constituem como “sede” e com a presença da diretora, e as unidades “não-sede”, sem a presença da diretora;
- 2) o funcionamento da gestão da Educação Infantil no município: as formas para provimento dos cargos/funções de gestão; as atribuições legais desses profissionais;
- 3) A atuação das diretoras;
- 4) como a estrutura organizacional da gestão educacional influencia na qualidade da oferta da Educação Infantil.

Os dados construídos ao longo deste estudo, forneceram condições para a elaboração das análises que foram organizadas da seguinte forma: no Capítulo 1 - O direito da criança à Educação Infantil - apresentaremos os avanços conquistados pelos movimentos sociais com base nos aparatos legais e políticas educacionais específicas para a Educação Infantil, recém-chegada ao sistema nacional de educação básica; no Capítulo 2 - A gestão democrática na escola pública - exporemos o referencial teórico que sustenta nossas reflexões acerca do conceito de gestão, explorando aspectos específicos relativos à Educação Infantil; no Capítulo 3 - As unidades pesquisadas e a metodologia - será apresentado o percurso metodológico deste estudo; no Capítulo 4 - A gestão da/na Educação Infantil em duas creches do município “E” - apresentaremos os dados construídos na pesquisa de campo a partir das observações realizadas nas unidades bem como Das entrevistas com sujeitos que fizeram parte da organização de tal estrutura de gestão da/na Educação Infantil, tanto no âmbito das unidades quanto no da Secretaria Municipal de Educação (SME). E, por fim, as Considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO 1

O direito da criança à Educação Infantil

Este capítulo tem como objetivo apresentar os avanços da educação para as crianças pequenas no Brasil, contemplando o percurso histórico realizado para a garantia de seus direitos (legislações e documentos oficiais) e os desafios atualmente enfrentados para a garantia da oferta da Educação Infantil com qualidade.

Segundo Moysés Kuhlmann Jr. (2010, p.7), na década de 1970 teve início o processo de expansão da creche e da pré-escola no Brasil. Na década de 1980, movimentos sociais, principalmente por parte das mulheres, fortaleceram a luta pela responsabilização do Estado ao exigir a garantia da criação e manutenção de creches e pré-escolas que respeitassem o direito das famílias e, sobretudo, das crianças a esse atendimento. (KUHLMANN JUNIOR, 2010)

Porém, nem sempre o acesso da criança a creches e pré-escolas foi visto como um direito da própria criança e da mãe trabalhadora, mas compreendido como um favor (LEITE FILHO, 2008). Até o final do século XX,

(...) os formatos predominantes de atendimento às crianças de zero a seis anos (creche e jardim de infância) embora pouco, acabaram por desobrigar o Estado de sua responsabilidade para com a educação das crianças na primeira infância, o que aos poucos foi construindo a ideia de que a creche é destinada aos pobres e a pré-escola (jardim de infância) aos mais abastados. (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 68)

Somente entre as décadas de 1980 e 1990, o Brasil inicia um processo de mudanças em sua conjuntura política quando a redemocratização é assumida como medida a ser alcançada. Para o cenário educacional, 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.” (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p.69) Por essa razão este foi um período importante para a educação da criança pequena em que a sociedade civil organizada pautou suas reivindicações.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos foi uma conquista histórica para a nossa sociedade, principalmente no que diz respeito a sua educação. Com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), esses direitos foram legitimados, pois a criança deixou de ser responsabilidade exclusiva da família e se tornou também sujeito de atenção do poder público. Em relação à educação da primeira infância, no artigo 208, inciso V da CF/88, esse aspecto fica bem explícito ao afirmar que o “dever do Estado com a educação será efetivado

mediante a garantia de: (...) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos.” (BRASIL, 1988)

Além da CF/88, outros documentos oficiais e legislações contribuem para a afirmação desse direito, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069 de 1990 – ECA) ao determinar ser dever da família, do poder público e da sociedade:

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)

Somente em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996 – LDB), a Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, assumindo assim as peculiaridades e especificidades que são bem marcantes nessa fase do desenvolvimento humano e que também são fundamentais para a formação integral da criança.

Segundo a LDB (1996), no artigo 29:

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Com base no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, a prática cotidiana da Educação Infantil deve proporcionar às crianças uma “gama ampliada de possibilidades interativas” (BRASIL, 2006, p.15), de modo que seu “universo pessoal de significados seja ampliado”. (idem)

Dentre os documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), muitos deles buscam apresentar orientações a respeito de aspectos que são fundamentais para a qualidade das interações na Educação Infantil, sendo este o primeiro contato da criança com o ambiente escolar. Tais documentos são: Critérios para um Atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995), 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 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009).

O documento “*Critérios para um Atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*” compõe-se em duas partes: a primeira contendo “critérios relativos à organização e funcionamento interno das creches” (BRASIL, 1995, p.7) e pré-escolas, isto é, “às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças”(idem). A segunda parte aponta os critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, bem como programas e sistemas de financiamento das creches e pré-escolas. Esse documento busca “atingir, concretizar objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente.” (idem).

Nesse documento são apresentados alguns critérios que precisam ser garantidos nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, como o direito:

- à brincadeira;
- à atenção individual;
- a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- ao contato com a natureza;
- à higiene e à saúde;
- a uma alimentação sadia;
- a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- ao movimento em espaços amplos;
- à proteção, ao afeto e à amizade;
- a expressar seus sentimentos;
- a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
- a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Outro documento que visa a contribuir “para um processo democrático de implementação” (BRASIL, 2005, p.3) de políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos é “*Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*”. Este documento é composto por uma contextualização do processo histórico e político da Educação Infantil, definindo “diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área.” (idem), tratando de aspectos de qualidade para o atendimento das crianças pequenas como: as relações entre escola e família, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, o acesso das crianças com necessidades educacionais, a expansão do número de vagas, os espaços físicos, equipamentos e brinquedos; a valorização e formação dos profissionais.

Os “*Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*”, volumes 1 e 2, são publicações oficiais do Ministério de Educação (MEC) que apresentam “referências de qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p.3), com o intuito de “promover a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta as diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.” (idem) Esta publicação tem por objetivo “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (ibidem, p.8) a fim de possibilitar “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.” (ibidem, p.9)

Já os “*Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*” é um documento que apresenta estudos e parâmetros nacionais “fundamentais para a qualidade dos ambientes nas unidades de Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p.8), de modo que sejam promotores de “aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente.” (idem)

O documento “*Indicadores de qualidade na educação infantil*” presume a possibilidade de autoavaliação e a capacidade de ser:

um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (BRASIL, 2009, p.14)

Além disso, prevê “sete dimensões fundamentais que devem ser consideradas para a reflexão coletiva sobre a qualidade de uma instituição de educação infantil” (ibidem, p.15) que são, segundo o documento: Planejamento institucional, Multiplicidade de experiências e linguagens, Interações, Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

As “*Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*” reúnem fundamentos, procedimentos e princípios “para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.” (BRASIL, 2009, p.11) Segundo o documento, ao definir a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua

identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade” (ibidem, p.12) também adverte que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem ser orientadas a “garantir o acesso a processo de apropriação, renovação e articulação do conhecimento e aprendizagem de diversas linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, p.18), tendo por base o cuidado que é indissociável ao processo educativo.

Diante da produção de documentos oficiais e legislações que regulamentam a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, podemos notar que com o passar do tempo esta foi ganhando maior visibilidade no cenário educacional brasileiro, isto é, aos poucos foram se constituindo instrumentos legais para a garantia dos direitos das crianças de zero a cinco anos e os requisitos necessários para seu o desenvolvimento integral, conforme prevê os documentos oficiais para a oferta da Educação Infantil.

Porém, pesquisas recentes demonstraram que esses requisitos necessários para a oferta da Educação Infantil com qualidade ainda estão distantes dos padrões mínimos para a garantia dos direitos fundamentais das crianças nas unidades. Nesse sentido, discutem os estudos de Alessandra Mara Rotta de Oliveira (2001), Bianca Cristina Correa (2003), Maria Malta Campos et al. (2006) acerca da dificuldade que ainda se tem ao organizar e implantar a Educação Infantil de qualidade nas instituições que recebem as crianças na primeira infância. Apesar das peculiaridades de cada uma das pesquisas citadas, todas afirmam que a educação só é de qualidade quando os direitos das crianças são respeitados e garantidos no interior das UEI.

Mesmo diante dos avanços legais conquistados e também do reconhecimento da importância da qualidade na/da Educação Infantil, percebemos que as instâncias governamentais não vêm contribuindo para que esses direitos sejam garantidos por meio da implantação de políticas públicas que atendam as especificidades educacionais desta primeira etapa da educação básica.

Fúlvia Rosemberg, em texto publicado no Simpósio Nacional de Educação Infantil em 1994, já afirmava essa questão a respeito da precariedade de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no cenário educacional brasileiro durante o período, considerando ainda a característica tradicional dada às creches e pré-escolas enquanto instituições responsáveis pelo atendimento da população de baixa renda:

Não considero linguagem dramática ou emocional afirmar que no Brasil hoje o sistema de atendimento às crianças pequenas em pré-escolas, mas especialmente nas creches, constitui uma iniciação precoce, uma socialização, desde muito cedo, de pessoas que viverão, ao longo da vida, uma trajetória de usuário desrespeitado pelos serviços que concretizam e operacionalizam as políticas sociais. Uma história de não-cidadão. (ROSEMBERG, 1994, p.155)

Nesse mesmo sentido, Valdete Côco (2009) afirma que:

A análise do percurso de construção dessas normatizações indica uma ampliação gradativa de conquistas na luta pela construção de políticas públicas para a infância sem conseguir impedir a permanência de condições precárias de vida para numerosas populações infantis. Nesse jogo, observa-se a construção de um percurso que avança progressivamente na defesa do atendimento à criança como cidadão de direito sem garantir políticas articuladas que possam atender completamente às conquistas preconizadas nas legislações. (CÔCO, 2009, p. 2)

Citamos como exemplo dessa desarticulação entre legislação e políticas públicas para a infância, a aprovação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) em 1997 e sua implantação em 1998. Tal fundo provocou grande repercussão na oferta de matrículas para a Educação Infantil, em razão da forma de provimento desses recursos financeiros destinados a atender prioritariamente o ensino fundamental. Assim como a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF – Lei Complementar n. 101, de 05 de maio de 2000) que teve consequências negativas para a educação como um todo, porém de modo mais acentuado no atendimento à infância, tendo em vista a gestão financeira dos poderes públicos municipais, estaduais e federal, em que foi estabelecido no Art. 19: “a despesa total com pessoal, em cada período de apuração e em cada ente da Federação, não poderá exceder os percentuais da receita corrente líquida” (BRASIL, 2000). Segundo Correa (2011, p.22):

No caso dos municípios e estados, esse percentual foi definido em 60%. Com a “proibição legal” de comprometer suas despesas com contratação de pessoal acima do percentual estabelecido, o que se observou nos municípios foi um incremento da busca por “alternativas” que não implicassem em gastos com folha de pagamento e, globalmente, fossem mais baratas aos cofres públicos.

Com base nas duas medidas legais acima apresentadas, Correa (2011, p.22) afirma que “se desenhou, na prática, uma conjuntura bastante favorável à ‘privatização’ do atendimento, especialmente em creche” que ainda assim não conseguiu atender a demanda por vagas e tampouco foram evidenciadas melhorias na qualidade da oferta da Educação Infantil.

Somente em 2007, com a aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), período do governo Lula, é que as creches foram incluídas na política de fundos específicos para a educação. Isso só foi possível por intermédio de “muita pressão por parte de diferentes setores da sociedade civil, com especial destaque o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)”. (CORREA, 2011, p.24)

Porém, não bastava incluir a Educação Infantil nos gastos públicos do país, mas também reconhecer a diferença nos custos de manutenção desta etapa da educação básica, em especial a creche, quando comparada com as demais. Além dos fatores quantitativos com relação ao número de vagas ofertadas e os custos relacionados a ela, as questões sobre a qualidade nas instituições de Educação Infantil também devem ser discutidas. (CORREA, 2011; 2003) Em estudos realizados por Campos, Jodete Fullgraf e Verena Wiggers (2006), as autoras identificaram, entre os principais aspectos que determinam a qualidade na Educação Infantil: a formação dos professores, a relação escola-família e a organização curricular.

Durante o governo Lula, algumas medidas foram tomadas na tentativa de atender um dos aspectos acima apresentados - a formação dos professores. Criaram-se programas de formação aos docentes que já estão no exercício da profissão, como o programa PROINFANTIL (Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil), formando professores que atuavam em redes públicas municipais e estaduais, como também na rede privada sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas ou confessionais-conveniadas ou não). (CORREA, 2011)

Além do PROINFANTIL, houve a criação do programa Proinfância (Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil) com o intuito de complementar os recursos financeiros municipais para melhor estruturação das UEI. Segundo Correa (2011, p.26) esta foi “[...] uma ação objetiva de complementação financeira destinada aos municípios por parte do governo federal, o que pode ser analisado como algo muito positivo.”

Retomando a questão anteriormente apresentada acerca da desarticulação entre garantias legais e implantação de políticas públicas voltadas para a infância, afirmamos que a Educação Infantil está em processo de busca por sua identidade, dada as suas características quanto à especificidade do atendimento educacional que deve ser oferecido nas unidades. Nesse sentido, a partir dos resultados apresentados em estudo realizado por Lenira Haddad (1983) identificou-se que na década de 1980, onde havia oferta de vagas, ainda se enfrentava o desafio da qualidade. A autora destaca o modelo substitutivo materno que as creches

acabavam por assumir e o fato da oferta da vaga ser um privilégio de poucos, não se configurando como um direito de toda criança e sua família.

Segundo Kuhlmann Jr. (1999), este fato se deve ao embate histórico ainda presente em nossa sociedade em razão da oposição entre o caráter assistencial *x* educacional que as unidades destinadas aos cuidados e a educação das crianças pequena.

Nesse sentido, Correa (2007, p.15), com base em Kuhlmann Jr., afirma que:

O fato de uma [*creche*] vincular-se a órgãos assistenciais e as outras duas [*jardins e pré-escolas*] vincularem-se à educação não implica afirmar que a primeira seria assistencial/assistencialista' e as demais educacionais. [...] todas as instituições de educação infantil – creches, jardins da infância ou pré-escolas - sempre tiveram (e têm) um projeto educacional, fosse ele voltado para a submissão ou para o atendimento e formação das camadas médias ou da elite nacional. Assim, a distinção que se pode fazer é entre os programas de atendimento voltados aos mais pobres e aqueles destinados às camadas médias ou mais abastadas da população brasileira. [grifos nossos]

Levando em consideração as questões anteriormente apresentadas, recorreremos a Correa (2011, p.21) que afirma sobre a necessidade de implantação de políticas públicas que sejam sustentadas pelo seguinte tripé: “normas, financiamento e fiscalização”. Reconhecemos que a garantia legal da Educação Infantil enquanto direito universal já é uma realidade dada, porém, conforme afirma Correa (2011), os sistemas de ensino, no caso, os sistemas municipais, não são capazes de equilibrar as duas últimas partes que sustentam esse tripé. Em relação ao financiamento, ele ainda é insuficiente, tendo em vista a pequena arrecadação de impostos da maioria dos municípios, o que acaba prejudicando o provimento de recursos para a Educação Infantil. Quanto à *fiscalização*, o que se constata é que os municípios, quando há sistema próprio de educação, não contam com profissionais em número suficiente para acompanhar as escolas. Quando o município não conta com sistema próprio, fica submetido às normas e supervisão dos sistemas estaduais e, estes, praticamente não se ocupam das unidades de Educação Infantil municipais. (CORREA, 2011)

Diante da falta de financiamento e fiscalização para servir de sustentação à implementação de políticas públicas para a Educação Infantil, Sonia Kramer e Maria Fernanda Nunes (2007, p.439) afirmam existir uma “distância entre a realidade e a qualidade, a incoerência na defesa da Educação Infantil e a ausência de recurso e projetos efetivos”. Desse modo, para as autoras:

O tema das políticas de infância no Brasil evidencia relações tensas entre o Estado e a educação infantil. No sentido de compreender como os municípios estão, ou não, assumindo a responsabilidade constitucional e

como é feita a gestão pública da educação infantil e da formação de seus profissionais (...). (KRAMER; NUNES, 2007, p. 424)

Nesse sentido, revela-se a necessidade de que se esclareçam os fins educacionais da Educação Infantil para que políticas públicas educacionais sejam implementadas. Com base nos estudos de Kramer (2001), Kramer (2005) e Kramer e Nunes (2007), Fabiana Silva Fernandes e Maria Malta Campos (2015, p.153) destacam alguns aspectos relevantes, tais como “[...] a constatação de falta de uma política pública de Educação Infantil que esclareça as finalidades e diretrizes para a Educação Infantil, a organização administrativa e pedagógica e as atribuições de seus profissionais e a formação do quadro profissional.” Ainda conforme as autoras:

[...] Esses aspectos, combinados com os mecanismos instituídos de autoridade, marcados pelo centralismo e a dominação, distanciam a gestão da educação municipal dos profissionais das unidades, a qual fica restrita à Secretaria de Educação e a interferência de políticos na educação. Além disso, a indefinição do sujeito coletivo, tanto pela falta de clareza em relação às atribuições quanto pela descontinuidade das gestões municipais, favorece concepções fragmentadas de gestão, marcada por uma ação individualizada muito grande e sem continuidade no futuro. (FERNANDES; CAMPOS, 2015, p. 153)

Sendo assim, identificamos uma grande necessidade de articulação da sociedade civil, principalmente das comunidades em que as UEI estão inseridas, com o intuito de lutar para garantir que os direitos fundamentais das crianças sejam atendidos, propiciando atendimento educacional de qualidade. Conforme afirmam estudiosos da área, a participação na escola, particularmente por parte das famílias, apresenta-se como elemento indispensável para a democratização das relações (PARO, 2012) tendo em vista a busca por essa qualidade tão esperada. A importância da participação torna-se ainda mais necessária quando se trata da educação da criança pequena (CORREA, 2001; CORREA, 2006; KRAMER; NUNES, 2007; MARANHÃO; SARTI, 2008) em que os laços entre instituição e família precisam ser fortalecidos tendo em vista a faixa etária das crianças atendidas pela Educação Infantil.

Nesse sentido, diante das especificidades educacionais da Educação Infantil admitimos a necessidade de um espaço aberto para a participação das famílias como prática de cidadania e também como a síntese de direitos e deveres, estabelecendo-se como fundamento da sociedade democrática (CORREA, 2003). Mesmo considerando as diferenças estabelecidas entre essas duas instituições educadoras, isto é, “as peculiaridades de cada uma em função inclusive da forma como se dá o agrupamento e a organização em casa e na escola” (ibidem, p.4), elas podem contribuir mutuamente para a qualidade da oferta da Educação Infantil,

possibilitando trocas de ideias, experiências e conhecimento, a fim de conhecer e atender às necessidades das crianças. (idem)

Além de contribuir para a qualidade do trabalho educativo, a participação das famílias é um direito garantido pela CF/88, no artigo 206, assegurando que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VI – gestão democrática no ensino público, na forma da lei.” (BRASIL, 1988) Segundo o ECA (1990) “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. A LBD (1996) assegura esse direito, afirmando que:

Art.12. 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)

Todavia, a participação também enquanto política pública, ainda não é uma realidade na escola, mesmo que a legislação assegure esse direito. Nesse sentido, Teise Garcia et al. (2008, s/p) enfatizam que “o trabalho coletivo na escola só terá meios para efetivar-se no contexto de uma gestão escolar democrática” (s/p), sendo esta entendida como “coordenação do trabalho educativo a partir da participação de todos os membros da comunidade escolar” (idem).

Conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024), no artigo 9º e meta 19, a democratização da gestão educacional deve ser tratada como prioridade, por meio da aprovação de legislações específicas pelos sistemas de ensino das instâncias governamentais como a garantia à gestão democrática e aderindo como estratégia para sua efetivação, estimular a participação da comunidade escolar para discussões coletivas. Segue a redação dessa legislação, art. 9º e Meta:

Art. 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 dois anos contado da publicação desta lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Para que o artigo 9º se efetive, segundo a meta 19, são apresentadas as seguintes estratégias: 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, estratégia 19.1); ampliação de programas de apoio e formação de conselheiros de diferentes colegiados (estratégia 19.2); estimular os estados, o Distrito Federal e os municípios à criação de fóruns permanentes de educação (estratégia 19.3); estimulação a criação e fortalecimento de grêmios estudantis, associação de pais e conselhos escolares (estratégia 19.4); incentivo à participação e consulta à comunidade escolar na elaboração dos projetos político-pedagógico, currículos, planos de gestão escolar, regimentos e avaliação da equipe técnica (estratégia 19.6); beneficiar processo de autonomia administrativa, pedagógica e financeira no interior das unidades escolares (estratégia 19.7); desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares, com proposta para aplicação de prova nacional específica, com o intuito de auxiliar na elaboração de critérios para o provimento de tais cargos (estratégia 19.8).

Ainda que o artigo 9º, a meta 19 e suas estratégias representem um avanço quanto à democratização das discussões e relações no interior das instituições de educação, devemos reconhecer a presença de limites na letra desta lei, como por exemplo, a efetivação da gestão democrática da educação por meio de critérios técnicos de mérito e desempenho para o provimento dos cargos de diretores escolares.

Para evitar saída e/ou brechas na letra da lei que permitam interpretações e leituras variadas, é preciso que a comunidade escolar se valha dos direitos que lhes assegurados e lute coletivamente em favor de seus próprios interesses, para que a administração escolar possa assumir-se como instrumento de mediação nesse processo de reafirmação de direitos e interesses coletivos da comunidade escolar.

Para isso, surge a necessidade de compreensão do conceito de educação para além do senso comum - “simples passagem de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe” (PARO, 2014, p.21) -, mas, sim, como “apropriação da cultura” (ibidem, p.23), no sentido que “[...] envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direitos, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza.” (ibidem, p.24)

Segundo Paro (2014, p.24),

[...] ao tomar a cultura (e não unicamente uma pequena parte dela, como faz o pensamento tradicional) como objeto de apropriação do educando, esse

conceito amplia enormemente o campo dos chamados conteúdos da educação, que se estende para muito além das fronteiras em que se circunscrevem o senso comum e a escola tradicional. [...] visa à formação do homem em sua integralidade.

A partir dessa compreensão de educação como apropriação da cultura historicamente produzida pelo homem, o educando pode ser compreendido como único ser “que se desprende de sua condição meramente natural, pronunciando-se diante do real e criando valores.” (PARO, 2014, p.24) Para o autor, essa condição do educando de criar valor “lhe permite estabelecer um objetivo que o satisfaça e que só pode realizar-se com a atividade do homem orientada para a sua concretização.” (idem)

A condição de sujeito ao educando só pode ser estabelecida por meio da participação, não só destes, como também de todo o coletivo usuário da escola nas discussões e decisões que compreendem o cotidiano escolar, como forma de garantir, além do direito que lhes são assegurados, a efetivação do princípio da gestão democrática.

Para que a participação seja uma realidade nas práticas educacionais escolares, a gestão precisa estar articulada com esse propósito, de modo a reconhecer a necessidade do processo pedagógico “dar a razão de ser ao administrativo” (PARO, 2015, p.25) e que a escola assuma como propósito a busca pelos objetivos educacionais, estabelecendo meios para que eles sejam atingidos.

Sobre o referencial teórico de gestão em geral que sustenta este estudo, ele será apresentado no capítulo a seguir de modo mais ampliado, abordando também o predominante modelo de gestão no âmbito escolar em que o poder de decisão é centralizado nas mãos do diretor. Discutiremos também a importância da participação como instrumento para a concretização da gestão democrática, principalmente na Educação Infantil, diante da especificidade da gestão para esta etapa educacional.

Os capítulos a seguir aprofundarão as discussões apresentadas neste capítulo, especialmente no que se refere aos conceitos de gestão e a especificidade do trabalho desenvolvidos com as crianças na Educação Infantil. Tais conceitos serão apresentados de forma atrelada à realidade das unidades observadas neste estudo, com o intuito de promover melhor compreensão, reflexão e ampliação de estudos na área da gestão da Educação Infantil.

CAPÍTULO 2

A gestão democrática na escola pública

Neste capítulo abordaremos discussões acerca do conceito de gestão democrática que fundamenta as reflexões deste estudo, bem como as atribuições do diretor na atual estrutura de gestão escolar brasileira e apresentaremos as especificidades da gestão na Educação Infantil, tendo em vista também a sua democratização.

2.1 A construção do conceito de administração/gestão escolar

Conforme discutido brevemente ao final do capítulo anterior, a ampliação do sentido de educação está relacionada com a forma de organização da gestão escolar. Essa visão ampliada de educação compreendida como apropriação da cultura historicamente construída pelo homem permite que a prática pedagógica dê sentido à prática administrativa.

Nesse sentido, visando dar continuidade a essa discussão, apresentamos o conceito de administração em geral adotado como referência teórica neste estudo que é definido, segundo Vitor Paro (2012, p.25), como: “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Salienta-se que assumimos como sinônimos os termos “gestão” e “administração”, por isso tais termos serão abordados ao longo do texto, mas com o mesmo sentido.

Segundo este mesmo autor, se a administração ou gestão é compreendida como trabalho humano “em geral”, isto é, “atividade humana adequada a um fim”, segundo a perspectiva teórica de Karl Marx (1983), admitimos que essa prática possui “característica essencialmente humana, como o que identifica o homem e o diferencia do restante da natureza.” (PARO, 1993, p.103) Nesse sentido, o homem “é capaz de produzir diretamente a sua existência, o que empresta ao trabalho (meio pelo qual produz sua existência) uma característica necessariamente social.” (ibidem, p.104) O trabalho “empresta ao homem sua característica histórica. O meramente natural não tem história” (ibidem, p.103), pois o homem é “ao mesmo tempo natureza (domínio da necessidade) e negação da natureza (domínio da liberdade). Esta transcendência do meramente natural que o faz um ser histórico” (idem) por meio do trabalho.

Com base no conceito de gestão anteriormente apresentado e sua essência enquanto prática do trabalho humano, Paro (1998, p.3) questiona:

Mas, o que é o produto da escola? A resposta a esta pergunta pode contribuir para uma crítica ao costume de se culpar o aluno pelo fracasso escolar.

Enquanto “atividade adequada a um fim” (Marx, s.d.) o processo pedagógico constitui verdadeiro trabalho humano, que supõe a existência de um objeto de trabalho que, no caso, é o próprio educando. É este que, de fato, constitui o objeto da ação educativa e que, no processo, se transforma (em sua personalidade viva) no novo produto que se visa realizar.

Nesse sentido, é preciso tornar o educando agente do seu processo educativo, isto é, “Ser detentor de vontade (enquanto sujeito humano que é) faz parte das especificações do próprio objeto de trabalho, que devem ser levadas em conta na confecção” do produto. Levar o aluno a querer aprender é a tarefa primeira da escola da qual dependem todas as demais.” (PARO, 1998, p.3)

Para isso, as práticas administrativas na escola precisam ser orientadas ao fim educacional que se pretende atingir, sendo assim, segundo o conceito em geral de gestão atribuído pelo autor, há a necessidade de zelar pelo emprego racional dos recursos, supondo assim que:

tal emprego seja realizado por uma multiplicidade de pessoas, mas sem ignorar que, em cada um dos trabalhos (que concretizam essa realização) está presente o problema administrativo, ou seja, a necessidade de realizá-lo da forma mais adequada para a consecução do fim que se tem em mira. (ibidem, p.29)

Dessa forma, o emprego de tais recursos precisa também estar relacionado aos meios e fins dos objetivos educacionais que se pretende atingir. Nesse sentido, o autor apresenta em sua obra uma subdivisão de conceitos de recursos em duas categorias: os recursos objetivos e subjetivos:

(...) 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. (ibidem, p. 767)

Segundo Vitor Henrique Paro (2015, p.31), os “dois grupos de recursos sugerem dois amplos campos da administração, certamente não separados um do outro, pois a aplicação dos recursos objetivos só se dá pela atuação dos recursos subjetivos; portanto ambos precisam ser considerados integradamente.”

Para o autor, esses dois amplos campos são: a *racionalização do trabalho* e a *coordenação do esforço humano coletivo*. O primeiro campo, em seu conceito geral, “diz respeito à utilização racional dos recursos materiais e conceituais” (PARO, 2012, p.29),

englobando “as relações homem/natureza no interior do processo de administração.” (idem) Já o segundo campo, está relacionado ao caráter social do trabalho e aos recursos subjetivos,

Seja no interior do processo de produção, seja no contexto da divisão social do trabalho, as relações dos homens entre si para produzirem sua existência material envolvem a utilização do esforço humano coletivo. (...) Assim sendo, a utilização racional de recursos, deve incluir, além dos elementos materiais e conceptuais, o emprego econômico e a devida adequação dos fins de todo esforço humano despedido no processo. (PARO, 2012, p.31)

Assim como as duas categorias de recursos, esses dois campos da administração são interdependentes no processo de trabalho, pois a “racionalização do trabalho, por mais que se atenha à utilização racional dos recursos objetivos, não pode desconsiderar que tais recursos são manipulados por pessoas, e que só ‘funcionam’ associados aos recursos subjetivos.” (PARO, 2015, p.32)

A *coordenação do esforço humano coletivo* ou *coordenação*, simplesmente, caracteriza-se por apresentar uma complexidade inerente a ela, por ser “atributo de sujeitos, ou seja, de seres vivos providos de vontade cuja ação não admite a mesma previsibilidade possível no caso dos recursos objetivos.” (idem) Outra característica dessa complexidade, “para a coordenação do esforço humano coletivo do trabalho, quando comparada com a racionalização do trabalho, é que a ação dos sujeitos não se restringe ao momento do trabalho, mas espalha-se por todas as relações dentro da empresa.” (ibidem, p.33)

As complexidades acima apresentadas, inerentes às características da coordenação do esforço humano coletivo, “remetem obrigatoriamente ao seu caráter necessariamente político.” (idem) O conceito de política foi tomado pelo autor em seu ensino mais amplo, como “a produção da convivência entre pessoas e grupos.” (PARO, 2014, p.27)

Tendo em vista a variedade de sujeitos e interesses que movem o esforço humano coletivo,

a questão de maior importância quanto à abordagem de vontades diversas e à solução de conflitos é a atinente à relação entre os objetivos a serem atingidos e os interesses dos que despendem seu esforço na consecução de tais objetivos. Trata-se de uma questão política de primeira grandeza que condiciona em grande medida a própria forma como se desenvolve a coordenação. (PARO, 2015, p.33)

Nesse sentido, se os interesses daqueles que despendem o esforço coincidem com os objetivos a serem atingidos, “a coordenação pode se revestir de um caráter mais técnico, pois atém-se ao estudo à implementação de formas alternativas para alcançar objetivos que interessam a todos” (idem) e dessa forma “*todos se afirmam como sujeitos*” (PARO, 2014,

p.28 – grifos do autor). Porém, “se há divergências entre os interesses dos trabalhadores e os objetivos a se realizarem, a coordenação ganha caráter marcadamente, tornando-se muito mais complexas suas funções e as formas de empregar o esforço humano coletivo.” (PARO, 2015, p.34)

Essa divergência de interesse revela que aqueles “que detêm o poder de estabelecer os objetivos a serem alcançados também são os que possuem poder político dominante e que se apropriam da função coordenadora” (idem), como é o caso das empresas capitalistas, em que se torna função do empresário “- a responsabilidade pela implementação de um sistema de coordenação que garanta o emprego do esforço humano coletivo na direção desses objetivos.” (idem)

Se na visão capitalista a administração está a serviço da exploração do trabalho pelo capital, preservando a ordem social vigente, em seu sentido conservador, este emprego não é intrínseco ao conceito de administração em geral. Porém, tal conceito “pode apresentar-se concretamente tanto articulada como a conservação quanto com a superação de determinada ordem social.” (PARO, 2012, p.106)

Paro (2012) também discute em seu estudo que o atual caráter conservador da administração escolar está relacionado com a tendência de trabalhos teóricos na área que buscam defender o “pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista” (PARO, 2012, p.163), tendo em vista a abordagem universal da administração geral como capaz de ser utilizada em qualquer tipo de *organização* [grifos do autor].

A visão da administração pelo sistema capitalista atua em condicionantes sociais e econômicos particulares, com função “mediadora da exploração e domínio de uma dada classe social sobre as demais, é tida, no âmbito da teoria da administração, quer ‘geral’, quer escolar, como tendo validade eterna e universal.” (ibidem, p.164) Na perspectiva desse sistema,

as diferenças econômicas, políticas e sociais aí existentes são vistas não como consequência necessária da própria maneira injusta e desigual pela qual essa sociedade é estruturada, mas como meras disfunções que, como tais, podem ser adequadamente resolvidas e superadas a partir da aplicação das regras jurídico-políticas inerentes a tal organização social.(ibidem, p.165)

O atual entrave em que a educação brasileira se encontra é visto nesse mesmo sentido, isto é, por evidenciar falhas de natureza administrativa, desconsiderando todo o contexto

social-econômico-político do sistema educacional. Além disso, o autor afirma que há limites ao considerar a aplicação da administração de empresas (capitalista) na educação escolar, pois os próprios objetivos dessas organizações são diferentes. A primeira busca atingir objetivos concretos, a segunda “visa a fins de difícil identificação e mensuração, quer devido ao seu caráter, de certa forma, abstrato, quer em razão do envolvimento inevitável de juízos de valor em sua avaliação.” (ibidem, p.165-166)

O que vem acontecendo com a aplicação da administração geral na educação:

é a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, que em nada contribui para a busca de maior eficiência na realização do trabalho educativo; (...) esse processo tem a faculdade de promover a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino e a satisfação do professor em sua função. (PARO, 2012, p.171)

Nesse sentido, Paro (2012) afirma que o que pode determinar o caráter conservador ou transformador das práticas administrativas é a natureza dos objetivos educacionais que se pretende buscar. Por essa razão, “acabam por determinar a própria forma em que se dá a atividade administrativa.” (PARO, 2012, p.206)

Para este mesmo autor, a administração escolar:

estará, por sua vez, tanto mais concorrendo para a transformação social quanto mais os fins que ela busca realizar estiverem comprometidos com tal transformação e quanto mais ela deixar-se impregnar, em sua forma, pela natureza e propósitos transformadores desses fins.(idem)

Ao compreendermos a educação como a “apropriação de um saber (conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos, etc.) historicamente produzido e a escola como uma das instâncias que provêm a educação, a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender” (PARO, 1993, p.105). Por essa razão, a gestão desempenha importante papel nesse processo, assumindo-se como “mediação” para a concretização do trabalho pedagógico, pois se entendemos a ação humana como trabalho, “todo trabalho humano – é passível de mediação racional, carregando portanto um componente administrativo.” (PARO, 2015, p. 29)

Seguindo essa linha de raciocínio, Paro (2015) afirma que se a educação for assumida nesse sentido mais amplo, visando à formação integral do sujeito a partir de sua condição histórica, em que o conteúdo a ser apropriado pelo educando é a própria cultura enquanto produção histórica do homem, precisamos considerar essa formação humana para além da constituição como ser histórico social, mas principalmente como ser político.

O conceito de política utilizado pelo autor é entendido de forma abrangente, pois “a condição política do homem advém do fato de que ele, em sua historicidade, não pode de modo nenhum ser tomado de forma isolada.” (PARO, 2015, p.27) Sendo, portanto, uma “atividade humano-social com o propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas, na produção da própria existência em sociedade.” (PARO, 2002, p.15)

Tendo em vista a necessidade de convivência em grupo para a existência humana, a administração desempenha papel importante nesse processo, de modo que ela seja capaz de considerar os diferentes interesses dos sujeitos presentes nessa relação coletiva. Por essa razão, essa não pode ser uma ação coordenada por um único sujeito, como geralmente é compreendido pelo senso comum. Deve-se prezar por uma ação coletiva em que haja a participação de todos os sujeitos que integram o processo de produção do trabalho, caracterizando-se como uma prática democrática e principalmente política. (PARO, 2015)

Nesse mesmo sentido, Correa (2001, p.13) afirma em seu estudo que:

a democracia política está estreitamente ligada ao advento do Estado de Direito, o que se caracteriza pela garantia de liberdades; por um sistema de contrato; pelo valor e pela prática da pluralidade e da rotatividade no poder; pela definição e legitimidade de regras; pelo princípio da representatividade.

Na visão de Paro (1999a, p.21), o conceito de democracia:

(...) apesar de sua origem remota, transformou-se enormemente em seu percurso histórico, enriquecendo-se de novos significados, à luz dos quais precisa ser compreendida. Assim, ela já não deve ser vista apenas em sua concepção etimológica de “governo do povo” ou em sua versão formal “vontade da maioria”, mas sim em seu significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente.

Por estar relacionada ao Estado de Direito, a democracia está legitimada pela legislação brasileira, sendo um instrumento que visa assegurar os direitos dos cidadãos. A Constituição Federal em 1988 foi a primeira legislação a garantir esse princípio como um direito para os usuários da escola. Posteriormente, o ECA (1990) defende a participação, principalmente das famílias, como instrumento para a democratização. Por fim, a LDB, apresenta uma abordagem a respeito desse direito para a realidade da educação pública brasileira, posicionando-se também a favor da articulação das instituições de ensino com as famílias, seguindo os princípios da gestão democrática, sem deixar de considerar as especificidades de cada unidade.

Além dessas referências legais, quando abordamos a gestão democrática na/da Educação Infantil, recorreremos às DCNEI (BRASIL, 2009) no 7º artigo, ao determinar que as propostas pedagógicas devam ser assumidas em conjunto com as famílias, de modo que haja responsabilidade do compartilhamento e complementação na educação das crianças. Já no artigo 8º, há a afirmação de que as propostas pedagógicas propiciem condições para a efetivação do trabalho coletivo nas unidades e que a organização de tempos, espaços e materiais que possam garantir:

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)

Mesmo havendo garantia legal para a democratização das relações no interior das unidades escolares, o diretor, em tese, ainda centraliza o poder de decisão. Porém, no caso estudado, a sua atuação é fragilidade pela forma de provimento do seu cargo, repercutindo em uma condição de dependência do diretor em relação à SME. Sobre essas questões, as atribuições desse diretor, as formas de provimento e a limitação para a efetivação de uma gestão democrática, diante da atual organização administrativa das unidades, discorreremos mais detalhadamente no item a seguir.

2.2 O provimento do cargo de diretor e suas atribuições no ambiente escolar

Conforme discutido brevemente ao final do item anterior e com base nos estudos de Vitor Paro (2001;2010;2011;2012;2015), o diretor escolar centraliza o poder de decisão nas relações estabelecidas nas instituições de ensino, isto é, todas as questões devem ser encaminhadas e resolvidas por esse sujeito, dessa forma a “última palavra” é a dele.

Se o poder de decisão é centralizado, reconhecemos que há uma estrutura hierárquica na escola em que o diretor é “colocado no topo dessa hierarquia, visto como representante da lei e da ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem.” (PARO, 2012, p.173) Como forma de organizar essa supervisão, todos os sujeitos escolares “devem desempenhar funções precisas o suficiente para permitir o controle e a cobrança no cumprimento das tarefas e atribuições que estão sob a responsabilidade e obrigação de cada um.” (idem)

A adesão desses mecanismos gerenciais a administração escolar repercute na atuação desse diretor na instituição, cuja posição assumida é bastante contraditória,

já que tem que exercer duas ordens de funções, em princípio, inconciliáveis: como educador, ele precisa cuidar da busca dos objetivos educacionais da escola; como gerente e responsável último pela instituição escolar, tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino que, em grande parte, acabam por concorrer para a frustração de tais objetivos. (PARO, 2012, p.174)

Nesse sentido, o cargo de diretor está envolvido em diversos determinantes que influenciam em sua atuação no contexto escolar, pois “ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre (ou quase nunca) coerentes com os objetivos autenticamente educativos.” (PARO, 2015, p.43) Em contrapartida,

é o responsável último por uma administração que tem como 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. (idem)

Segundo Paro (2015), as escolas brasileiras (no caso do objeto de estudo do autor - as escolas de nível fundamental) não têm cumprido os objetivos a que se propõe a atingir, ou seja, não são “*transmitidos*” nem os conteúdos necessários e previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais- MEC (PCNs), tendo em vista as avaliações externas.

Nesse sentido, o autor faz a seguinte consideração:

a análise do problema não pode restringir-se ao exame e à responsabilização dos meios e sua utilização, sem relacioná-los aos fins que se pretende alcançar”, (...) pode-se dizer que, de modo geral, vigora nos sistemas de ensino e nas políticas públicas educacionais uma concepção estreita de educação, disseminada no senso comum, de que o papel único da escola fundamental é a “passagem” de conhecimentos e informações às novas gerações. (PARO, 2012, p.47)

Porém, se admitimos a concepção de democracia, compreendemos que:

os homens nascem igualmente com direito universal de acesso à herança cultural produzida historicamente, então a educação - meio de formá-lo como humano-histórico - não pode restringir-se a conhecimentos e informações, mas precisa em igual medida, abraçar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente e necessária para a formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno. (PARO, 2015, p.47-48)

Nesse sentido, há uma estreita visão do conceito de educação - redução à mera transmissão de conhecimento e informação -, além do desencontro que existe entre os objetivos que se pretende atingir e a forma (meios) como são buscados. Segundo o autor, tal

“concepção impede que se perceba a *singularidade do trabalho escolar* e a necessidade de uma administração que corresponda a essa singularidade.” (PARO, 2015, p.97) [grifos do autor]

O diretor, enquanto responsável último pelo bom funcionamento da unidade escolar, lida com pressões de diferentes sujeitos em suas atividades diárias e o seu posicionamento diante dessas demandas, em que os interesses desses sujeitos nem sempre os mesmos, provocando divergências, repercutem na forma que o diretor é visto pela comunidade, podendo ser uma referência democrática ou mesmo autoritária, dependendo de sua postura perante certas situações:

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)

Fazendo uma comparação com as empresas capitalistas em que os interesses dos donos dos meios de produção não são os mesmos dos trabalhadores, os interesses prevalecidos são os dos proprietários e não dos produtores. Na escola, “as ações do diretor, para serem coerentes com os objetivos perseguidos, não precisam estar de acordo com os interesses dos comandados, desde que sejam do interesse do proprietário.” (PARO, 2015, p.105) Valendo-se assim de autoridade, no sentido de “restringir-se à obediência dos comandados, independentemente de suas vontades.” (idem)

Ainda que o diretor desfrute de poder, autonomia e autoridade para desempenhar suas atividades, esses “privilégios” são limitados, dada a condição em que seu cargo é instituído, por comissão, como acontece com o provimento do cargo nos municípios que são estudados pela pesquisa mais ampla e como também ocorre no município campo de pesquisa deste estudo - indicação do poder executivo. Além disso, “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)

Essa impotência do diretor refletida em sua atuação de caráter gerencial que visa fortalecer os interesses da classe dominante, permitindo “ao Estado um controle mais efetivo das múltiplas atividades que se realizam na escola, à medida que se concentra na figura do

diretor a responsabilidade última por tais atividades, fazendo-o representante dos interesses do Estado na instituição.” (idem)

Se atual função do diretor escolar visa atender aos interesses de uma classe minoritária, entendemos que essa configuração não contempla o princípio da gestão democrática que se posiciona a favor da participação de todos os sujeitos escolares na busca pelo interesse coletivo e pela descentralização do poder de decisão. A respeito da participação como instrumento para a efetivação da democracia na escola pública, discorreremos mais detalhadamente no item a seguir.

2.3. A participação para a efetivação da democracia na escola pública

No item anterior, discutimos sobre o provimento do cargo de diretor, suas atribuições, o poder e autonomia que representa no interior da escola, mas que são relativos. Neste item, buscaremos discutir sobre a participação como instrumento de democratização e também apresentar algumas medidas para promover a verticalização das relações no interior da escola, tendo em vista a superação da atual estrutura hierárquica.

Iniciamos essa discussão, retomando que a participação da comunidade escolar, principalmente das famílias, é um direito garantido pela legislação brasileira: CF/88, ECA (1990) e LDB (1996). Nesse sentido, questionamos o porquê da necessidade dos usuários da escola (alunos, pais, professores, funcionários e entorno) participar democraticamente das decisões que permeiam o cotidiano das instituições de ensino. Paro (2001, p.16-17) responde essa questão, afirmando que:

A maior evidência da imprescindibilidade da participação popular nas instâncias onde se dá o oferecimento de serviço pelo Estado parece estar na constatação da fragilidade de nossa democracia liberal, que, restringindo a participação da grande maioria população ao momento do voto, priva-a de processos, que, durante os quatro ou cinco anos de mandato, permitiriam controlar as ações dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares. Desta forma, em lugar de servir como instrumento para o atendimento das necessidades da maioria, o Estado se limita atender aos interesses dos grupos minoritários, detentores do poder econômico e político na sociedade. Por isso, uma democracia efetiva exige o controle democrático do Estado.

Pelo fato da nossa sociedade ser estratificada, isto é, dividida em classes e que aqueles possuem o poder econômico e político, apesar de ser a minoria, são os interesses deles que prevalecem diante de todo o restante (a maioria) da população; entendemos que a

democratização das relações no interior da escola possibilitaria a instrumentalização dos usuários da escola em busca do rompimento dessa estrutura hierárquica e engessada da nossa sociedade, promovendo assim, 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.” (CORREA, 2006, p. 56).

Assim, o diretor não seria mais o responsável último por todas as decisões, pois por meio da participação e deliberação, haveria a divisão dessa responsabilidade entre os usuários da escola. Não devemos entender essa divisão como o enfraquecimento do poder do diretor, pois esse poder não é dele. Tal medida possibilitará o fortalecimento do poder da própria escola e dessa forma todos se beneficiarão dessa força coletiva escolar. (PARO, 2001)

Para que haja o fortalecimento do poder da escola, de seu coletivo, faz-se necessário o exercício de sua autonomia, tendo em vista uma sociedade democrática, possibilitando, dessa forma, a instituição compreender suas próprias metas de tarefa educativa na democracia. Segundo José Pires Azanha (1998, p.14), se a escola não tem autonomia,

(...) não há como falar em ética do professor e em ética na escola, e sem isso, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode ser até facilitadora da opressão. Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviços de ensino, de quem até se pode exigir e obter eficiência mas não que respondam eticamente pelos resultados de suas atividades.

O autor afirma ainda que independente da legitimação da autonomia escolar e do projeto político pedagógico pela LDB (1996), presentes nos artigos: 12 (inciso I), 13 (inciso I) e 14 (inciso I e II), e de sua importância para a democratização das relações na escola, “não elimina o risco de supressão das divergências e nem mesmo a possibilidade de que existam práticas escolares continuamente frustradoras de uma autêntica educação para a cidadania.” (AZANHA, 1998, p.14)

Nesse sentido, é preciso também saber lidar com essas divergências, se estamos:

discutindo a participação com base nos princípios da democracia, então poderemos entender que as diferenças devem ser explicitadas, que os caminhos são múltiplos e que os princípios democráticos, tal como já foi citado, devem-se expressar não pelo consenso, mas pela *busca* do consenso (...) (CORREA, 2001, p.21) [grifos da autora]

Marília Spósito (1989, p. 83) compartilha dessa concepção, afirmando que:

Se a escola é um direito básico da classe trabalhadora, não é possível recusar, sob pena de uma aparente ingenuidade que apenas reforça o status quo, o fato de que a sua realização no interior desta sociedade vem acompanhada dos marcos em que se produzem as relações sociais: a desigualdade e a dominação, obscurecidas por um conjunto de ideias e práticas que tendem a reforçá-las. Por essas razões, a luta pela realização desse direito é um processo que não se esgota em nenhum momento estabelecido *a priori* (...) Assim, a presença, no interior do sistema escolar, dos que são sistematicamente excluídos dos benefícios sociais e dos direitos políticos tem o sentido de formar um pólo efetivamente organizado e articulado em defesa de seus interesses educacionais. [grifos da autora]

Diante das políticas educacionais vigentes, que ainda não tomam como prioridade os interesses a população usuária da escola, vê-se a necessidade ainda maior de articulação dessa grande massa como forma de identificar as reais condições propiciadas de participação e os mecanismos necessários para a distribuição de poder,

de modo a adequá-lo ao mister de – ao mesmo tempo em que procura formas democráticas de alcance dos objetivos educacionais a ela inerentes – constituir-se num mecanismo de pressão junto ao Estado e ao grupos detentores do poder, para que sejam propiciadas as condições que possibilitem o seu funcionamento e autonomia. (PARO, 2001, p. 14)

Tais condições e mecanismos de participação permitirão a escola tornar-se realmente pública e de fato ser proporcionado uma educação de qualidade. Porém, isso só será possível mediante o controle democrático na escola, já que o próprio Estado não tem demonstrado interesse de ser o promotor dessa educação, cabendo à população usuária da escola exercer pressão para que o Estado cumpra com esse dever. “É neste contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido (...) de partilha do poder para daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino.” (PARO, 2001, p.17)

Segundo Paro (2008, p.11), algumas medidas vêm sendo tomadas, buscando maior participação da população usuária da escola e demais sujeitos envolvidos. Tais medidas podem ser agrupadas em três tipos:

relacionadas aos mecanismos coletivos de participação (conselhos de escola, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, conselhos de classe); as relativas à escolha democrática dos dirigentes escolares; e as que dizem respeito a iniciativas que estimulem e facilitem, por outras vias, o maior envolvimento de alunos, professores e pais nas atividades escolares.

De todas as medidas citadas, o conselho de escola e a eleição de dirigentes “tem sido as características mais conspícuas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola” (PARO, 2008, p.13). O conselho de escola

passou a atuar “como um instrumento importantíssimo, se não de realização plena da democracia na escola, pelo menos de explicitação de contradições e conflitos de interesses entre o Estado e a escola e, internamente a esta, entre os vários grupos que a compõem.” (idem) A expansão da eleição democrática de dirigentes teve início na década de 1980 e perdura até hoje, graças às “reivindicações dos vários setores da escola e da comunidade que, conscientes da importância do diretor na tomada de decisões na escola e manifestando-se contra seu papel de representante do Estado”, “(...) voltaram-se contra as formas de escolha desse profissional”. (idem)

Contudo essas medidas, principalmente o conselho de escola, ainda enfrentam fragilidades internamente e externamente a escola, pois “por mais deliberativo que seja, ele nunca é diretivo, cabendo essa incumbência ao diretor escolar que, como responsável último pela instituição, vê-se obrigado a atender, em primeiro lugar, aos interesses do Estado.”(PARO, 2008, p.24) Ainda mais quando “as deliberações do conselho de escola conflitam com determinações dos escalões superiores do sistema, é a estes que o diretor se vê compelido a atender.” (idem)

Nesse sentido, o autor propõe a constituição de um “conselho diretivo composto por quatro coordenadores: administrativo, financeiro, pedagógico e comunitário.” (ibidem, p.25)

Nesse conselho diretivo, o coordenador não teria [...] o papel que desempenha hoje o diretor, sendo apenas um de seus membros que, com mandato efetivo, assumiria por certo período a presidência desse colegiado, dividindo com seus membros a direção da unidade escolar. Isto implicaria ser o conselho diretivo, e não seu presidente, o responsável último pela escola. Além do coordenador administrativo, fariam parte um coordenador pedagógico, um coordenador comunitário e um coordenador financeiro. Nessa composição, embora a tomada de decisões fosse coletiva, cada um teria maior responsabilidade sobre assuntos de sua área. Ao coordenador administrativo estariam mais ligadas as questões relativas ao desempenho pessoal, às atividades-meio e à integração dos vários setores da escola; ao coordenador pedagógico caberia cuidar mais das atividades-fim, preocupado com a situação de ensino e tudo que diz respeito diretamente a sua viabilização; o coordenador comunitário cuidaria mais de perto das medidas necessárias para promover o envolvimento da comunidade, em especial os usuários, na vida da escola; e o coordenador financeiro dos recursos disponíveis bem como parte escritural da unidade escolar. (PARO, 2001, p.84)

Paro (2008) reitera que essa proposta de organização, tendo em vista a gestão democrática, “pode variar de acordo com os sistemas de ensino e partir dos estudos mais detalhados da realidade, mas a ideia é quebrar com a estrutura monocrática.” (PARO, 2008, p.25) O diretor deixa de ser responsável último e culpado primeiro de todas as questões que

norteiam o cotidiano escolar, pois passa a ser respaldado por toda a representatividade da unidade escolar. (PARO, 2008)

Para que haja representatividade do coletivo escolar, a comunidade necessita de espaço para que se constitua como tal e a gestão desempenha papel fundamental nesse processo. Nesse sentido, o indivíduo precisa sentir a necessidade de representar e de ser representando, isto é, ele precisa se sentir parte desse processo de constituição do coletivo, pois só assim será despertada a necessidade de participação nos indivíduos, de modo que essa prática represente algum significado social para ele.

Assim, segundo a teoria soviética da atividade, Flávia da Silva Ferreira Asbahr (2005, p.111) afirma que:

As significações são fenômenos da consciência social, mas quando são apropriadas pelos indivíduos passam a fazer parte da consciência individual. Ao nascer, o homem encontra um sistema de significações pronto; apropriar-se ou não dessas significações depende do sentido pessoal que tenham para o sujeito.

Segundo essa autora, a necessidade é que orienta a atividade concreta do sujeito, sendo assim os sujeitos precisam passar por uma transformação psíquica de modo que a atividade externa seja interna, esse processo é chamado de internalização em que essa transformação é compreendida como consciência, sendo definida por Leontiev “como conhecimento compartilhado, como uma realização social.” (ASBAHR, 2005, p. 110)

Ainda que a teoria psicológica da atividade não dialogue diretamente com a teoria da administração escolar, podemos estabelecer um paralelo que nos auxilie na reflexão acerca da participação enquanto instrumento de mediação para a concretização da gestão democrática no ambiente escolar, em especial na educação das crianças pequenas.

Conforme já discutido anteriormente, entendemos e defendemos que a participação da comunidade escolar deve ser um mecanismo essencial para a efetivação da gestão democrática, mas para isso todos os indivíduos precisam compreender a importância desse processo para que os objetivos educacionais da escola sejam atingidos. É necessário, pois, que haja possibilidade de significação, por parte dos sujeitos envolvidos, das práticas de gestão democrática, para que então, identificando-se com tais práticas, participe de modo consciente. Possibilitando assim, a transformação das condições objetivas em práticas sociais realmente democráticas a partir da busca pelo consenso aos interesses que são realmente do coletivo.

Na educação da criança pequena, a gestão precisa atender as especificidades do trabalho desenvolvido na Educação Infantil o que torna essa prática ainda mais característica, já que estamos nos referindo a uma faixa etária que necessita da presença constante de adultos que sejam capazes de construir junto a essas crianças um mundo de significados e significações por meio de uma formação baseada no cuidar e educar. Para isso, a necessidade de instrumentalizar sobre os sujeitos escolares acerca da importância da participação do coletivo nesse processo.

No próximo item apresentamos alguns estudos que tratam da especificidade da gestão da/na Educação Infantil que a diferencia das demais etapas educacionais.

2.4 Sobre as especificidades da gestão da/na Educação Infantil

A Educação Infantil é uma etapa da educação básica bem distinta das demais, tendo em vista a faixa etária que ela atende (crianças entre zero e cinco anos) e sua especificidade educacional (relação indissociável entre o cuidar e educar; e a centralidade do brincar).

Toda a trajetória histórica para a constituição da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica e não mais assistencialista; o elo indissociável entre o cuidar e educar (tão característico dessa faixa etária do desenvolvimento infantil); as relações sociais instituindo o currículo; a importância da brincadeira e o compartilhamento da educação das crianças entre as famílias e as instituições, são características marcantes das atividades desenvolvidas pelas UEI. (MONÇÃO, 2013)

Segundo Monção (2013), na Educação Infantil, a criança:

requer uma atenção direta dos adultos para aprender a cuidar de si e compreender o mundo que a cerca, faz-se necessário integrar ações para não haver fragmentação, de modo que o cuidado e a educação sejam concebidos de maneira indissociável, reconhecendo sua dimensão ética por meio da garantia do direito à proteção das crianças, da constituição dos espaços educacionais que garantam acolhimento, afeto, segurança, experiência da curiosidade, enfim, uma educação integral.

O compartilhamento da educação das crianças entre as famílias e as instituições de Educação Infantil configura-se como a centralidade da gestão na Educação Infantil, conforme apresentado nos trabalhos de Correa (2006), Cinthia Magda Fernandes Ariosi (2010), Maria Campos (2012) e Maria Aparecida Monção (2013).

Segundo Monção (2013, p.79), o compartilhamento da educação e do cuidado das crianças com suas famílias “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.”

Porém essa relação não acontece de forma tranquila, tendo em vista o histórico de enfrentamentos existentes entre essas duas instituições educadoras por conta das diferenças e divergências de concepções e opiniões sobre a melhor forma de educar e cuidar das crianças. Por isso, “emoções, expectativas e 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)

Nesse sentido, precisam ser promovidos espaços para troca de experiências, por meio da participação, tendo em vista melhor atendimento educacional às crianças. Por isso, a instituição precisa considerar as expectativas e necessidades das famílias usuárias da escola, ainda que as organizações de famílias sejam diversas e suas expectativas e necessidades também, pois o que elas têm em comum é a sua condição enquanto grupo sócio-econômico usuário da escola pública e que precisam buscar a excelência e a qualidade no atendimento educacional proporcionado. (CORREA, 2001)

Correa (2006) acredita que ao se estabelecer relações dessa natureza no interior das instituições, estas se tornam referências, modelos para as crianças, fundamentando-se em um objetivo educacional mais amplo em que a aprendizagem acontecerá por meio de relacionamentos baseados nos princípios democráticos. Desse modo, “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)

Segundo Monção (2013, p.81):

(...), para avançar os debates sobre gestão democrática e efetivar novas experiências, faz-se necessário e urgente, investir na compreensão, por parte dos profissionais e das famílias, do sentimento de democracia na formação das crianças, por meio de experiências coletivas que possibilitam uma comunicação clara, a vivência de troca sobre a educação das crianças e a reflexão profunda 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.

Assim, o compartilhamento da educação da criança entre as unidades de Educação Infantil e as famílias, seguindo os princípios da democracia, permitirá o fortalecimento dessas

duas instituições educadoras na luta por políticas públicas junto ao Estado, que também é responsável em educar essas crianças, que deve garantir a ampliação de vagas e a qualidade no atendimento educacional realizado. O elo entre essas duas instituições possibilitará o firmando de um compromisso social, capaz de assegurar os direitos da primeira infância. (MONÇÃO, 2013)

A luta por esses direitos deve ser orientada por uma dimensão política que é essencial para a configuração da gestão democrática na Educação Infantil. Essa dimensão precisa ser pautada por uma prática indagativa, ou seja, de questionamento acerca do que se configura a especificidade da Educação Infantil – de seu contexto educacional e familiar. Conhecendo quem são as crianças dessas instituições e suas famílias, demonstrando-se aberta a ouvir as demandas por elas apresentadas, de que forma as crianças têm experimentado vivências democráticas nas unidades e as concepções de desenvolvimento que têm sido permeadas para que essas práticas realmente aconteçam. (MONÇÃO, 2013)

Correa (2001, p.30) também se posiciona a favor dessa postura política, ao afirmar que não há neutralidade no processo educativo e por essa razão não se pode “furtar ao diálogo constante e do conhecimento e consideração acerca do meio em que vivem seus alunos, sendo seus familiares a referência básica.” A autora reitera ainda “sobre a necessidade de se conhecer a história dos educandos, tomando sua realidade social, econômica, cultural e política como referência para o desenvolvimento do processo educativo.” (idem)

Concluimos este item afirmando que o compartilhamento da educação da criança entre e a instituição e a família caracteriza-se como a especificidade da gestão na Educação Infantil. Nesse sentido o bom relacionamento entre essas duas instituições educadoras é de suma importância, pois desta forma se buscará garantir a coerência entre os fins e meios educacionais, estabelecendo “uma dinâmica relacional que é o eixo central para alicerçar a educação integral da criança.” (MONÇÃO, 2013, p. 81)

No item a seguir, trataremos de algumas experiências de países estrangeiros que já apresentam políticas públicas mais amadurecidas voltadas para uma maior e efetiva participação familiar na Educação Infantil, tendo vista sua importância para a qualidade do trabalho que é realizado na primeira infância.

2.5 Algumas experiências estrangeiras de gestão social na Educação Infantil

Para encerrar este capítulo, apresentaremos neste item duas experiências de países estrangeiros que buscaram promover políticas públicas participacionistas na Educação Infantil. O nosso intuito não é expor “receitas prontas” de propostas para gestão social, mas sugerir modelos bem mais amadurecidos e sistematizados para auxiliar na reflexão sobre a nossa própria realidade.

Iniciamos a discussão abordando o significado do conceito de gestão social, atual organização didático-pedagógica do sistema municipal de Educação Infantil na região norte da Itália, em Reggio Emilia, que vem servindo de modelo para outros países do mundo.

Esse modelo de gestão é compreendido por Patrizia Orsola Ghedini (1988) em três diferentes significados que, em conjunto, dão sentido a um conceito mais amplo. O primeiro significado é o *político* que visa uma forma de governo descentralizada, proporcionando às famílias fortalecimento de poder e democracia nas tomadas decisões; o segundo significado é o *cultural* que “corresponde às oportunidades de trocas entre os trabalhadores de creche, pais e comunidade local”, possibilitando não só a socialização entre os mesmos, mas também o compartilhamento de “seus problemas, recursos e estratégias, como também contribuem para a disseminação de concepções culturais relativas à educação das crianças e necessidades sociais das famílias” (GHEDINI, 1998, p.205-206); o terceiro e último significado é *pedagógico*, se propõe à elaboração de um plano educacional que entenda a criança em sua complexidade, considerando as características psicológicas que lhes são próprias e também o contexto social e cultural que estão inseridas.

Essa proposta organizacional de gestão não busca contemplar somente o contexto escolar, mas abordar um sentido mais amplo, em que a participação das famílias não se limitará a possibilidade de acesso à unidade infantil, sendo compreendida,

por um lado, como meio de fortalecimento dos sujeitos coletivos cujos direitos políticos devem ser respeitados e, por outro lado, como mecanismo de formação e disseminação de uma dada cultura, no caso, aquela que compreende a infância como um período especial de formação do ser humano. (CORREA, 2006, p.73)

Segundo Sergio Spaggiari (1998, p.100-101), a participação deve ser a base do projeto pedagógico na Educação Infantil e subsidiar todas as práticas educacionais desenvolvidas nas instituições, por essa razão:

(...) Não é possível falar de gestão social e participação na creche, sem relacioná-la com a organização dos espaços e tempos, com a programação

didática, com a atualização do pessoal, com os horários e o trabalho, com o debate político e cultural, com os recursos econômicos, etc. Tudo isso fornece o quadro de uma gestão social que não pode ser considerada como uma simples proposta organizacional, uma forma metodológica de governo: é uma escola de fundo, é uma concepção de prática educacional que certamente pressupõe-se um hábito mental, um estilo de trabalho e uma maneira diversa de relacionar-se com as pessoas, e entre as pessoas e as instituições.

Nas palavras de Campos (1998, p.326):

(...) a experiência dos conselhos de gestão das creches da Emília-Romagna não está dissociada da intenção de integrar a educação das crianças pequenos no contexto de participação política que caracteriza os governos locais nessa região da Itália. O treinamento para o trabalho em equipe e a tomada de decisões coletivas, parte importante da formação em serviço dos trabalhadores de creche, marca todo o processo de elaboração e de avaliação da programação desenvolvida com as crianças. O envolvimento dos pais é peça essencial dessa dinâmica, o que faz com que todo esse trabalho de aproximação creche-família-bairro ganhe conteúdo, tanto político e social, como pedagógico e difusor da “cultura da infância”.

Laura Restuccia Saitta (1998, p.114 – grifos da autora) ao fazer uma discussão sobre a experiência inovadora da coordenação do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil italianas, afirma que essa função ao atuar “como instrumento de programação, estudo, organização, verificação e síntese do projeto pedagógico, garante o *princípio da continuidade* da experiência educacional na creche”. Torna-se papel do coordenador auxiliar na condução de grupos de trabalho, realizado no “Coletivo dos Educadores”, caracterizado como:

organismo institucionalmente previsto como modalidade organizacional e administrativa do projeto pedagógico da creche, representa a superação de um modelo (Omni) baseado na subdivisão rigidamente hierárquica dos papéis em favor de uma intervenção que vai além dos velhos modelos desresponsabilizantes, para tornar educadores protagonistas, conscientes das próprias escolhas educacionais. (SAITTA, 1998, p.116)

Além disso, as atribuições desse coordenador pedagógico devem estar articuladas com uma “estreita conexão entre o papel e as tarefas de uma coordenação pedagógica e os objetivos que mantêm o serviço creche” sustentada por três elementos qualitativos referentes à: “organização do serviço, ao projeto educacional e às competências profissionais dos educadores” (idem).

Segundo a autora, por mais que a atividade do coordenador esteja articulada com os três elementos acima citados, torna-se sua competência também resolver questões burocráticas que são de natureza administrativa. Essa situação é bastante embaraçosa, tendo em vista a dificuldade de se estabelecer limites entre as atividades de natureza pedagógica e

administrativa, pois essas duas estão intimamente relacionadas. Nesse sentido, Saitta (1998) afirma que:

(...) as escolhas de caráter pedagógico devem encontrar um *constante retorno* de caráter administrativo e organizacional. Isso comporta periódicos encontros em nível administrativo, para uma realização concreta de iniciativas, de acordo com os problemas colocados pela organização mais geral dos serviços. (SAITTA, 1998, p.115 – grifos da autora)

Lars Gunnarsson (1998) apresenta no livro *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*, organizado por Campos e Rosemberg, a realidade da Suécia com relação ao programa que determina a “Política de cuidado e Educação Infantil” acerca da participação das famílias e sua importância educacional no país. Segundo o autor, esse programa para a pré-escola esclarece que a “creche é um complemento da casa e que a família e os estabelecimentos pré-escolares têm funções diferentes para a criança.” (GUNNARSSON, 1998, p.165) As atividades desenvolvidas nessas unidades (creche e pré-escola) precisam considerar o contexto social das crianças além da escola, por isso a necessidade de planejamento e coordenação entre os educadores e os pais. Segundo o autor, são estabelecidos alguns meios para que isto ocorra:

- 1) quando a criança entra para a creche, há uma semana de adaptação, durante a qual os pais podem ficar com a criança, e uma das educadoras pode visitar sua casa. Esse período de adaptação é a base da cooperação futura, sendo considerado muito importante;
- 2) na hora de levar e buscar a criança, sempre há um tempinho para conversa entre educadoras e pais sobre as atividades diárias;
- 3) entrevistas individuais de cerca de 15 minutos são agendadas regularmente, durante as quais educadoras e pais podem falar com mais detalhes dos assuntos da creche e da casa que afetem a criança;
- 4) o programa de licença parental dá direito aos pais de passarem dois dias por ano na creche, participando das atividades diárias;
- 5) reuniões de pais e educadores são programadas algumas vezes por ano, permitindo a troca de informações e discussões. (GUNNARSSON, 1998, p.166)

Além dessas medidas, o programa busca respeitar as peculiaridades das famílias, ao identificar que algumas se mostravam mais entusiasmadas a falar mais abertamente e outras se apresentavam mais inibidas, por essa razão as formas promovidas de participação eram diversas, desde discussões até repintar salas ou replantar jardins da creche. Esse aspecto é muito importante, pois tende a não estabelecer modelos convencionais de participação e deixa de taxar esses pais mais tímidos como desinteressados, discurso muito comum nas realidades escolares. Segundo Correa (2001, p. 51), tal aspecto considerado pela realidade sueca:

(...) denota uma percepção do que talvez pareça óbvio, mas que frequentemente passa despercebido: trata-se de compreender que as pessoas, crianças ou adultos, ainda que pertencentes a um mesmo grupo social, não são todas iguais, embora tenham os mesmos direitos, o que pressupõe a necessidade, se não a obrigação, de que aqueles que prestam serviços, especialmente no setor público, encontrem formas de garantir os direitos sem desrespeitar as características particulares de cada um.

Concluimos este item afirmando que para a efetivação da gestão democrática, se faz necessária à promoção da participação de todos os usuários da escola, ainda que não seja uma prática fácil, pois não é um processo linear, envolvendo avanços, estagnação e retrocessos na busca constante de consensos ao invés de imposição.

O próximo capítulo será dedicado à apresentação do percurso metodológico realizado por este estudo que foi projetado com base em dados previamente levantados pela pesquisa mais ampla desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas Educacionais para a Infância (GEPPEI), conforme já mencionado. Diante da identificação da organização da gestão das UEI do município “E”, fizemos nossas escolhas metodológicas com relação às unidades-campo de pesquisa e aos instrumentos para levantamento dos dados nessas unidades que sofreram alterações ao longo do período de pesquisa, em especial, após orientações dadas pela banca examinadora da qualificação.

CAPÍTULO 3

As unidades pesquisadas e o percurso metodológico

Neste item abordaremos o percurso metodológico da pesquisa, desde a construção dos dados realizados previamente pela pesquisa mais ampla, a escolha das unidades para as observações de campo e das que consideraremos para a análise final deste trabalho.

O município campo deste estudo pertence ao grupo de municípios que integram a pesquisa mais ampla. Todos eles fazem parte de uma microrregião do Estado de São Paulo. Localizado no interior do estado, o município “E” contava com uma população estimada, em 2015, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 41.799 habitantes⁵. Conforme dados da entrevista realizada com a Secretária Municipal de Educação são atendidas pela rede, aproximadamente, 2.000 crianças com faixa etária entre zero e cinco anos em 16 UEI, sendo nove creches e sete pré-escolas municipais, além de uma unidade conveniada.

Assim como foi apresentado brevemente na introdução, identificamos, por meio do questionário aplicado pela pesquisa mais ampla, que o município “E” apresentava uma organização de gestão na Educação Infantil diferente do convencional, isto é, em que há um diretor e/ou coordenador pedagógico por unidade. No primeiro contato com a SME realizado pela coordenadora da pesquisa mais ampla, recebeu-se a informação de que havia uma distribuição de UEI por diretoras⁶, tanto para as creches quanto para as pré-escolas. Segundo a própria Secretária de Educação, as diretoras trabalhavam com essas unidades em um esquema de organização de visitas rotativo, ou seja, cada dia da semana estariam presentes em uma unidade, mas sem cronograma pré-estabelecido de visitação, ou então iam até as unidades conforme as necessidades fossem surgindo.

Quando procurei a SME para apresentar o projeto da pesquisa, a Secretária confirmou essa organização de visitas às unidades e acrescentou ainda que a distribuição de unidades por diretora funcionava da seguinte maneira: as creches, que totalizavam no início da pesquisa oito unidades na rede municipal, estavam sob a responsabilidade de duas diretoras, sendo divididas quatro unidades para cada uma. Para as pré-escolas havia uma diretora e vice-diretora que eram responsáveis por sete unidades da rede.

⁵ Dados encontrados no site do IBGE: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=352510>

⁶ Esclarecemos que o uso do termo feminino justifica-se porque o universo de trabalho na educação infantil é predominantemente composto por esse gênero, situação também encontrada no município estudado.

Diante desse dado foi questionado à Secretária como as unidades estabeleciam contato com as diretoras, uma vez que elas não estavam presentes em todas ao mesmo tempo. Ela respondeu que era comum a prática de comunicação por telefone e que uma funcionária de confiança das unidades “não-sede” se responsabilizava por transmitir às diretoras informações acerca dos acontecimentos da unidade ou então, por estabelecer esse contato por telefonemas.

Com a autorização da SME e o início da pesquisa de campo, foi estabelecido contato com duas diretoras da Educação Infantil do município, constatamos que do total de oito creches duas eram configuradas e nomeadas como “sede”, tendo em vista que as diretoras estavam presentes diariamente. Na pré-escola, havia a mesma organização, porém, com apenas uma unidade “sede” que estava sob a responsabilidade da diretora e vice-diretora.

Diante dessas informações e da organização de gestão dessas unidades, optamos por acompanhar inicialmente quatro unidades (creche e pré-escola) de Educação Infantil do município, sendo duas consideradas como “sede” e duas como “não-sede” (aderimos a essa denominação para diferenciar as unidades que não contavam com a presença da diretora diariamente).

Desenvolvemos uma pesquisa empírica, numa abordagem qualitativa, por meio de algumas técnicas de estudo de caso, de tipo etnográfico, como propõe Marli André (2005). Para a autora, este tipo de estudo deve ser utilizado na área da educação quando se pretende conhecer uma instância em particular, de modo que seja possível compreendê-la em sua complexidade e totalidade. Como é o caso da especificidade da gestão da/na Educação Infantil deste município.

André (2005) justifica que a observação no estudo de caso de tipo etnográfico, é participante, pois permite uma aproximação do pesquisador com a situação a ser estudada, procurando compreender as crenças, valores e práticas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa de campo iniciou-se com as observações nas UEI, mais precisamente pelas pré-escolas, pois consegui contato mais rápido com a diretora, então ficou combinado de encontrá-la na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Deise Franco, a “sede” das sete pré-escolas municipais. Na semana seguinte, foram iniciadas as observações na creche, por meio do contato com a diretora na creche Maria Cristina Silva “sede” de quatro das oito creches do município.

As observações foram realizadas a partir de um roteiro de observação semiestruturado (ANEXO A), visando a atender os objetivos pretendidos neste estudo, bem como orientar a

construção de dados nas próprias UEI. No primeiro contato com as quatro unidades foram realizadas 100 horas de observação, sendo 25 horas em cada unidade. Ainda que a quantidade de horas tenha sido pequena, tendo em vista a complexidade organizacional da gestão e de cada unidade, foi o suficiente para traçar as primeiras considerações acerca de tal organização administrativa com base nas práticas diárias desenvolvidas em cada UEI, levando em conta as particularidades que cada uma apresentava, no caso da gestão, a presença diária ou não da diretora.

Assim, as observações realizadas nas UEI visaram contemplar a organização diária das instituições, ou seja, desde o momento da entrada das crianças até as atividades desenvolvidas pela diretora nesse período. Para isso, mantive-me em movimento no interior dessas unidades para fazer tal levantamento, pois um dos objetivos específicos deste estudo era compreender como se dava a organização das UEI que possuíam a presença efetiva da diretora e as unidades que não possuíam.

Além das observações acerca da organização das práticas nas unidades “sede” e “não-sede”, foram acompanhadas reuniões de formações continuadas das professoras de Educação Infantil do município nas unidades “sede”. Essa formação continuada era denominada como Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Na pré-escola “sede” observou-se duas dessas reuniões e na creche “sede” foi possível acompanhar uma.

A análise documento também foi instrumento para a construção dos dados. A partir da pesquisa de campo, foi possível levantar alguns documentos nas unidades, como por exemplo, a quantidade de turmas e a relação de crianças matriculadas nas quatro unidades que observamos, além do Estatuto do Magistério do município. Esses documentos foram fornecidos pelas unidades “sede”, mais precisamente pelas diretoras e serão apresentados ao longo das discussões no capítulo de análise com o intuito de auxiliar na caracterização da organização dessa gestão dentro e fora das unidades.

Outro recurso utilizado foi entrevista com roteiro semiestruturado. Após sugestão da banca examinadora da qualificação, de concentrar as análises dos dados em apenas uma das faixas etárias atendidas pela Educação Infantil e em discussão com a orientadora, optamos pela faixa que compreende as creches (zero a três).

Assim, não serão apresentados de forma minuciosa os dados de observação das pré-escolas, porém, retomaremos alguns episódios que contribuirão para ilustrar nossas reflexões. Também em função dessa escolha, as entrevistas nas unidades foram realizadas apenas com

os sujeitos que fizeram parte da organização diária das creches “sede” e “não-sede”: famílias, professoras, funcionárias e a diretora.

Além de ter sido uma sugestão da banca examinadora, também baseamos nossa escolha pelas creches na análise inicial dos dados construídos durante as observações. As duas unidades de creche nos revelaram elementos ricos e importantes para melhor compreender e analisar a questão da gestão na Educação Infantil.

Além da flexibilidade permitida pela metodologia, pelos dados construídos nas observações das creches, essa escolha também se deu em função de nosso levantamento bibliográfico, segundo o qual, ainda são escassas as pesquisas sobre gestão na Educação Infantil, particularmente no que se refere às creches

Na creche “sede” foram entrevistados quatro sujeitos: a diretora, uma professora, uma funcionária e a mãe de uma criança do Maternal II. No quadro abaixo, serão apresentados mais detalhes.

Quadro 1– Sujeitos entrevistados da creche “sede”

Sujeitos	Data	Local
Márcia - diretora	29 de março de 2016	Sala da diretora
Fernanda – mãe do Pedro	31 de março de 2016	Casa da Laura
Regina - funcionária	29 de março de 2016	Praça distante da creche
Maria – professora	8 de abril de 2016	Sala de AEE (na creche)

Quando procurei esses sujeitos para fazer o convite para participar das entrevistas, todos aceitaram prontamente e logo agendamos data, horário e local mais cômodo aos entrevistados. Somente com a professora Maria a entrevista precisou ser realizada na escola, porém em sua sala, onde fazia Atendimento Educação Especializado (AEE). Recebeu-me em um dia em que ela geralmente fazia atendimento às famílias, mas que na data combinada não tinha nada agendado. Em outro espaço ela disse que não seria possível.

Na creche “não-sede”, as entrevistas foram realizadas com três sujeitos: uma funcionária, uma professora e a mãe de uma criança do Berçário 2. Assim como na “sede”, prontamente esses sujeitos aceitaram participar da pesquisa. No quadro abaixo seguem mais detalhes sobre as entrevistas realizadas.

Quadro 2 – Sujeitos entrevistados da creche “não-sede”

Sujeitos	Data	Local
Joana - funcionária	29 de março de 2016	Área externa da creche
Roberta - professora	31 de março de 2016	Área externa da creche
Beatriz – mãe da Luiza	29 de março d 2016	Casa da Laura

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação também foram realizadas entrevistas. No projeto de pesquisa estava previsto somente entrevista com a secretária de educação, porém obtive-se a informação de que a Secretaria contava com uma Superintendente Administrativo da Educação Infantil. Diante desse dado e em discussão com a orientadora, achamos oportuno também entrevistá-la. Abaixo, segue o quadro com as informações dessas entrevistas:

Quadro 3 – Sujeitos na Secretaria Municipal da Educação

Sujeitos	Data	Local
Secretária Municipal de Educação	06 de abril de 2016	Secretaria Municipal de Educação
Superintendente Administrativo da Educação Infantil	20 de abril de 2016	Secretaria Municipal de Educação

Para tais entrevistas, foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturados (ANEXO B) que auxiliam no desenvolvimento de questionamentos fundamentais relacionados à pesquisa, mas que possibilitam o surgimento de outras questões. Todos os sujeitos autorizaram a participação no estudo por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO C). As entrevistas foram áudio gravadas e posteriormente transcritas.

Além dos conteúdos transcritos nas entrevistas, os dados levantados na pesquisa de campo, tanto nas creches quanto nas pré-escolas, foram registrados em caderno de campo, assim como prevê a pesquisa qualitativa e etnográfica, segundo André (2015), valendo-se de uma descrição densa dos dados, fatos, eventos, falas e opiniões vivenciadas no contexto da realidade observada. Esse caráter marcadamente descritivo para a apresentação dos dados releva a natureza dessa metodologia de pesquisa, capaz de possibilitar ao leitor condições para:

aceitar ou rejeitar as conclusões dos pesquisadores, em posição de modificar ou aprimorar suas generalizações. A grande contribuição da pesquisa

qualitativa, para a maioria dos seus usuários, é a de proporcionar uma oportunidade para examinar a experiência vicária do estudo com base em experiências anteriores. (STAKE, 1983, p.22)

Para Elsie Rockwell (1989, p.35) “adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é não aceitá-la como simples técnica, mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria”, desconstruindo o caráter descritivo e atóxico que lhe é dado. Assim sendo a “descrição etnográfica não é um reflexo da cultura estudada, mas um objeto construído” (ibidem, p.34) em que o pesquisador “carrega uma perspectiva teórica para a tarefa da observação e interpretação das realidades desconhecidas.” (idem)

Descrever as situações observadas nas unidades-campo de pesquisa não foi uma tarefa fácil, uma vez que demandou a exposição das cenas vivenciadas mais próxima possível da realidade e também com objetividade, para que dessa forma o leitor compreenda com clareza o que está sendo relatado.

Assumindo a pesquisa qualitativa como metodologia deste estudo, adotamos o método da triangulação (STAKE, 1983) como forma de sustentar o rigor e a disciplina para este tipo de metodologia. Esse método “assume a forma de várias observações repetidas, com múltiplos observadores, múltiplos métodos de observação e múltiplas interpretações teóricas.” (ibidem, 1983, p. 22) Por isso, a necessidade de observar o cotidiano das diferentes realidades apresentadas em cada unidade, ou seja, levantar as primeiras impressões, questões e dúvidas, para posteriormente tentar compreender os diferentes pontos de vistas dessas realidades – por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras, funcionárias, famílias, diretora das unidades e no âmbito da SME, a Secretária de Educação e a Superintendente de Educação Infantil.

Assim, o último capítulo será dedicado a análise deste estudo que foi centralizado na realidade de duas creches, “sede” e “não-sede”, com base nas observações de campo e nas entrevistas realizadas com os sujeitos pertencentes a essas unidades (famílias, professoras, funcionárias e diretora), como também o discurso da Secretária Municipal de Educação, materializado nas vozes da secretária e da Superintendente Administrativa da Educação Infantil. Dessa forma, buscaremos compreender como essas unidades se organizavam com e sem a presença efetiva da diretora e de que forma essa organização administrativa garante a qualidade na Educação Infantil, tendo em vista a perspectiva da gestão democrática.

CAPÍTULO 4

A gestão da/na Educação Infantil em duas creches do município “E”

4.1 A Secretaria Municipal de Educação

Conforme previsto no Estatuto do Magistério (Lei Complementar nº01/2013 que dispõe sobre a reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação, o plano de valorização dos profissionais da educação municipal), está previsto no Art. 8º desse documento. A Secretaria Municipal de Educação (SME) compõe-se dos seguintes órgãos: direção, deliberação, assessoria e desenvolvimento. Conforme Parágrafo único deste artigo: “Os órgãos são hierarquizados, sobrepondo-se os superiores aos inferiores, mediante relações de coordenação e subordinação entre os cargos e funções assim definidos:

- I – Secretário Municipal de Educação;
- II – Conselho Municipal de Educação;
- III – Supervisão de Ensino;
- IV – Superintendente Administrativa;
 - IV. 1 – Gestão – Educação Infantil;
 - IV. 2 – Gestão – Ensino Fundamental;
 - IV. 3 – Equipe Técnica
 - IV. 4 – Planejamento Escolar
- V – Gestão Administrativa e Financeira

Com relação à estrutura organizacional da SME, esses órgãos são sistematizados da seguinte maneira, conforme prevê o Art.9:

- I - Órgão de Direção**
 - a) Gabinete do Secretário Municipal de Educação;
 - b) Supervisão de Ensino;
- II - Órgão Consultivo e Normativo**
 - a) Conselho Municipal de Educação;
- III –Órgão de Desenvolvimento;**
 - a) Superintendência Administrativa
 - a.1 – Gestão – Educação Infantil
 - a.2 – Gestão – Ensino Fundamental
 - a.3 – Equipe Técnica
 - a.4 – Planejamento Escolar;
 - b) Gestão Administrativa e Financeira.

Como entrevistamos dois seguimentos dessa organização, a Secretária Municipal de Educação e a Superintendente Administrativa da Educação Infantil, apresentaremos a seguir as atribuições legais desses cargos e como as entrevistadas definiram as atividades por elas desenvolvidas diariamente.

Segundo Art. 11, ao Gabinete do Secretário de Educação compete as seguintes atribuições:

- I - assistir e assessorar o Prefeito Municipal nas políticas, programas, planos, projetos, diretrizes e metas educacionais;**
- II – gerir plenamente, todos os recursos vinculados à Educação, sendo responsável pela execução desses recursos;
- III – articular, estabelecer alianças e parcerias, estimular regime de colaboração com os entes federados;
- IV – desenvolver, implementar e zelar pela política de educação do município;**
- V – desenvolver, promover e apoiar programas e eventos difusores da educação;
- VI – propor, desenvolver, adotar e adaptar métodos e técnicas capazes de fazer Educação um processo atraente e acessível a todas as faixas da população;
- VII – propor inovações e modernizações de valor reconhecido na área Educação, tornando-se instrumento de conscientização e formação da cidadania;
- VIII – supervisionar, coordenar e administrar a manutenção da Rede Municipal de Ensino. [grifos nosso]

No Art. 15, prevê-se como competência da Superintendência Administrativa:

- I – desenvolver atividades de suporte pedagógico direto à docência na educação básica, administração, supervisão, orientação e inspeção escolar;
- II – acompanhar a elaboração e a execução da proposta da escola;
- III – administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos;**
- IV – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas aula estabelecidos;
- V – velar pelo cumprimento do plano de trabalho pelo docente;
- VI – prover meios para recuperação de alunos com menos rendimento;
- VII – promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;**
- VIII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- IX – acompanhar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional;
- X – acompanhar com o Assistente de Gestor Educacional, o processo de desenvolvimentos dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias;
- XI – elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos, indispensáveis ao desenvolvimento da Rede de Ensino ou da escola;
- XII – elaborar, acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da Rede de Ensino e de escola, em relação aos aspectos administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;**
- XIII – acompanhar e supervisionar o funcionamento da escola, zelando pelo patrimônio, pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino. [grifos nossos]

Diante das atribuições legais de secretário de educação e superintendente administrativo, percebemos que não há competência específica quanto à gestão da/na

Educação Infantil, nem no cargo de secretário e nem no cargo de superintendente administrativo.

Em entrevista, foi perguntado à Secretária de Educação quais eram as atribuições de seu cargo, ao que ela respondeu:

Eu entrei sonhando em trabalhar com o pedagógico (risos). Infelizmente, eu atuo em 99.9% no administrativo. Terrível! (risos). Infelizmente. Porque experiência pedagógica que eu tenho é grande, né e eu fiz muitas capacitações. Prestava, sempre gostei de prestar concursos. Ler. Então é complicado! (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2016)

Diante da resposta dada, perguntei quais atividades administrativas ela se ocupava:

Tudo! Desde auxiliar nas cotações, verificar serviço do Tribunal de Contas. Tudo. Muitos dados que se pede. Todo serviço que é feito na educação, no administrativo (...) No sentido burocrático! (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2016)

A Superintendente da Educação Infantil também apresentou as atividades que desempenhava em seu cargo:

Eu faço tudo! Nós somos em poucas... pessoas aqui. E...então eu faço tudo! Eu atendo ali na frente. Eu resolvo problema de vaga em escola. Resolvo problema das desavenças familiares que eu falo que a gente é até psicóloga né...de...mãe com criança. Faço tudo! Respondo as pesquisas do Tribunal de Contas. Faço todo o planejamento do final do ano para a atribuição de aulas. Distribuindo os alunos nas salas. Vendo as salas que vão ser montadas. Faço tudo isso! (...) Faço a previsão das salas. Todo o transporte escolar que a gente carrega os alunos do estado e da prefeitura. (...) Tudo... o que aparecer, nós fazemos! Calendário escolar...Tudo! (...) Vou nas escolas também fazer visitas...ver como está! (...) Não dá tempo de ir muito, mas tem que acompanhar também.(...) (SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016)

Além disso, a Superintendente Administrativo da Educação Infantil informou-me as atividades que ambas desenvolviam juntas no âmbito da Secretaria de Educação:

Mais quando tem que fazer as respostas para o Tribunal de Contas. (...) Então aí a gente fica junto nisso, fazendo junto! Porque aí tem muita coisa pra responder. Pro Tribunal de Contas, às vezes também pro...parte do Governo Federal, que gente responde alguma coisa. Agora a...(ela) fica mais na atividade da...de ver o que vai comprar, o que precisa. E eu fico mais nessa parte mais da...ela também cuida dessa parte de didática e planejamento. E eu fico por conta do planejamento e do funcionamento das escolas. Que seria a parte de demanda, tudo isso daí...Transporte e... atendendo professor, atendendo os pais. Ela acaba atendendo também. Então aqui a gente faz tudo, de tudo um pouco!(...) Ela fica mais por conta dos gastos da educação, ela tem que ver tudo isso daí porque a responsabilidade é grande né? E pra não ter problemas com o Tribunal de Contas. A gente tem que gastar certinho, porque isso daí ela faz quase que total. (....) Eu fico mais

com a parte de planejamento mesmo das escolas! (SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016)

Ambas também relataram sobre a pequena quantidade de funcionários na Secretaria, refletindo na organização das atividades desenvolvidas. Nesse sentido, a secretária informou em entrevista:

Nossa...nós temos 25 unidades escolares. Então fica humanamente impossível a secretária fazer visitas. Então, a gente trabalha com sistema de feedback de pastinha e reuniões com gestores e...esporadicamente que a gente tem presença física aí. E o quantitativo de servidores que atuam aqui. Número muito reduzido, muito reduzido! (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2016)

A Superintendente também discorreu a respeito, afirmando:

(...) a gente faz...trabalha com tudo! Ele (o superintendente do Ensino Fundamental) é do fundamental, mas vai nas creches. Então, aqui todo mundo faz tudo. A estrutura é pequena. Porque só tem a V. (secretária), eu no infantil, ele do fundamental e tem as meninas que são parte de secretaria, né! Que não é um trato direto, pra tratar com as escolas somos só nós três. O resto é só parte de papel, secretaria. (SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO, 2016)

Das atribuições dos cargos apresentados no documento, nos chamou a atenção, com relação às competências do gabinete do secretário, os itens I e IV, e do superintendente administrativo, os itens III e VII, XII. Essas competências nos fazem refletir sobre a caracterização feita pelas entrevistadas acerca das atividades por elas desenvolvidas e como tais vêm contribuindo para que os objetivos educacionais sejam atingidos, segundo o princípio da administração em geral e da democracia (PARO, 2012). Isto é, como a secretária e a superintendente estavam atuando de modo que políticas, programas, projetos, planos, diretrizes e metas educacionais fossem desenvolvidos e que contemplassem a participação das famílias e da sociedade nesse processo.

A forma de provimento desses cargos - indicação do poder executivo -, secretário e superintendente, influenciam no modo como são atribuídas as atividades de tais cargos e a maneira como são conduzidas. Tendo em vista a realidade da rede municipal, cuja quantidade de funcionários na Secretaria de Educação é pequena diante o número de unidades escolares municipais, questão que foi levantada nos discursos das entrevistadas, questionamos que se há limitações para o desenvolvimento das atividades dessa equipe por que essa questão não foi encaminhada ao prefeito, uma vez que esse fato acaba influenciando na qualidade da educação?

Nesse sentido, a atuação desses sujeitos vê-se cerceada pelo caráter político partidário dado a nomeação desses cargos por comissão. O mesmo acontece na atuação das diretoras nas unidades e ficou bem explícito no discurso da própria secretária:

(...) Apesar da gente dar autonomia, mas já “E” (cita o nome do município), não sei se habituou a isso. Tudo passa por aqui para tomar decisão. Eu, na minha opinião, acho que porque elas (referindo-se às diretoras) são professoras retira-se da sala de aula e ganha o cargo em comissão. Eu acho isso aí muito negativo, porque elas deixam de ter aquela autonomia e até mesmo fica assim, “Ah o ano que vem eu posso mudar de cargo, eu posso tirar porque esse cargo é comissão, é mais ato político do que tudo!” Eu acho que isso é muito negativo para a educação. Então elas, na grande maioria, se sente insegura em tomar decisão (...) a grande maioria é tomada aqui! Elas compartilham, mas elas querem um OK da secretária. (...) Por conta que elas são professoras e elas escutam isso com grande frequência “Ah vai tomar uma tal decisão, você vai ver, daqui a pouco, você vai voltar pra sala de aula”. É triste! (risos) (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2016)

Diante do excerto da entrevista realizada com a Secretária de Educação, evidenciou-se a fragilidade da atuação das diretoras nas unidades que eram de sua responsabilidade. Segundo a fala da Secretária, eram proporcionadas condições para que as diretoras desempenhassem suas práticas de forma autônoma, mas ainda assim elas recorriam à SME quando precisavam tomar decisões a respeito das unidades. Dessa forma, as diretoras sentiam a necessidade da aprovação da SME sobre as práticas a serem desenvolvidas nas unidades. No cotidiano das creches, professoras e funcionárias também reconheciam a hierarquia do poder nas relações estabelecidas no interior das unidades, por essa razão recorriam à diretora quando não era possível resolver entre elas as questões demandadas pelo cotidiano da creche.

No item a seguir, apresentaremos como essa centralização de poder de decisão acontecia no interior das unidades, na perspectiva de uma creche que possuía a presença física e diária da diretora, mas que sua atuação era limitada diante da necessidade de recorrer à SME para a tomada de decisões. Também de uma unidade que não possuía a diretora, em presença física, mas contava com uma funcionária de confiança que atuava e se intitulava como tal, prevalecendo a centralização desse poder.

4.2. As creches observadas

4.2.1 A gestão na creche “sede” Maria Cristina Silva

- O espaço físico e o ambiente da creche

A creche Maria Cristina Silva atendia cinco turmas de crianças em período integral, sendo duas de maternal I (dois a três anos) e três de maternal II (três a quatro anos não completos). Cada turma possuía uma professora que era responsável pelo período em que atuava, dessa forma as crianças contavam com a presença de duas professoras durante o tempo que permaneciam na unidade.

A seguir apresentaremos um quadro com as turmas da unidade e a quantidade de crianças matriculadas em cada uma, durante o período de observação na creche, em 2015. Para melhor compreensão, vale mencionar a faixa etária de cada agrupamento. Maternal I: dois a três anos completos; Maternal II: três a quatro anos não completos.

Quadro 4-Turmas e número de crianças matriculadas por turma e no total na creche “sede”

Turmas	Nº de crianças matriculadas
Maternal I A	25
Maternal I B	21
Maternal II A	21
Maternal II B	23
Maternal II C	23
Total de crianças matriculadas na unidade	113

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da unidade “sede”.

O terreno em que a creche foi construída é extenso, ocupando um quarteirão todo do bairro em que se situa. Contava com área externa com dimensão significativa, contemplando árvores de grande porte, gramado e um galpão aberto com brinquedos de plástico como: escorregador, balanço, casinha e cavalinhos. Não observei as crianças utilizando esse espaço durante o período de visitas à unidade. Essa área externa também era utilizada como estacionamento de carros para as professoras, a diretora e funcionárias da instituição.

A creche possuía dois portões, um para a entrada e saída das crianças e o outro que permitia acesso direto à secretaria, sem passar pelas demais dependências da unidade. Durante as observações entraram por esse portão da secretaria: crianças de outras creches que realizavam Atendimento Educacional Especializado (AEE), os motoristas municipais que faziam o transporte dessas crianças, além dos pais para a realização das matrículas.

O portão de entrada das crianças dava acesso direto ao refeitório da unidade e a um corredor em que ficavam as salas. Ao final deste corredor era possível ter acesso, de um lado, à secretaria, sala da diretora e sala dos professores; do outro, área externa, onde estava localizado o parque e o estacionamento dos funcionários da instituição.

A planta abaixo ilustra a configuração do espaço:

No refeitório, havia duas mesas com a capacidade de acomodar uma média de 20 crianças cada uma. Todas as refeições eram realizadas neste espaço que apresentava decoração nas paredes de frutas e legumes produzidos em E.V.A. Na porta do refeitório foram colados adesivos de frutas e legumes também. Na parede que fazia divisa com a cozinha da unidade, havia um quadro branco onde era marcada, diariamente, a quantidade de crianças por turma e a somatório de todas as turmas (essa contagem era realizada por uma funcionária,

cuja função era auxiliar de recreação). Estava anexado também nesta parede o cardápio das refeições das crianças durante a semana. As refeições eram produzidas na própria cozinha da unidade, por duas cozinheiras contratadas por uma empresa terceirizada que também atendia as pré-escolas.

As refeições eram realizadas em dois horários no período da manhã: Desjejum às 7h30 até 7h50; depois o almoço das 10h20 até 11h. Para o café da manhã, as crianças se dirigiam até as mesas do refeitório e quando acomodadas era oferecido, em geral, pão ou bolacha, leite com achocolatado ou iogurte. Para o almoço, as crianças também se dirigiam ao refeitório e quando chegavam até o espaço os pratos de comida já estavam dispostos nas mesas. A organização das mesas para as refeições era feita pelas professoras responsáveis pelas turmas, três funcionárias da limpeza, duas funcionárias: uma desempenhava a função de auxiliar de recreação e a outra de auxiliar geral (banhos e refeições das crianças)⁷, uma estagiária e uma professora auxiliar que atuava em sala com uma turma de maternal II.

A maioria das crianças comiam sozinhas, somente algumas delas precisavam de ajuda e quem geralmente as auxiliavam eram duas funcionárias da limpeza e a auxiliar de recreação.

O tempo de duração dessas refeições, café da manhã e almoço, era de mais ou menos 20 minutos. Assim que as turmas de crianças terminavam de comer, as funcionárias da limpeza e a auxiliar de recreação retiravam os pratos, limpavam as mesas e o chão e, novamente dispunham os pratos de comida na mesa para as próximas turmas. Após as refeições, as crianças retornavam para as suas salas, local em que permaneciam a maior parte do tempo.

A creche possuía seis salas, cinco delas eram utilizadas para o atendimento das crianças matriculadas na unidade e uma para AEE, conforme citado anteriormente. As crianças matriculadas nas demais UEI (creches e pré-escolas) municipais eram atendidas na creche “sede”, dirigindo-se até a instituição por transporte da prefeitura, em horário escolar, para atendimento com duração de 50 minutos realizado por uma professora com formação específica na área.

As salas possuíam em seu interior mesas com capacidade para acomodar quatro crianças em cada uma. Havia uma lousa em uma das paredes da sala e todo o espaço era decorado em E.V.A com os nomes das crianças e desenhos de personagens. Cada sala era

⁷Observei apenas uma funcionária acompanhar os banhos das crianças, neste dia ela contou com a ajuda da estagiária. Nas refeições, as duas funcionárias auxiliavam na organização dos pratos nas mesas do refeitório e também ajudavam as crianças durante a refeição.

identificada com um painel na porta que indicava a faixa etária da turma de crianças e nome das professoras responsáveis, uma em cada período.

No chão da sala também havia colchões que ficavam organizados em um canto da sala, após o almoço as professoras espalhavam esses colchões no chão para as crianças dormirem. Não observei a disponibilização de brinquedos de forma acessível às crianças e quando brincavam eram oferecidos pelas professoras.

Nesse sentido, recorremos a Maria I. Campos-de-Carvalho (2005), que fez um estudo acerca da relação entre os aspectos físicos ambientais e a sua interdependência com o desenvolvimento humano. Para a autora, a organização do espaço como elemento curricular na Educação Infantil ainda é algo novo e que pode repercutir de forma positiva e negativa para o desenvolvimento infantil. Assim,

Diferentes maneiras de organizar o espaço oferecem suporte para diversas formas de organização social, especialmente em ambientes de educação coletiva, tais como creches, onde geralmente um adulto cuida simultaneamente de várias crianças, sendo que os parceiros mais disponíveis para a interação são outras crianças (...) as interações com outras crianças são tão importantes quanto as interações adulto-crianças para o desenvolvimento infantil, ambas servindo a diferentes funções e exigindo competências diversas da criança (CAMPOS-de-CARVALHO, 2005, p.189)

Considerar o desenvolvimento da criança a partir da organização do espaço, implica compreendê-la “em processos através dos quais características da pessoa e do ambiente interagem, produzindo tanto continuidade quanto mudanças nas características da pessoa durante o curso da vida, no modo como a pessoa percebe e negocia com seu ambiente” (CAMPOS-de-CARVALHO, 2005, p.190). Por isso, “(...) o educador pode (e deve) organizar e re-organizar continuamente o espaço para que este ofereça suporte para a ocorrência de atividades infantis, de acordo com seus objetivos educacionais.” (CAMPOS-de-CARVALHO, 2005, p.191)

Daniela Guimarães e Sonia Kramer (2009) acredita que para a construção da identidade educacional da creche é preciso saber lidar com algumas questões, como a escolarização dessas crianças pequenas, a assistência e o caráter higienista, que são pautas de discussões acerca da qualidade do espaço físico para o trabalho com as crianças.

Nesse sentido, Guimarães e Kramer (2009, p.84-85) afirma que:

A maneira pela qual se transforma o espaço em ambiente e lugar de interações informa a respeito do sentido de educação naquele espaço: acolhimento, diálogo, afetividade, escuta, valorização de múltiplas linguagens ou disciplinas, controle, racionalização.

Segundo Maria Carmem Silveira Barbosa (2006), a relação das pessoas com o mundo é mediada pela materialidade do espaço. Na creche, o espaço desempenha papel fundamental para a criança pequena possa trocar diversas experiências, por isso esse espaço pode ser promotor do desenvolvimento de habilidades e sensações, se organizado a partir da diversidade e riqueza desse espaço, como também pode servir como lugar de controle, atendendo muitas vezes a interesses contraditórios.

A seguir as cenas vivenciadas nas observações nos auxiliarão a refletir como a organização do espaço na creche era planejado, tendo em vista a promoção de ambientes favoráveis ao desenvolvimento de práticas educativas. Refletiremos também sobre a forma como a diretora atuava na unidade, isto é, as práticas com as quais esteve envolvida, como forma de garantir que os objetivos educacionais da Educação Infantil fossem atingidos, contemplando a especificidade da gestão nessa etapa educacional.

- As práticas observadas na unidade

Conforme apresentado anteriormente, a creche Maria Cristina da Silva é “sede” de quatro das nove creches municipais, cabendo a uma diretora a gestão dessas quatro unidades. As observações da pesquisa em creche foram iniciadas na unidade que se configura como “não- sede” (creche Carmem dos Santos Serafim), isto é, que não possuía a presença da diretora de forma efetiva.

Durante o período de observação na creche “não-sede” e posteriormente o início do acompanhamento da rotina na “sede”, observei a alteração na organização da estrutura de gestão das UEI do município devido a inauguração de uma nova creche que ficou designada à vice-diretora das pré-escolas, havendo uma reorganização das unidades, em que a diretora das pré-escolas ficou responsável por três das sete pré-escolas municipais e a vice-diretora por mais três e a nova creche, totalizando quatro unidades para cada uma.

Diante deste episódio procurei a diretora Márcia assim que iniciei as observações na creche “sede” para saber mais informações sobre essa mudança na organização da gestão das pré-escolas e de certo modo para a creche também. Como as “sedes” funcionavam como referência de localização para professores nos momentos de HTPC, perguntei à diretora Márcia como estava a organização desses momentos, tendo em vista a nova estrutura de gestão. Ela respondeu que as duas diretoras ainda dividiam o mesmo espaço físico, isto é, a

mesma “sede” até que a vice, agora diretora, se instalasse em “sua” unidade “sede”. A mudança só seria definitiva no ano seguinte, em 2016.

Sobre esse novo arranjo da gestão das UEI no município “E”, comentei com a diretora que de certo modo foi boa a organização, pelo menos, não houve sobrecarga de unidades para uma diretora. A Márcia respondeu que fica mais fácil, referindo-se ao trabalho conjunto das duas diretoras antes da divisão de pré-escolas, pois assim uma pessoa só “manda”, pois para ela lidar com opiniões diferentes é mais complicado.

Tal concepção é contrária ao princípio de gestão democrática, com o qual concordamos e que deve ser compreendida como:

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 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)

Em relato sobre o que seriam as dificuldades enfrentadas atualmente ao se trabalhar numa escola, uma professora comentou que se tem dado muito espaço para as famílias e conseqüentemente as relações ficam mais complicadas. Porém, como prevê a legislação, a participação das famílias e da comunidade é garantida como direito pela CF/88, pelo ECA (BRASIL, 1990), pela LDB (BRASIL, 1996) e no caso da Educação Infantil, pelas DCNEI.

Além da legislação nacional e de documentos oficiais produzidos pelo MEC, deparamo-nos, ainda, com a Lei Complementar nº 01/2013 do município, em seu Art. 3º, inciso I, segundo a qual é compreendido como um dos princípios gerais da Rede Municipal de Ensino **a gestão democrática**.

Para Correa (2001, p.15), é preciso reconhecer que “a relação entre as famílias e a escola não é ‘natural’, mas, antes, permeada por conflitos e divergências, (...) [e] que havendo maior participação, tais conflitos possam ser ao menos explicitados com a busca de consensos, sempre provisórios.”

Outra situação marcante durante o período de observação na creche “sede” foi a questão das matrículas das crianças para o ano 2016. A auxiliar de recreação, Regina, disse-me em determinada ocasião que a creche ofereceria vagas também em meio período, como

forma de atender a demanda da lista de espera. Esse dado causou-me estranhamento, uma vez que a própria Secretária da Educação havia informado a Prof.^a Bianca Correa, durante a aplicação do questionário da pesquisa mais ampla, que o município não possuía lista de espera.

Ainda a respeito dessa informação, a auxiliar de recreação informou que essa proposta de mudança de período da creche visava também atender as mães que não conseguiam fazer a matrícula antecipadamente, porque trabalhavam e não conseguiam a vaga por essa razão; as outras mães, que não trabalham, conseguiam a vaga primeiro, sendo que “não precisariam”. Segundo o relato, na creche “sede” haveria turma de período integral, porém a maioria das turmas que serão abertas atenderá em meio período. Porém não foi essa a realidade observada no início do ano de 2016, conforme o relato dessa mesma funcionária em entrevista sobre o número de turmas e a consequência dessa mudança de período para o atendimento das crianças:

Regina: Cinco. São duas meio período e três período integral. A Carla vai menos, a Carla tem dez, onze, mas também tem vinte matriculados. Só que é aquela coisa né, vai um dia, falta dois, vai três, falta uma semana. E tem que ter, acho, um período também que a criança falta e você tem que tirar ela da lista né, porque aí coloca outra que está na lista de espera. Ela tem um período né, porque já avisa que vai tirar ela da lista pra colocar outra no lugar.(...) Aí é onde as vezes volta né? (...)Pra não perder a vaga. Ai é onde volta, ai é problema. Mas o meio período eu achei que tem dia que vai pouca criança, porque não quer levantar cedo ne, já que não trabalha, não quer levantar cedo pra levar, então deixa a criança dormir até mais tarde. Ai no período da tarde tem uma sala que é meio período, tem mais, hoje foi onze. Tem mais. (AUXILIAR DE RECREAÇÃO - CRECHE “SEDE”, 2016)

Tal mudança de período no atendimento em creche foi, segundo a funcionária auxiliar, organizada pela SME. Ela afirmou que muitas mães ficaram incomodadas com a situação. Sobre isso a funcionária disse que infelizmente algumas medidas precisam ser tomadas e acatadas, pois eram determinação da SME.

Em entrevista, a Secretária também discursou a respeito:

(...) nesse ano, devido ao grande aumento de demanda em creche e...nós tivemos que colocar creche, pela primeira vez, em período parcial. O que é complicado pra poder atender a todos que nos procuram! (...) (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2016)

Abordou também sobre a quantidade de crianças que ainda não estão matriculadas nas pré-escolas:

Quatrocentas....eu já fiz esse levantamento, eu tenho o número exato.(...)A pré-escola nós ainda temos espaço, mas não caberia porque eu teria que

fazer, superlotar as salas de aula, o que cairia a qualidade. Então nós precisamos gerar novos espaços. Então, esse é assim...um nó górdio que vai acontecer num futuro muito próximo. Em relação também ao que a gente percebe dificuldade, é que foi colocado toda a legislação de inclusão. Só que (...) nós não conseguimos alocar nas unidades porque o Tribunal...o artigo, você olha o artigo 70 e 71 da LDB, ele não permite a contratação desse pessoal de apoio. Então isso é outro problema sério da educação. O terceiro que a gente fala muito, que é a questão salarial, que a Prefeitura soma todo o bolo, cumpre a Lei de Responsabilidade Fiscal que impede da gente ter coordenadores, a gente ter o que precisa pra melhoria da qualidade do ensino. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2016)

Foi enviado, pelas crianças, um recado sobre a mudança de período de atendimento e a lista de documentações necessárias para a matrícula no ano de 2016, bem como a solicitação de que os pais indicassem o período de preferência. Foi também anexado a um painel, na sala dos professores, um recado (ANEXO D) direcionado aos professores da manhã e da tarde pedindo que reunissem os documentos solicitados para a matrícula e que repassassem à direção informações acerca dos pais que não tivesse dado esse retorno dos bilhetes.

Presenciei o movimento das famílias para a realização das matrículas na unidade “sede”. Uma das duas funcionárias que trabalhavam na secretaria da creche fazia o atendimento dessas famílias, informava acerca dos documentos necessários, dentre eles a carteira de trabalho dos pais ou declaração para confirmação de emprego. Para as crianças já matriculadas na creche, a rematrícula foi realizada por meio dos bilhetes enviados pelas crianças.

Dos movimentos das famílias até a creche “sede” que foram observados, um, em espacial, chamou-me mais a atenção. Uma mãe foi até a unidade e disse que havia solicitado a matrícula do filho, para o ano de 2016, na creche “sede” por conta da proximidade da residência da família.

A queixa da mãe era que seu filho, no momento, estava matriculado em uma unidade distante e ela pagava R\$100,00 para que a criança fosse conduzida até a creche, dessa forma desejava que o filho fosse matriculado em uma unidade mais próxima. Reforçou ainda que havia tratado sobre o assunto com a diretora. Na ocasião da conversa entre a mãe e a funcionária da secretaria, a diretora passou por elas, foi então que a mãe disse-lhe que havia conversado sobre a questão tempos atrás. A diretora respondeu que não se lembrava, deu as costas para a mãe e foi em direção ao refeitório da creche. Diante da reação da diretora, a mãe disse à funcionária: “Mas, eu falei com ela!”. Mesmo assim, a demanda dessa mãe não foi atendida, pois a matrícula não foi efetuada na unidade.

Conforme os relatos apresentados e as observações de campo realizadas, a medida encontrada pela SME para atender a demanda por matrícula não foi realizada a partir da utilização de algum instrumento de consulta à comunidade usuária da creche, tanto que alguns pais foram até a unidade procurar as professoras para tirarem dúvidas acerca das documentações necessárias para a rematrícula das crianças.

Esse tipo de conduta apresenta um viés contrário aos princípios da gestão democrática, influenciando na qualidade da oferta da Educação Infantil e no direito das famílias de ter conhecimento acerca do processo pedagógico de seus filhos, como também de participar da definição das propostas pedagógicas. (BRASIL, 1990; 2009)

Para Ana Maria Mello (2014), a relação instituição infantil e família sempre será pautada por conflitos, principalmente quando não há espaço na instituição para trocas de experiências. Sendo assim, a participação das famílias e a oportunidade de maior abertura para diálogo desempenham fundamental importância na qualidade do trabalho desenvolvido junto às crianças. Segundo a autora,

Para pais e profissionais, é um exercício de aceitação das diferenças. Os pais aprendem a exercer seu direito de participar do atendimento dado aos filhos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o ponto de vista dos profissionais da educação infantil. Por outro lado, os profissionais aprendem seu direito de serem ouvidos pelos pais, mas também aprendem seu dever de respeitar a cultura e o saber das famílias. (MELLO, 2014, p.29)

Dada a realidade em discussão, o reconhecimento do direito à participação das famílias, neste processo, é de fundamental importância para se estabelecer a *busca* de consenso dentro dos princípios da gestão democrática, visando encontrar alternativas para o problema em questão, a falta de vagas nas creches do município “E.

Correa (2001), em seu estudo sobre participação das famílias na Educação Infantil, afirma que a ideia de participação está fortemente associada à ideia de democracia. Dessa forma, “a participação não é apenas *meio* para se fortalecer a própria democracia, mas *instrumento* desta para se garantir a efetivação de direitos que a sociedade, historicamente, passa a valorizar e a desejar.” (CORREA, 2001, p.14)

Fez parte das observações na creche acompanhar uma reunião de HTPC. A pauta reunião observada foi a discussão do Plano Municipal de Educação (PME) que estava em fase de construção. Para a ocasião, a diretora entregou às professoras presentes a cópia de uma parte do plano, mas não informou qual parte era e porque estava fragmentado e nem as professoras perguntaram.

Segundo a diretora, esse documento foi previamente elaborado pelas diretoras municipais e Secretaria de Educação municipal e agora estava em fase de discussão com as professoras. Iniciou-se, então, a leitura do documento, em voz alta, pelas professoras e depois foi proposto que elas fizessem apontamentos acerca do que foi apresentado. Conforme observei o manuseio dos papéis por algumas professoras, observei que no cabeçalho do documento havia escrito um nome diferente. Ao pesquisar, descobri que era o nome de uma empresa privada que fazia consultorias em gestão educacional e formação continuada.

A diretora informou às professoras não saber quais seriam os encaminhamentos desse documento, isto é, se o que estava sendo proposto seria colocado em prática na rede municipal. Dessa forma, estavam apenas cumprindo uma obrigação que foi demandada da SME.

Mesmo diante do movimento realizado pela diretora ao apresentar o documento para as professoras, possibilitando a participação por meio da leitura e discussão das metas previstas no PME, essa prática participativa demonstrou limitações dentro dos princípios da gestão democrática escolar, ainda mais se tratando da construção de um documento que precisaria refletir as particularidades da comunidade da escola (pais, crianças, professores e entorno). Embora as particularidades de cada sujeito não possam ser plenamente contempladas, é necessário que eles reconheçam a legitimidade dessa prática democrática, na busca de um consenso que seja de interesse coletivo.

Considerando a construção do PME, a forma como o documento foi apresentado pela diretora às professoras demonstrou grande descaracterização da essência formativa e democrática desse momento, isto é, não foi considerado como instrumento de mudança para traçar e orientar uma nova perspectiva educacional para a rede municipal de ensino nos próximos dez anos, mais especificamente para as UEI.

O espaço no HTPC possibilitou às professoras à discussão de alguns pontos do documento que acharam pertinentes, contando com as contribuições da diretora em determinados momentos, mas não na maior parte do tempo. As questões que deveriam ser acrescentadas ou alteradas foram escritas em uma folha à parte do documento que foi entregue à diretora ao terminar o período de duas horas destinado ao momento de formação.

Diante das situações apresentadas refletimos até que ponto esses espaços permitiam a legitimação do direito de participação de todos os sujeitos escolares, principalmente das famílias que desempenham papel fundamental para a qualidade do trabalho desenvolvido na

Educação Infantil. A instituição precisava estar aberta e atenta às demandas de seu público, não só para a elaboração do PME, por exemplo, mas para tornar o ambiente escolar de fato democrático.

As observações realizadas acerca das atividades desenvolvidas pelas professoras com as crianças na creche, que também envolveram outros profissionais como funcionárias da limpeza e auxiliar de recreação, possibilitou-nos compreender sobre a forma como a unidade se organizava e compreendia os fazeres da Educação Infantil e também analisar de que forma a presença efetiva da diretora representava a concretização de uma gestão democrática capaz de garantir que os objetivos educacionais desta etapa educacional fossem atingidos.

No começo do dia, as crianças chegavam à creche e iam direto para as suas salas, permaneciam no refeitório somente a turma de crianças do Maternal I, pois eram as primeiras a tomar café da manhã.

As demais crianças dirigiam-se para as suas salas ao encontro das professoras e lá permaneciam até o período de tolerância para a entrada, cerca de 15 minutos. Durante esse tempo de espera, como também em outros momentos, observei as professoras deixarem as crianças sozinhas em sala para conversar com outras professoras e funcionárias ou para beber água, por exemplo.

As famílias, geralmente, deixavam as crianças na porta do refeitório, a auxiliar de recreação e uma funcionária da limpeza conduziam as crianças menores até as suas salas. Quando desejavam conversar com a professora, comunicavam essas funcionárias que estavam recepcionando as crianças, sendo permitido ir até a sala ou então a própria professora ia ao encontro do responsável pela criança.

Assim que todas as crianças já estavam em sala, a auxiliar de recreação, Regina, fazia a contagem do número de crianças por turmas que posteriormente era escrito em um quadro branco fixado na parede do refeitório.

Após a primeira refeição do dia, todas as turmas permaneciam em sala, assistindo desenhos infantis na televisão, onde também eram oferecidos jogos de encaixe, massinha e ursos de pelúcia. Não foi observada a organização do espaço da sala em ambientes alternativos às propostas da professora e nem a exploração da área externa da escola que era bastante extensa e que contemplava o parque.

Por conta disso, as crianças ficavam com muito tempo ocioso. Ou por não demonstrarem interesse pela proposta apresentada, ou então por aguardarem a hora das refeições quando eram chamadas pelas funcionárias a irem ao refeitório almoçar.

Durante as refeições (café da manhã e almoço), quando as crianças derrubavam seus copos com sucos ou leite, eram reprimidas pelas professoras, funcionárias da limpeza e auxiliares. Em um dia de observação, ouvi uma professora dizer a uma criança que havia derrubado o copo de leite no chão, que ela só sabia fazer isso porque achava que “elas” (as adultas presentes) eram suas “mucamas”. Em outras situações que envolveram a queda de copos com alguma bebida no chão do refeitório, houve punição, como por exemplo, não receber outro copo para “aprender” a não derrubar mais.

Como discutido anteriormente, é compreendida como prática educativa na Educação Infantil a relação indissociável entre o cuidar-educar. Nesse sentido, segundo Lígia Márcia Martins (2009, p.94), “Qualquer análise que se faça sobre os conteúdos de ensino, deve considerá-los no bojo de uma questão mais ampla, isto é, das premissas do projeto político pedagógico que orientam o trabalho educativo em pauta.”

Nesse sentido, em conversa com a diretora da creche sobre possíveis análises documentais para o presente estudo, ela afirmou desconhecer a elaboração de um documento que atenda aos propósitos de um Projeto Político Pedagógico (PPP), tanto pela unidade que administrava quanto pelas demais UEI municipais. Dessa forma, a organização das ações educativas em sala com as crianças acabava refletindo a ausência do caráter social, político e histórico, que é marca do PPP, bem como a qualidade das interações na unidade. Segundo o documento oficial DCNEI (2010, p.13), a:

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

Segundo uma mãe entrevistada, cujo filho era atendido na creche, mas que antes frequentava a rede privada, havia pontos positivos nessa mudança de atendimento:

Fernanda: (...) não que nas outras que ele estudou fossem ruins, mas lá, a diretora, eu acho ela muito boa porque ela é rígida com as mães (...) no sentido de que não pode ficar, entrar na escola porque lá é um lugar de crianças que sentam no chão, colocam a mão no chão e ela não deixa mãe ficar entrando, pisando onde as crianças vão sentar...sabe? Achei isso super interessante. É...Rígido no sentido de que não é qualquer horário que pode entrar, se...por exemplo, hoje o Pedro teve médico, ele só pode entrar depois

do horário com o atestado do médico. Então eu acho isso uma maneira de educar até os pais, pra eles não ficarem né, folgados, porque eu posso levar a hora que eu quiser. Essa rotina que cria para as crianças, eu acho interessante...achei interessante. (MÃE - CRECHE “SEDE”, 2016)

Desde que iniciei as observações na creche até o último dia, não me foi informado sobre essa medida de higiene com relação aos espaços utilizados pelas crianças. Assim como os pais não poderiam andar pela unidade, tendo em vista que as crianças utilizam o chão para as brincadeiras, eu, por ser também uma pessoa de fora da creche, deveria tomar esse “cuidado”, mas não me foi informado nada a respeito. Como também não observei as próprias professoras tomando medidas de cuidado, pois assim que chegavam à creche, pelo estacionamento, adentravam a unidade sem passar por nenhum processo de higienização do calçado, por exemplo.

Nesse sentido, questionamos de que forma essa medida, passada aos pais, pode ser realmente uma forma de contribuição para a melhoria do atendimento. Essa proposta seria mais coerente se todos os sujeitos que participam do cotidiano da unidade partilhassem de tal medida e não ser de exclusividade dos pais, como se eles fossem os únicos que pudessem contaminar o chão utilizado pelas crianças.

Ao fazer uma avaliação sobre a qualidade da Educação Infantil no município, a Secretária afirma que:

Na Educação Infantil, ela tem uma possibilidade de...de..melhora de qualidade de 0 a 3. Porque de 0 a 3, a gente prima pelo o que a gente lê dos neurocientistas que é o brincar e desenvolver os eixos nos âmbitos através do brincar, mas mesmo assim nós temos subsídios. E a pré-escola a gente caminha seguindo as orientações do Referencial Curricular e temos também um material, um livro didático pro desenvolvimento dessas crianças, **entre aspas aí**, pra gerar, né, condições para ela entrar aí numa alfabetização. (...) Sobre o início da adesão do livro didático na EI: Nós temos até no último estágio de creche e todos os níveis da pré-escola. [grifos nossos] (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2016)

Estabelecendo um paralelo com a realidade observada na unidade, as crianças permaneceram em sala a maior parte do tempo realizando as mesmas atividades (já citadas anteriormente) em todos os dias de visita a creche. Não observei a utilização do livro didático mencionado pela Secretária e não observei, como ela também citou, a preferência do brincar nessa faixa etária, ou seja, as práticas não eram desenvolvidas com a centralidade na brincadeira.

Houve, por parte da Secretária, uma contradição acerca do objetivo educacional da pré-escola compreendida por ela como uma etapa preparatória ao processo alfabetização, mas

que na verdade também precisa ser pautado pelo brincar, principalmente na faixa etária das crianças de pré-escola em que o “faz-de-conta” é sua atividade principal. (MARTINS, 2009)

Com relação às práticas desenvolvidas na unidade, a mãe entrevistada falou a respeito da necessidade que sentia de um retorno diário das atividades do filho na creche, principalmente ao final do período, tendo em vista que não encontrava a professora para conversar:

Fernanda: (...) uma coisa que eu sinto mais necessidade, é isso. A primeira coisa que eu senti mais falta foi agenda! Eu não sei se ele comeu, se ele não comeu, se ele dormiu ou não dormiu. Porque é uma faixa etária pequena ainda, ele mente...não mente! Ele cria né? Então, tipo, eu pergunto o que ele fez, depende do humor dele, ele me responde a verdade ou ele fala alguma coisa...então eu fico sem saber o que ele fez, se ele fez atividade, se ele só brincou, ou se ele só assistiu televisão. Entendeu? Isso é a única coisa que eu senti falta.

(...)

No horário de saída não é a professora que entrega ele, é uma pessoa que fica na porta da escola, daí a gente entra até a porta e ela chama ele e ele vem da sala dele. Eu não vejo a professora, só se ela precisar falar alguma coisa ou se eu precisar passar algum recado. (MÃE - CRECHE “SEDE”, 2016)

Sobre as atividades desenvolvidas pelas professoras em sala e o contato que a diretora possuía com as crianças na creche, esta afirmou, em entrevista, não interferir no trabalho desenvolvido e disse não ter um contato muito próximo com as crianças:

Márcia: Oh, meu contato com as crianças, eu vou ser sincera, eu...é o tempo de passar, as vezes nos corredores, falo...sabe...não tenho muito contato. Eu não sou uma diretora que fica indo em sala de aula amolando professor, não! Pra começar professor não gosta e não é...não é da minha índole. Ficar indo, trato bem, passo...as crianças, sou carinhosa com elas porque eu também sou professora, mas não sou de ficar me metendo em sala de aula. Só...só converso com o professor quando há necessidade ou um pai vem e conversa que precisa ter uma intervenção. Fora disso, eu não sou de ficar socada em sala de aula, amolando professor, não! (DIRETORA, 2016)

De fato, a diretora manteve-se a maior parte do tempo no espaço da creche destinado a secretaria, local em que também havia a sala dos professores e a própria sala da diretora. De todos os dias de observações, ela passou pelo corredor das salas duas vezes em direção ao estacionamento na área externa da creche, mas não estabeleceu contato com as crianças. Pela manhã, permanecia na sala dos professores conversando com uma funcionária que trabalhava na secretaria, tomando café e depois se direcionava ou para a sua sala ou para a secretaria.

Ao acompanhar a rotina as práticas diárias na creche, observou-se algumas situações que revelaram um caráter de desrespeito aos direitos fundamentais das crianças. Tais cenas

aconteceram na presença da diretora e não podemos assegurar se elas ocorriam com frequência na organização das práticas diárias junto às crianças na unidade, mas acreditamos que sejam relevantes em virtude de comporem os dados desta pesquisa. A seguir, relataremos essas situações.

Em um dia de observação, andando pelo interior da instituição, ouvi e vi a professora do Maternal II – B falar alto com uma criança porque havia feito suas necessidades fisiológicas na roupa. Pegando-a pelo braço, a professora dizia: “Por que você fez isso, hein?!” Tal situação aconteceu em sala na presença de todas as crianças e também de outras turmas cujas salas eram próximas a essa.

Em outra turma de Maternal II - C, após o almoço de todas as crianças, no momento em que elas se organizavam em sala com as suas professoras para o momento do sono, vi uma professora ir atrás de uma criança, em sala, com o seu chinelo na mão, “felizmente” ela não agrediu a criança, utilizou do chinelo como forma de ameaça. Também foi observado essa mesma professora puxar o cabelo de uma criança quando retornava do banheiro, não observei o que motivou essa conduta da professora.

Outra situação observada foi a intervenção da professora da turma de Maternal I – B na turma de Maternal II – C em dois momentos diferentes. Em um dia de observação, a professora do Maternal II – C queixava-se sobre o comportamento de uma criança para a professora do Maternal I – B, então a professora levou a criança para a sala da sua turma e disse a ela que permanecesse lá até segundas ordens, a criança chorava muito. Durante o período, a criança apareceu no refeitório e a professora do Maternal I – B lhe pediu para retornar a sala, a criança continuou a chorar. Após o almoço, a professora retornou com a sua turma para a sala e avisou a professora do Maternal II – C que ela faria a criança dormir. A professora responsável pela criança não questionou. Em outra ocasião, a professora do Maternal I – B entrou na sala da turma de Maternal II – C e foi ao encontro de outra criança dizendo, em “tom de brincadeira”, que a professora não queria mais saber dele e que era para ele ir para a sala dela. A criança correu da professora, que a segurou pelo braço, como forma de demonstrar que iria levá-lo, esta criança começou a chorar. Algum tempo depois a professora do Maternal I – B desistiu da “brincadeira” e deixou a criança em sua sala.

As ações descritas representaram atos de desrespeito aos direitos fundamentais das crianças e adolescente, conforme previsto no Art. 5º do ECA (1990): “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.”

A questão sobre a agressão física às crianças pareceu algo naturalizado entre algumas professoras da creche, sendo até alvo de discussão entre duas funcionárias, uma da limpeza e uma auxiliar de recreação.

Após o almoço das crianças, as duas funcionárias conversavam sobre “apanhar para aprender”, pois discutiam sobre a falta de controle dos pais sobre as crianças, deixando-as fazer o que querem. Durante a conversa, a auxiliar disse que não bateu nos filhos, porque não precisou, eles tinham muito medo dela, porém quando jovem apanhou bastante do pai. Diante do relato, a funcionária da limpeza concluiu o assunto dizendo: “Aprendeu a virar gente, não aprendeu?!”. A auxiliar de recreação acenou com a cabeça concordando.

Nas observações que realizei, ouvi comentários de professoras e funcionárias relacionados às crianças que estão matriculadas na creche e o fato de suas mães estarem em casa, pois não trabalham. Tais comentários aconteceram na frente das crianças, durante as refeições. Certo dia, estava no refeitório acompanhando o almoço de duas turmas da creche, quando a professora do Maternal I B falou para as crianças que suas mães estavam em casa, com as pernas para cima assistindo televisão. Ao ouvir o comentário da professora, uma criança respondeu dizendo que a mãe estava trabalhando. A professora riu da resposta da criança e disse: “É, a sua mãe eu sei que trabalha!”.

Diante dessa questão, verificamos que as professoras desconhecem que o dever do Estado com a educação, no caso, com a Educação Infantil é efetivado mediante a garantia de atendimento, conforme o Art.208 inciso IV da CF/1988, “em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Além de ser um direito social dos trabalhadores urbanos e rurais (art. 7º, inciso XXV), o artigo anteriormente apresentado deixa claro que esse direito pertence às crianças.

Dessa forma, ainda que a Educação Infantil seja também direito dos trabalhadores (Art. 7), a educação é assumida como um direito universal, representando o resultado de grande mobilização da sociedade civil para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e como prioridade do poder público nacional.

Ao limitar o atendimento na Educação Infantil a um favor prestado aos pais que trabalham, descaracteriza-se o objetivo principal desta etapa da educação básica que é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, sociais e

emocionais, além de ser desrespeitado um direito fundamental da criança. Tal discurso utilizado por funcionárias e professoras caracteriza a falta de conhecimento da legislação acerca dos direitos garantidos às crianças, bem como os propósitos educacionais da Educação Infantil presente em documentos oficiais do MEC. Além disso, trata-se de um profundo desrespeito às próprias crianças.

Ainda sobre a organização das práticas desenvolvidas com as crianças na creche, com relação aos banhos, observei que essa prática educativa aconteceu apenas uma vez e foi quando perguntei a uma auxiliar de recreação a frequência com que acontecia, isto é, se era todos os dias. Ela respondeu que não e também informou que não eram todas as crianças que tomavam banho, somente aquelas que desejassem. No refeitório havia uma escala de banho semanal das turmas de crianças nos dois períodos, a referência da turma na escala era feita pelo nome da professora responsável em cada um dos períodos. Conforme estava estabelecido nessa escala, somente três das cinco turmas da unidade tomavam banho diariamente, dessa forma, duas turmas não realizam a atividade, caso não estivessem previstas para o dia.

Em entrevista, essa auxiliar de recreação falou um pouco sobre a relação das famílias com a creche, referindo-se aos banhos:

Regina: Porque a mãe acha que é obrigação da gente dar banho nas crianças na creche, só que eu acho assim a creche tá certo que é o cuidar, mas a gente já lava o dia inteiro porque faz coco a gente não limpa a gente lava, faz xixi a gente lava também. Só que aí a exigência desse banho é pesado porque tem sala com 20 crianças aí você dá banho nessa sala de manhã a tarde eles já estão suados aí é outra sala que vai tomar banho que não deu para dar o banho de manhã porque é pouco funcionário também para me ajudar no banheiro, aí aquele que vai suado ou com a calcinha suja que não limpou direito aí a mãe já acha que não tomou banho. É uma situação meio complicada esse negócio de banho na creche. (AUXILIAR DE RECREAÇÃO - CRECHE “SEDE”, 2016)

A quantidade de crianças matriculadas também foi abordada em entrevista com a diretora ao relatar sobre a sua relação com a Secretaria Municipal de Educação:

(...) a única coisa que a gente fica assim, chateado e que a gente gostaria que fosse um...número menor de criança, mas muitas vezes a postura do município não é deixar nenhuma criança fora de escola. Então, chegou, tem que matricular, encaixar. Como nos outros municípios não pega, vai pra lista de espera e que...né? Que espere! Aqui não. Chegou, tem que pegar. Então há um númeroo... um pouquinho...acima do que é permitido, do que é correto. Então, isso nos entristece, mas do restante assim, é bom trabalhar, o município atende bem! (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2016)

Retomando a questão do banho na creche, Laudicéia Guimarães, Ana Maria Mello e Telma Vitoria (2014) discutem em dois capítulos do livro “Os Fazeres na Educação Infantil”

essa questão da organização do banho como atividade lúdica e educativa na creche. Para as autoras, esta é uma prática importante para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Por mais difícil que seja organizar esse momento para tal fim, dadas as condições muitas vezes precárias como o tempo, o espaço dos banheiros, quantidade de crianças, o professor precisa planejar a rotina e o ambiente para facilitar todo o processo, contemplando as individualidades, na busca da autonomia das crianças. A importância do professor nesse processo é fundamental, pois é ele que conhece as particularidades da turma, bem como de cada criança, o que torna a atividade do banho um momento para intimidade e troca entre a criança e o adulto.

Reconhecemos as dificuldades encontradas pelos professores para organizar esse momento para além de uma prática higiênica, por isso consideramos a necessidade de partilha e ajuda de outros educadores nos contextos das UEI, assim como Mello e Vitoria (2014) propõem. Na creche, essa atividade foi designada a outros profissionais, como a auxiliar de recreação e a estagiária, dado que as professoras trabalhavam sozinhas em sala (exceto a turma de Maternal I A que conta com a presença da estagiária e a turma de Maternal II - C que conta com a presença da professora auxiliar) e não podem sair para realizar essa prática educativa com as crianças.

Sobre essa questão do banho na creche, a auxiliar de recreação relatou, em entrevista, como as professoras compreendem essa prática educativa na unidade:

Regina: (...)e os professores eles já não vão muito, já, você sabe como é que é. Sempre acham que é acima da gente, que não estudou pra ir no banheiro lavar bunda de criança (...)Que não estudou pra banho, porque as mães exigem do professor e ele não estudou pra isso.. ai então é onde cai nas minhas costas ne, porque eu sou auxiliar, eu não tenho pedagogia, eu não estudei pra isso, então fica mais difícil, mais difícil. (AUXILIAR DE RECREAÇÃO - CRECHE “SEDE”, 2016)

Sobre essa “maior exigência” das famílias acerca do trabalho desenvolvido na creche, a auxiliar acreditava que o público atendido havia “melhorado”, que a “clientela” estava melhor que nos anos anteriores:

Regina: Eu não sei se é porque a creche, ela está mais pro centro né e as outras creches são mais periferia. Porque a creche, ela foi periferia há uns anos atrás. Teve crianças bem mais dependentes, de classe mais baixa, agora esse ano principalmente a gente está percebendo que a clientela melhorou e muito, só que ficou muito mais exigente. Porque quando é da classe mais baixa que precisa da gente porque trabalha, porque às vezes não tem uma estrutura em casa, que a mãe já leva lá mais bem cuidado, elas não exigem tanto da gente como essa clientela que tá agora.

O sono, que também contemplava as práticas diárias das crianças na creche, possui suas particularidades. Conforme observado, após o almoço, as crianças retornavam para as suas salas que já estavam com os colchões dispostos no chão, tal organização era realizada antes do almoço, pelas professoras.

Geralmente, os colchões ficavam dispostos próximos um do outro, sendo ocupado por duas crianças. Algumas professoras fechavam a porta da sala para as crianças dormirem, portanto, não consegui acompanhar como foi realizado esse momento. Entretanto, em uma turma, Maternal II – A, a professora deixou a porta da sala aberta, ela estava sentada a mesa, algumas crianças já dormiam e outras estavam acordadas.

As professoras permaneciam em sala com as crianças até por volta de 11h45, quando as três funcionárias da limpeza, a auxiliar de recreação e a professora auxiliar da turma de Maternal II – C assumiam as turmas, enquanto as crianças dormiam, para que as professoras pudessem almoçar na unidade (a mesma refeição consumida pelas crianças) e posteriormente deixarem a creche (12h00) para a entrada das outras cinco professoras responsáveis pelas turmas da unidade no período da tarde (12h30).

Em conversa informal na unidade com a auxiliar de recreação sobre a organização do sono e a troca de profissionais nesse período, ela disse que algumas crianças demoravam um pouco mais para dormir, mas todos dormiam, por isso precisa ter “pulso firme” com eles. Comentou também que havia uma dificuldade em acordar essas crianças que demoram mais para dormir, pois logo às 13h30 era servido o lanche e eles queriam dormir mais.

Sandra Heloisa Pinto Gomes e Rosana Carvalho (2014) discutem acerca dessa questão, isto é, o processo que envolve o dormir e acordar na creche e as dificuldades enfrentadas pelos professores para que o sono possa ser transformado em um momento gostoso de descanso. As autoras sugerem algumas intervenções que podem ser realizadas com as crianças, mas afirmam que esse momento da rotina precisa ser pensando e planejado desde a organização da sala até o acordar dos pequenos.

Assim, além de considerarmos importante a organização dessa prática na rotina das crianças na unidade, acreditamos que se torna relevante também respeitar a particularidade de cada uma delas em que algumas levam mais tempo para cair no sono enquanto outras enfrentam dificuldades em acordar. Para isso, tanto o professor quanto os funcionários que podem também participar dessa prática, devem reconhecer e buscar atender as necessidades desses pequenos.

Conforme já citado na apresentação do espaço físico da unidade, a creche “sede” fazia Atendimento Educacional Especializado (AEE) recebendo crianças tanto das creches quanto das pré-escolas. Em entrevista com a professora responsável por esse atendimento, ela informou como é iniciado esse atendimento educacional:

Maria: Eu também só fico aqui. Então isso é uma maior dificuldade que eu também tenho. Então no começo do ano, eu entro em contato a...a secretária me dá assim uma lista que ela recebe das unidades da Educação Infantil com todas as matrículas com criança que foram matriculadas com alguma deficiência, né? Os pais que trazem o laudo para falar que a criança tem a deficiência, então é uma matrícula diferenciada que faz pra essa criança. Então aqui chama sala de AEE e com essa matrícula, eu então, recebo essas criança aqui na sala com a autorização dos pais e faço o atendimento nas crianças. Mas os pais que não entregam o laudo ou que omitem ou que não querem, aí as professoras passam para as diretoras, a diretora entra em contato com a gente. Aí a gente faz a visita nas escolas. Aí tenta conquistar os pais, as famílias, conversando a...a gente passa o problema para a diretora, a diretora entra em contato com a família novamente. Passa que a criança precisa de um atendimento diferenciado que ela está com problema de aprendizagem. Aí a diretora encaminha esses pais para cá, a gente faz uma entrevista. Aí a gente vai mostrar para o pai qual a dificuldade da criança e tanta assim é...que esses pais ajudem a gente nesse processo de ensino-aprendizagem. (PROFESSORA - CRECHE “SEDE”, 2016)

A professora também comentou sobre as crianças que não foram matriculadas com alguma deficiência ou dificuldade, mas que ao longo ano escolar a professora responsável pela turma percebeu determinada dificuldade:

Maria: A professora ao longo do período vai percebendo as dificuldades da criança. Aí a gente tem encaminhamento para fono, pra psicólogo, pra pediatra e pra neuro e psiquiatra né? (...) nós temos aqui. Porque a rede é...a gente tem contato direto, não precisa passar pra nenhum outro especialista, a gente manda direto, a gente encaminha direto pra eles e eles atendem as crianças. (...) é uma forma mais fácil de chegar lá, entendeu? (...) se a gente vê que é um processo mais demorado e os pais liberam pra tá fazendo atendimento aqui, então eles vem aqui, começa o atendimento. A hora que for chamado lá pra fono, pra psicóloga lá. Aí eu entro em contato com esses profissional e eles entra em contato comigo, a gente tem uma conversa e vê se precisa continuar aqui ou se é só fono, só psicólogo ou só psiquiatra e vai dá necessidade da criança. (PROFESSORA - CRECHE “SEDE”, 2016)

Segundo a professora, há uma resistência dos pais sobre esse atendimento. Muitos não aceitam e se assustam quando necessitam encaminhar a criança para outros profissionais. Afirmou, em entrevista, que ainda faltam laudos para fechar os diagnósticos e que por esta razão, as vezes realiza o seu trabalho sem o laudo em relação à criança.

Ao final da entrevista, a professora recebeu um conjunto de relatórios de professoras sobre crianças de creche que manifestaram alguma dificuldade de aprendizagem. Esses

relatórios foram recepcionados pela diretora das outras quatro unidades da primeira divisão de creches que nos deparamos no início da pesquisa. A professora de AEE tomou os relatórios em suas mãos e leu alguns pareceres das professoras sobre as dificuldades identificadas: as crianças não permaneciam sentadas nas mesas, hiperativas, não conseguiam seguir o lápis para fazer as atividades. A partir desses relatórios, a professora fazia um levantamento do que era demanda dela na sala de AEE e o que era dos outros profissionais. Embora não tenhamos como aprofundar a análise, chama a atenção que as professoras identifiquem como “problema de aprendizagem” o fato de uma criança tão pequena não ficar sentada, definindo-a como “hiperativa”.

A professora salientou ainda que muitos diagnósticos não são fechados pelo fato das crianças serem pequenas, então eles permanecem em aberto até que as crianças atinjam determinada idade. Nesse sentido, questionamos de que forma estava sendo estabelecido esse diálogo entre a área da saúde e da educação, visando à construção de um diagnóstico acerca das dificuldades de aprendizagem dessas crianças.

Em entrevista com a mãe da creche “não-sede”, ela afirmou que seu filho mais velho (cinco anos), aluno da pré-escola do município, recebia esse atendimento na creche “sede” e a justificativa para o encaminhamento dessa criança foi a seguinte:

(...) quando ele tava lá [*creche sede*], ela [*a professora de AEE*] chegou em mim e falou que tava problema, dificuldade de fala, tudo. Ai depois que ele foi pro pré que ele começou a fazer sessão com ela, o atendimento. Ah ele vai ter que ir na neurologista, a psicóloga falou que tá achando que ele tem idade menos do que...ele possa ter, três anos a menos do que ele possa ter. Ele é muito infantil. Ele é muito, ele viaja muito, no mundo da fantasia. (MÃE - CRECHE “NÃO-SEDE”, 2016)

Segundo a psicologia do desenvolvimento, na idade pré-escolar o aprendizado acontece pela brincadeira, isto é, pelo faz-de-conta em que a criança é capaz de desenvolver uma consciência acerca de si mesma e do outro, como também acerca relações estabelecidas nas práticas sociais. (ARCE; BALDAN, 2013) Sendo assim, o posicionamento da psicóloga sobre o desenvolvimento dessa criança ao afirmar que ainda é muito infantil e “viaja” demais, não condiz com a teoria do desenvolvimento e sobre a importância da brincadeira para que a criança possa criar e significar suas vivências.

Esses foram os dados levantados na creche “sede” que se caracterizava como a unidade que possuía a presença diária da diretora, mas que procurava não interferir no trabalho pedagógico das professoras em sala, pois segundo ela, a função de diretor é:

Márcia: A função do diretor é a parte administrativa né. Porque você tem que ter, geralmente o diretor é o administrativo, o certo, a parte pedagógica teria que ter um coordenado, não tem. E você faz essa parte da...disciplina a gente num tem esse trabalho porque as crianças são pequena. Na Educação Infantil a disciplina é...não tem! (...) O diretor de ensino fundamental tem que trabalhar a parte administrativa, a parte de disciplina dos alunos, a gente não tem! Nós mais é a parte administrativa, o contato com os pais porque as crianças são pequenas, então os cuidados são mais... sensíveis, vamos usar esse termo. Então você tem que estar sempre atento nisso, nesse cuidar que uma criança requer cuidados. Então nesse sentido, no resto é tranquilo! (DIRETORA, 2016)

O termo disciplina utilizado pela diretora refere-se ao comportamento das crianças, então para ela, o diretor da Educação Infantil não se ocupa desse aspecto quando comparado ao diretor de Ensino Fundamental, mas há uma particularidade que é a questão do contato com pais, pelo fato das crianças serem pequenas e requererem esse cuidado. Segundo o ponto de vista da auxiliar de recreação, com relação à atividade que desempenhava, ela sentia maior necessidade de contato com os pais, em reuniões, por exemplo:

Regina: Eu acho assim que com o passar do tempo a gente vai aprendendo com as crianças, vendo as vezes o que os pais fazem de errado, e as vezes também nem é culpa deles né, porque hoje pai e mãe têm que trabalhar senão não dá conta! Eu vejo meus netos lá em casa, a coisa é feia. Então eu acho que tinha que ter...acho não, porque achismo não existe (risos). Eu penso que tinha que ter assim, uma reunião de pais na escola e o pai, a mãe ou o responsável participar.(...) porque muitas vezes chega uma criança e entregue pra mim ou entrega até pro professor, falando umas coisas, exigindo umas coisas da gente, e se você for explicar ele não vai entender, porque ele não tá no ambiente, na sala, ele não vê o tanto de criança que tem ali, que o professor tem que dar conta daquele tanto de criança. Porque tem sala na creche que tá frequente de 18, 17 crianças, e são de crianças de 3 anos. Então, é difícil você trabalhar assim porque você quer fazer, mas você não está com estrutura, com condição de fazer. (AUXILIAR - CRECHE "SEDE", 2016)

Assim, os apontamentos feitos pela funcionária nos leva a compreender que as famílias vinham participando das práticas da creche, porém essa participação repercutia como exigência ao trabalho desenvolvido pelas professoras e as funcionárias. Para essa funcionária, essas exigências não eram cabíveis, tendo em vista o grande número de crianças atendidas por turma pela unidade. Nesse sentido questionamos em que medida a gestão da unidade vem se articulando com a comunidade escolar para que as crianças sejam reconhecidas como sujeito de direitos e as práticas educativas se assumam como tal? De que forma as famílias conheciam o cotidiano da creche, a quantidade de crianças atendidas por turma, as condições, para que a participação fosse realmente efetiva e garantisse o atendimento de qualidade às crianças e suas famílias.

Assim, com base nas observações, identificamos que a gestão da unidade era materializada e centralizada na figura da diretora e segunda ela, conforme trecho apresentado da entrevista, buscava não intervir nas práticas “educativas” das professoras junto às crianças e as atribuições previstas para o seu cargo não estavam orientadas a atender os objetivos educacionais da Educação Infantil. Além disso, reconhecemos pouco envolvimento com as demandas apresentadas pelas famílias e adotando medidas que dificultavam o contato para trocas de experiências entre essas duas instituições educadoras.

A seguir, apresentaremos os dados da creche “não-sede” e a forma como essa unidade organizava-se diante da ausência física da diretora. Vamos expor as vozes de alguns sujeitos (mães, professoras e funcionárias), por meio das entrevistas, que participavam das práticas educacionais dessa creche e como eles compreendiam e analisavam essa estrutura de gestão das UEI do município.

4.2.2 A gestão na creche “não-sede” Carmem dos Santos Serafim

- O espaço físico e o ambiente da creche

A creche Prof.^a Carmem dos Santos Serafim compreendida, em nosso estudo, como creche “não-sede”, foi escola campo de pesquisa para a compreensão da estrutura da gestão da Educação Infantil no município “E”.

A unidade trabalhava em período integral com quatro turmas distribuídas em três salas conforme a faixa etária. Duas turmas ocupavam uma mesma sala: as crianças de 4 meses a 1 ano eram direcionadas para essa sala com a denominação de cada turma como B1 A e B1 B. As duas outras turmas, B2 A e B2 B, ocupavam salas separadas também por razão da idade, isto é, em uma sala foram matriculadas as crianças com dois anos de idade completos e crianças que estavam próximas de completarem dois anos; em outra sala, foram matriculadas as crianças com 1 ano de idade completo e crianças que estavam próximas a completar um ano. A seguir apresentaremos a elaboração de uma tabela com a organização das turmas na creche e as respectivas quantidades de crianças matriculadas em cada uma (esses dados foram fornecidos pela unidade “sede”).

Quadro 5 - Turmas e nº de crianças matriculadas na creche “não-sede” Prof.^a Carmem de Sousa Serafim

Turmas	Nº de crianças matriculadas
B1 A	17
B1 B	14
B2 A	21
B2 B	22
Total de crianças matriculadas	74

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da unidade “sede”

A creche Prof.^a Carmem dos Santos Serafim era uma unidade de pequeno porte. Sua estrutura conta com três salas de dimensões diferentes. A sala das turmas B1 A e B apresentava tamanho retangular com dimensões, aproximadamente, de 10x3m; em seu interior havia 12 berços próximos um do outro, além de um colchão bem fino no chão em um canto da sala e não contava com mobiliários. A sala da turma B2 A apresentava dimensão um pouco menor, aproximadamente 4x3m, havia colchões empilhados onde também eram colocados pertences das professoras como garrafas de água e bolsas, além de um armário. A

sala da turma B2 B era um pouco maior quando comparada a da turma B2 A, com dimensão de aproximadamente 6x2m; também não apresentava mobiliários, havia somente colchões empilhados e um armário.

A instituição contava também com uma cozinha, local em que as refeições das crianças são produzidas por duas cozinheiras também contratadas pela empresa privada responsável pelo fornecimento da alimentação das crianças. Havia no refeitório uma placa que indicava lactário, mas segundo uma auxiliar geral, seria outra cozinha, mas que ainda não era utilizada porque estava em reforma, porém ainda não concluída.

Havia um banheiro para as crianças com quatro banheiras e respectivos chuveiros, não havia vasos sanitários para uso das crianças; havia ainda outro banheiro, mas para uso de professoras e funcionárias.

No refeitório, havia seis mesas com quatro cadeirinhas que eram fixas no interior dessas mesas. A creche apresentava um corredor que dava acesso a duas salas e a uma área externa com gramado, mas que era utilizada como estacionamento para os carros das professoras e funcionárias da unidade. Havia, ainda, uma sala próxima ao refeitório.

Na ilustração abaixo, representamos a organização dos espaços dessa unidade:

Conforme relatado, as salas dessa unidade não possuíam mobiliários, tendo em vista que as salas não eram grandes pelo número de crianças matriculadas. As professoras espalhavam brinquedos no chão para as crianças, geralmente bonecas, ursos de pelúcia, brinquedos de encaixar (alguns até quebrados). As crianças interagiam com os brinquedos que eram espalhados pelo chão e também entre elas.

Uma pesquisa organizada por Kramer (2009) acompanhou 21 instituições, sendo elas: creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental. Em uma das creches que acompanhou, sua equipe de pesquisadores observou a forma como os espaços eram organizados nessa unidade. Diante da nossa realidade de pesquisa e da creche “não-sede” observada, em que as crianças permaneciam a maior parte do tempo no chão brincando com os objetos disponibilizados para elas, Guimarães e Kramer (2009, p.90) faz uma discussão sobre o chão como espaço para aprendizado e desenvolvimento das crianças:

O chão é um espaço marcado pelo que nele está disposto, considerando com base no que ele se pode colocar. Na creche e entre os bebês, o chão torna-se, ele mesmo, também espaço privilegiado de conquista do corpo no espaço. (...) Pequenas bolas no chão sugerem que o bebê possa busca-las com seu movimento, incentivando o arrastar-se, amontoar, derrubar, rolar, construindo apoios para a expansão das crianças no espaço.

O piso das salas como também de toda a creche era frio, inadequado, tendo em vista os bebês, público atendido pela unidade, que precisam da exploração do chão para começar a andar e ampliar o seu desenvolvimento motor.

Não havia nas salas e nem nos outros espaços da creche estímulos para que as crianças pudessem se movimentar com segurança, principalmente aquelas que estavam começando a aprender a andar. As crianças que ainda não engatinhavam permaneciam deitadas ou sentadas em bebês-conforto, da própria família da criança, aquelas que não possuíam, deslocavam-se apenas no colo das professoras e em sala permaneciam em berços, deitadas.

As salas não apresentavam nenhuma produção das crianças fixadas nas paredes. Nas salas das turmas de B2 A e B havia os nomes das crianças fixadas na parede com a data de nascimento de cada uma. Na turma B2 B, os nomes das crianças estavam organizados em um painel produzido em material E.V.A e da turma B2 A os nomes e as datas de aniversário das crianças foram registrados em papel e colados na parede.

Segundo o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1997), é direto a criança ter acesso a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, seja na creche ou na pré-escola. Nesse sentido,

reconhecemos que os espaços da creche tanto no interior das salas quanto em outros espaços aos quais as crianças tinham acesso, como o refeitório, não eram planejados e organizados, tendo em vista o desenvolvimento integral dos pequenos frequentadores da unidade. Sendo assim, questionamos de que forma um bebê poderá desenvolver suas potencialidades motoras, sensoriais e psíquicas se o único espaço disponível, além do chão ou do bebê-conforto, é o berço?

A seguir, relataremos como a organização do espaço da unidade influenciou nas práticas desenvolvidas com as crianças e como o trabalho era coordenado, tendo em vista a ausência da diretora.

- As práticas observadas na unidade

Antes de iniciar as observações, entrei em contato com a unidade, por telefone, para informar que me apresentaria nos próximos dias e perguntei se a diretora havia informado sobre a minha presença. Uma das duas funcionárias da limpeza que atendeu ao telefone respondeu que não sabia informar e passou a ligação para uma auxiliar de recreação, Joana, que afirmou não ter recebido nenhuma informação a respeito por parte da diretora.

No primeiro dia de observação, procurei Joana, pois havia tratado com ela minha visita à unidade. Apresentei-me e ela disse para ficar à vontade e se precisasse de qualquer coisa era para procurá-la. Essa auxiliar desempenhava atividades relacionadas ao banho e a alimentação das crianças.

Neste mesmo dia, observei Joana pedir para a estagiária (programa de estagiários da prefeitura, para alunos do Ensino Médio) levar uma documentação para a diretora na “sede”. Logo em seguida, avisou algumas funcionárias presentes que ia sair para levar o filho à escola e se a diretora ligasse era para falar que ela “deu uma saída”, mas estaria de volta em breve.

Em entrevista com essa auxiliar de recreação, ela afirmou ser alguém que possui uma representatividade para responder sobre as questões na unidade, nomeando-se como “diretora fantasiada”:

Joana: Aqui no berçário, até para ligar para uma mãe, elas vem em mim perguntar o que que eu acho. Então, na verdade ,aqui, eu sou uma diretora fantasiada, você entendeu? Então é tudo: “- Joana, eu tô com uma criança assim, você acha que eu devo ligar pra mãe? Posso ligar pra a mãe?” Entendeu? Porque se a Marcia vem cobrar algo delas, não é delas. Elas já vão passar pra Márcia: “-Olha, eu falei com a Joana!” Então a Márcia me dá liberdade para quase tudo. Só a parte burocrática que não me compete, entendeu? Mas eu atendo pais de aluno, eu atendo as necessidades do professor, se eu não resolvo eu passo pra ela. Entendeu? Então nesse

sentido...a parte administrativa que eu faço tudo, do almoxarifado, tudo eu que faço! (...) A parte de falta de professor pra mandar pra lá secretaria, toda essa parte eu faço. Recolha de atestados. Abonada dos professores. Eu monto tudo e mando pra Marcia estar assinando e preparando pra mandar pra prefeitura. Então essa parte eu que faço, mais a minha parte né? (...) que é ajudar no banho, ajudar na comida, ajudar na sala de aula, entendeu? (AUXILIAR - CRECHE “NÃO-SEDE”, 2016)

Nesse sentido, foi observado o envolvimento de Joana na tomada de decisões acerca de determinados assuntos na creche. Estava conversando com uma auxiliar geral quando perguntei a ela do que se tratavam algumas sacolinhas com doces que estavam no lactário não utilizado da creche. Ela respondeu que uma pessoa procurou a creche e perguntou para Joana se poderia dar às crianças em comemoração ao dia de um santo católico. Joana autorizou e essa pessoa deixou as sacolinhas na creche para serem entregues às crianças ao final do dia.

Em observação na creche “sede”, também verificou-se que na sala dos professores havia um recado fixado em um mural pedindo às professoras que acertassem as parcelas da festa de confraternização no final do ano na reunião de HTPC. Às demais funcionários e as estagiárias solicitava que acertassem com determinadas pessoas e apresentava o nome dessas pessoas e as suas unidades. No caso da creche “não-sede” observada, o nome de Joana estava designado no recado para tal função.

Durante o período de visitas a unidade para observação, a creche recebeu crianças provenientes de outro bairro do município até que as obras da creche inaugurada, que era mais próxima da residência dessas crianças, fossem concluídas. O atendimento a essas crianças, na creche “não-sede”, foi realizado até agosto de 2015, quando a obra terminou e elas puderam ser alocadas para a nova unidade.

Durante o período de espera até a construção da nova creche, algumas famílias das crianças matriculadas na creche “não-sede” tiveram que contar com transporte coletivo particular para conduzir as crianças até a unidade, por conta da maior distância entre a creche e suas residências. Porém, observei que algumas crianças eram conduzidas até a unidade com o transporte público municipal.

Segundo informações de uma funcionária da limpeza, o bairro em que a creche foi construída estava crescendo bastante e demandando não só atendimento educacional para a Educação Infantil como também para o Ensino Fundamental. Essa questão também foi levantada pela Secretária de Educação, em conversa após a entrevista, afirmando que quando os loteamentos dos bairros são planejados não há também um planejamento com relação a

construção de unidades escolares, pois a nova creche já foi inaugurada com grande quantidade de matrículas de crianças.

Ao acompanhar a rotina da creche durante as visitas pude observar como se dava a organização das práticas educativas realizadas junto às crianças, como por exemplo, os banhos, as refeições, as interações dentro e fora da sala, bem como a influência da organização dos espaços nesse processo.

As atividades na creche iniciavam às 7h30 e em alguns dias de observação observei a espera de pais, do lado de fora da unidade, para a abertura dos portões antes do horário estabelecido.

Quando o portão da creche era aberto, as professoras já aguardavam em pé a chegada das crianças, as menores eram deixadas por seus pais no colo da professora responsável que aproveitavam para fazer recomendações, se necessário. As crianças que já sabiam andar entrar de mãos dadas com a professora. Os pais não adentravam a unidade para deixar as crianças em suas salas.

Assim que as crianças eram recebidas no portão, as professoras deixavam as crianças com alguma professora-auxiliar, funcionária da limpeza, auxiliar geral ou a auxiliar de recreação para que elas acomodassem as crianças nas cadeirinhas no refeitório até que todas as crianças chegassem, por volta de 7h50, quando o café da manhã era oferecido.

Esse movimento de passar as crianças de mão em mão aconteceu em todas as visitas que acompanhei o horário de entrada na creche. Durante esse período de espera até que todas as crianças chegassem, professoras, uma funcionária da limpeza, professoras assistentes e auxiliares (incluindo de recreação) conversavam entre si, havendo pouca interação com as crianças que estavam sentadas nas mesas.

Durante o café da manhã funcionárias da limpeza, as professoras auxiliares ajudavam as professoras responsáveis pelas turmas a oferecer mamadeiras para as crianças menores. As crianças que eram um pouco maiores seguravam suas mamadeiras e depois comiam pão que lhes era oferecido. As mamadeiras eram preparadas pelas cozinheiras da empresa terceirizada contratada pela prefeitura, estas marcavam os nomes das crianças em cada mamadeira por questões de segurança com a relação à intolerância de lactose de algumas delas.

Como havia crianças que ainda não tomavam o leite sozinha, estas recebiam ajuda das profissionais anteriormente citadas, que lhes ofereciam a mamadeira. Como em todas as refeições as crianças eram colocadas nas cadeiras de alimentação, elas mamavam com suas

cabeças inclinadas, uma vez que as profissionais seguravam as mamadeiras em pé, atrás das crianças. A posição parecia bastante desconfortável e durante esse momento todas as profissionais conversavam entre si e pouco com as crianças.

Nos primeiros dias de observações na creche, as crianças chegavam chorando na unidade, eram colocadas nessas cadeiras de alimentação para aguardar a chegada das demais crianças e iniciar o café da manhã. Muitas vezes esse choro se estendia até a hora do almoço e não foi proporcionada forma alguma de acalento ou consolo a essas crianças. Assim, algumas crianças paravam de chorar ao longo desse período, outras continuavam o que provocava incomodo em algumas professoras que falavam não aguentar tanto choro, outras pareciam não se importar.

Em pesquisa coordenada por Kramer (2009), o estudo de Guimarães (2009) também revelou esse aspecto com relação ao espaço e a organização do momento destinado à alimentação na creche que foi campo de estudos de sua pesquisa:

Na hora da refeição, os adultos preenchem as dez cadeiras com crianças que ficam ali aguardando a sua vez – geralmente chorando. O choro aliado à espera no momento da comida é algo que acaba se repetindo, dia a dia, assim como a dinâmica de abrir a boca, engolir e fechar a boca. Rapidez e pratos vazios marcam a eficácia da alimentação. (GUIMARÃES, 2009, p.100)

Nesse sentido, a organização das práticas educativas durante o acolhimento e no momento das refeições dessas crianças não se mostrou como uma ação promotora do desenvolvimento motor, psicológico e emocional. Sem contar a importância desse espaço na rotina para que as crianças criem vínculo com os professores, de modo que se sintam seguras, bem como uma oportunidade para observar as conquistas das próprias crianças durante as refeições.

Após a primeira refeição do dia, as crianças eram conduzidas por suas professoras até as salas. Em seguida as professoras auxiliares, as auxiliares gerais e uma professora iniciavam os banhos apenas das crianças que haviam feito suas necessidades fisiológicas, caso contrário, só tomariam banho se viessem a fazer durante o dia. Enquanto essa prática acontecia, as demais crianças permaneciam em sala com a professora responsável pela turma ou então com a professora auxiliar. Havia uma organização dos profissionais para dar banhos nas crianças: A turma B2 A banhava-se com a ajuda das duas auxiliares gerais (a geral e a de recreação) e as crianças das três outras turmas banhavam-se com a ajuda de professoras auxiliares ou então das próprias professoras responsáveis pelas turmas.

Entendemos que a compreensão da importância da relação entre cuidar-educar na Educação Infantil está vinculada à formação dos profissionais que atuam nesta etapa da educação básica e de como essas práticas foram vivenciadas na rotina das creches. No caso da unidade observada, constatamos a presença de profissionais sem formação pedagógica, mas que estavam em contato direto com as práticas educativas da rotina na creche.

Nesse sentido, apresentamos as ideias de Camila Barros et. al (2013, p.50) ao discutirem acerca desse aspecto para a qualidade do atendimento na Educação Infantil:

Ao definir o profissional para atuar na educação infantil, a LDB delinea a identidade profissional e afirma a necessidade de formação para profissionais leigos que trabalham nas instituições de educação infantil, principalmente em creches. Essa definição reforça a ideia de que o grau de escolaridade e qualificação específica no desempenho profissional da educação das crianças pequenas influenciam decisivamente a qualidade do serviço. (BARROS et.al., 2013, p.50)

Joana, apesar de atuar como auxiliar de recreação cujo nível de conhecimento exigido para o cargo é ensino médio completo, era também formada em pedagogia. Porém, em entrevistas, falou a respeito das limitações do cargo que ocupava e como isso interferia no trabalho diário com as crianças, além também da necessidade que sentia em ter momentos para partilhar suas vivências na creche, como momentos de formação continuada para os funcionários:

Joana: Porque aqui o nosso contato é direto com eles, assim como o professor. Entendeu? Então eu acho que a gente merecia, acho que é até merecido, um respaldo maior, sabe? Pra gente também aprender a lidar com eles na parte pedagógica. Porque tem momentos que a gente fica sozinha com eles, entendeu? Então a gente, tipo, canta, brinca, mas pela nossa experiência na unidade, então você aprende, né? Mas não quer dizer que você se preparou pra aquilo. Entendeu? No meu caso, tenho pedagogia, eu preparei pra aquilo, mas muitos funcionários não têm. Entendeu? Então assim, é difícil. (...) Porque com a vivência você vai aprendendo (...) Até pra passar as nossas dificuldades do dia-a-dia com eles, entendeu? (...) Eu acredito que como essas reuniões que as professoras têm, eles geralmente não fazem com funcionário, de nenhuma unidade. Somente com o professor. Eu acho que eles se esquecem um pouco que nós funcionários temos esse contato direto com eles que é necessário!! (AUXILIAR - CRECHE “NÃO-SEDE”, 2016)

Por volta de 10h20, o almoço era servido para as crianças. Tinha início com a turma B1 A e B, por serem menores. As cozinheiras preparavam uma comida mais pastosa para essas crianças e para os bebês, que ainda não comiam a papa, era oferecido leite. A refeição era oferecida pelas professoras responsáveis pelas turmas, uma funcionária da limpeza e professoras auxiliares.

Em seguida, o almoço era servido para a turma B2 B que já se alimentavam de comida sólida, mas contavam com a ajuda dos adultos. Por último era a turma B2 A que se alimentava da mesma refeição da turma B. Quando iniciei as observações, somente algumas crianças comiam sozinhas em uma mesinha de madeira que ficava no centro do refeitório, ao final do período de visitas a unidade todas as crianças já comiam sozinhas. A professora não oferecia na boca, apenas supervisionava e orientava a alimentação, sendo que algumas vezes dizia às crianças que parassem com conversas e “gracinhas” durante a refeição.

Nesse sentido, refletimos a respeito do objetivo fundamental da Educação Infantil que está associado às práticas educativas de cuidado presentes no cotidiano das UEI e que são imprescindíveis para a promoção do desenvolvimento integral da criança. Damaris Maranhão (2000, p.118) afirma que:

O cuidado, embora seja muitas vezes efetivado por procedimentos com o corpo e o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural. O cuidado tem muitos sentidos, e, dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros.

Ainda sobre a rotina da creche, em cinco dias de observações, num total de 25 horas, presenciei apenas duas situações em que as crianças saíram de suas salas para brincar no corredor que dá acesso a duas salas e à área externa. Em um dia de observação, a turma B2 A brincava neste espaço com bolinhas de plástico e uma casinha também de plástico, enquanto duas turmas almoçavam no refeitório. Em outro dia observado, a turma B2 B brincava com bolhas de sabão sopradas pela professora.

Segundo Guimarães e Kramer (2009, p.93),

A presença do plástico como matéria-prima dos materiais na creche, especialmente os do parquinho, é forte. Tais equipamentos são padronizados em todas as instituições. O homogêneo e o frio do plástico contrastam com o calor e a humanidade das brincadeiras e da afetividade das crianças.

Conforme relatado, a creche “sede” possuía na área externa um galpão que abrigava brinquedos de plástico e se configurava como um parque. Na creche “não-sede”, havia brinquedos de plástico na área externa, mas o espaço não se configurava como um parque, pois localizava-se em um corredor. O que vemos de semelhante nessas duas organizações de espaço para as brincadeiras é a utilização do plástico enquanto matéria-prima dos objetos manipulados pelas crianças, tanto dentro quanto fora de suas salas.

A autora anteriormente citada afirma que a qualidade sensorial dos objetos manipulados pelas crianças pode interferir de forma direta no modo como elas exploram o seu entorno. Nesse sentido, a utilização de matérias com grandeza sensorial reduzida, como o plástico, em que predominam características como “liso e homogêneo, o compacto e contínuo, fruto de uma visão higienista e da lógica da indústria de massa” (GUIMARÃES, KRAMER; 2009, p.93), acabam por contrastar “com o calor e a humanidade das brincadeiras e da afetividade das crianças.” (idem)

Exceto nas duas situações acima relatadas, observei que as crianças permaneceram em sala a maior parte do tempo. A turma B2 A assistia televisão ou brincava com brinquedos que eram espalhados pelas professoras, tais como jogos de encaixar, mas com as peças não completas; bichos de pelúcia e plástico, livros com páginas soltando.

Os bebês das turmas B1 A/B que estavam engatinhando ou ainda não engatinhavam permaneciam nos berços, poucas crianças ficavam no chão, somente aquelas que já conseguiam se manter em pé sem ajuda de um adulto. A turma B2 B brincava com bonecos e bichos de pelúcia, não os observei vendo televisão. Durante esse período de brincadeiras, as professoras permaneciam sentadas, observando as brincadeiras das crianças, somente estabeleciam pouco diálogo com elas em situações que oferecesse riscos como na manipulação dos brinquedos disponibilizados ou nas interações entre as crianças.

Segundo a professora entrevistada da unidade, o trabalho com as crianças, principalmente da turma em que ela era responsável, organizava-se da seguinte maneira:

Roberta:(...) as crianças entram às sete e meia, aí é a acolhida que a gente recebe os bebês com os cumprimentos, o bom dia, cantando musiquinha até ficar pronto as mamadeiras, no caso dos bebês, por volta de oito horas, aí a gente dá a mamadeira, né? Que é o café e começa a parte de higienização, pra trocar, dá banho em alguma criança que necessita de banho e depois são ...assim ... coisas mais pedagógicas, musiquinhas, conversas, brincadeiras. No caso de bebê é mais o acalento, pra eles acalmarem. Aí às dez horas é o almoço, aí a gente traz, dá o almoço, nós professoras junto com as funcionárias, que nos auxiliam e aí é o sono, eles dormem por volta das dez e meia, onze horas até uma hora da tarde onde é servido outro lanche, aí já é ...meio dia eu vou embora e meio dia e meio entra outra professora. (PROFESSORA-CRECHE “NÃO-SEDE”, 2016)

Durante o período em que estive na unidade, não observei essa troca entre os adultos, no caso, as professoras e as crianças como foi citado pela professora, ao afirmar que são cantadas *musiquinhas* até que as mamadeiras ficassem prontas. Conforme já relatado, as crianças ficavam sentadas nas cadeiras de alimentação do refeitório, sob os olhares das

adultas presentes, mas não era priorizado essa interação com as crianças, pois as professoras e as funcionárias, geralmente, conversavam entre si.

Como observava em um espaço próximo ao refeitório e a cozinha, vi as crianças interagirem entre si, puxando a roupa um do outro, com troca de mamadeiras, olhavam para as professoras, funcionárias presente e até mesmo para mim.

Estudo realizado por Kátia Amorim, Adriana dos Anjos e Rossetti-Ferreira (2012) acerca dos processos interativos de bebês em creches com seus pares apresentaram resultados relativos à ocorrência de interações entre as crianças pequenas, como por exemplo, a importância do olhar. Segundo as autoras, a partir das videograções, foi possível perceber que:

Em todo o conjunto de cenas, o comportamento que se destaca é o olhar. Os bebês olham continuamente, ora ao próprio corpo, ora a objetos e pessoas próximas, ora a coisas ou situações a maior distância. Essa observação por parte do bebê mostra-se bastante intensa, aparentando um rastreamento de si, do outro e do ambiente, mesmo que não haja nessa atividade intencionalidade, no sentido tradicional do termo, envolvendo consciência. (AMORIM, et. al; 2012, p.380)

Nesse sentido, ao contemplar o desenvolvimento infantil priorizando a formação integral da criança em seus aspectos emocionais, psíquicos e motores, devemos nos atentar para a qualidade das interações nas brincadeiras que desempenha papel fundamental nesse processo, pois é por meio dela que acontecem as trocas sociais. Dessa forma, torna-se imprescindível também o “desenvolvimento do apego” entre a criança e o adulto, em que é estabelecido um vínculo forte capaz de promover a construção de um novo mundo tanto para o adulto quanto para a criança. (CARVALHO, A. M. A, et.al., 2012, p.185)

A realidade apresentada, em que os brinquedos ficavam dispersos pelas salas, as crianças interagiam entre si e com poucas interações de um adulto, no caso das professoras, faz-nos refletir acerca da qualidade das vivências experimentadas pelas crianças na creche. Segundo Ana Maria Almeida Carvalho et. al. (2012), com relação à “construção” dos brinquedos nas brincadeiras das crianças, as autoras afirmam que qualquer coisa pode se tornar um brinquedo a partir do significado atribuído pela criança por meio de sua ação lúdica. Porém, reiteram a importância da intencionalidade do adulto nesse processo ao apresentar e propor novos objetos e arranjos capazes de enriquecer as experiências lúdicas das crianças.

Tendo em vista a ausência da diretora na unidade, segundo a professora entrevistada, eram nas reuniões de HTPC que havia troca de informações entre a “sede” e as “não-sede”. Para questões que demandavam resoluções mais imediatas, como a febre de uma criança, por exemplo, os pais eram comunicados por telefone e posteriormente o acontecimento era passado para Márcia, a diretora:

Roberta: Ah... a gente comunica a Márcia e vai atrás do pai, tenta socorrer da forma que a gente pode fazer no momento, mas ... assim ... nesse caso, aqui graças a Deus nunca aconteceu nada assim, de machucar mais grave, mais coisinha assim, corriqueira, febre, que a gente já liga direto pra mãe e então a gente só passa pra direção o que foi ocorrido nos HTPCs, né? Que é uma vez por semana, aí a gente passa todo esse ocorrido, dessa criança que teve febre, que foi embora, alguma coisa assim a gente passa pra ela no HTPC e se é alguma coisa mais séria, aí a gente comunica antes disso, de tomar alguma providência. (PROFESSORA-CRECHE “NÃO-SEDE”, 2016)

Nas relações estabelecidas no interior da creche entre as funcionárias, as professoras e de certo modo envolvendo até as famílias, a professora entrevistada falou sobre a forma como as decisões são tomadas no interior da creche e depois são relatadas para a diretora:

Roberta: Assim, eu acho que a maioria das coisas é decidida, que é assim que a gente faz cotidianamente é decidida entre a gente e passada pra Márcia e se ela falar que não é pra fazer ou não, faz de outra forma.(...) Mesmo porque é mais fácil a gente se organizar entre si primeiro pra passa pra ela do que passar pra ela e depois voltar e passar. Então a gente procura...e dessa forma vem dando certo. (PROFESSORA –CRECHE “NÃO-SEDE”,2016)

A funcionária Joana entrevistada também abordou a questão, falando sobre como as questões são resolvidas na unidade e em que momentos eram encaminhados para a diretora:

Joana: Na ausência dela [a diretora] a gente tenta resolver o máximo que dá. Aí gente... porque ela me dá liberdade de tentar resolver, aí o que a gente não consegue, onde a gente procura ela né? Aí solicita ela pra tá ajudando pra ter uma solução pro caso ou pro problema que a gente tem. (...) as professoras em si, elas são até que compreensivas assim, sabe? Você dá uma ideia, “não, vamo tentar”. Elas têm muito essa abertura, “se não der certo, a gente tenta de novo”. É o que a gente costuma fazer aqui! Então o pessoal aqui acaba... é uma equipe que se dá bem, sabe? Que trabalha junto! Isso é bom né? Porque fica muito difícil.

(...)

Eu sou um pouco rotulada, entendeu? A organizar certas coisas. Então eu organizo, dou assim, faço o máximo que eu posso até um certo ponto, entendeu? Então não consigo. É onde eu não consigo dar continuidade naquilo, onde a gente passa pra Márcia e assim vai a burocracia. (...) Geralmente a gente procura a Márcia em parte assim que a criança está com dificuldade na parte de saúde que é o que a gente presta muita atenção, entendeu? Porque a parte pedagógica eu não me envolvo muito, porque as professoras tem o HTPC e elas se reúnem pra preparar essa parte

pedagógica, entendeu? Se reúnem pelo menos uma vez por semana. Então nessa parte eu já não me envolvo mais, a parte que eu me envolvo é saúde, higiene. Os pais chegam com uma bagagem muito grande pra nós, infelizmente a gente tem crianças que tem dificuldade em casa, com alimentação, com limpeza, então essa é uma parte que a gente, que eu entro muito sabe? Pra ajudar, pra tentar encaminhar. (AUXILIAR DE RECREAÇÃO-CRECHE “NÃO-SEDE”, 2016)

Diante do discurso apresentado pela funcionária Joana ainda que a diretora não estivesse presente diariamente coordenando as práticas na unidade, ela se responsabilizava por auxiliar na tomada de decisões acerca das questões do cotidiano. Nesse sentido, ela era reconhecida por essa referência de poder decisão tanto pelos funcionários como também pelas famílias, como foi possível identificar no trecho da entrevista com a mãe desta unidade quando apresentava seu ponto de vista acerca da organização da gestão da Educação Infantil no município. A mãe, nesse caso, embora reconhecesse em Joana uma referência, reclamou da ausência cotidiana de uma diretora:

Beatriz: (...) Ah, eu acho um pouco bagunçado. Eu acho que a diretoria deveria estar presente em toda, em todos os lugares, nem se fosse um pouquinho só pra verificar né? Acho que lá onde a Luiza tá, ela coloca a Joana né? No lugar dela. Não é a Joana? Mas a Joana também é gente boa. Tudo que precisa, você conversa com ela, ela conhece, ela sabe.

As visitas à creche nos permitiram também acompanhar de que forma as famílias participavam da organização das práticas cotidianas na unidade. Tanto a funcionária quanto a professora que foram entrevistadas afirmaram que os meios de participação na unidade era mais o contato diário no momento da entrada e da saída. Não havia outras formas de participação com a justificativa de que os pais das crianças trabalham e não teriam disponibilidade para tal. Segundo a funcionária:

Joana: Eu falo com as mães todos os dias. Tenho elas todas no meu Facebook. (risos) Converso explico, as vezes peço ajuda delas, crianças que não se alimenta bem, peço ajuda em casa. Tento passar a rotina daqui pra elas cumprirem em casa pra ver se eles conseguem entrar, assim. Então o envolvimento dos pais é bem grande aqui! Eles são uns pais muito compreensivos, bem participativos, sabe? Uns pais que se preocupam, ligam pra saber como tá! (...) Os pais, eu falo com eles todos os dias de manhã quando eles deixam os filhos. Depois a tarde eu não vejo eles, mas assim eles ligam o dia inteiro. Liga pra saber se está bem, se tá chorando muito, se não tá, se não comeu, entendeu? Então o contato é direto, todos os dias. (...) são mães que trabalham, então geralmente a reunião de pais a maioria não participa (...) é o mínimo de pais que vem. Então, por isso, até por isso que o contato do dia-a-dia é maior porque eles não têm essa reunião, até tem, mas não podem pra comparecer. Então não tem esse contato. (AUXILIAR DE RECREAÇÃO-CRECHE “NÃO-SEDE”, 2016)

Segundo a professora,

Roberta: Eu de manhã tenho contato na hora da entrada e às vezes se eu preciso conversar com algum pai por conta de algum problema com criança, a gente liga e pede pro pai tá vindo aqui no horário da gente.(...) Creche é mais difícil acontecer reuniões de pais, não é costumeiro, não. É mais individual, se precisa falar com pai de determinada criança a gente chama e conversa com aquele pai. (...) Não sei se pelo fato de a gente sempre que precisa ligar eles comparecem, eu acho que da forma que tá, não traz... nenhum conflito, nenhum constrangimento e nem a necessidade de que haja uma reunião de pais, mesmo porque, eles deixam as crianças cedo e trabalham, então não teria nem como. Não teria nenhum horário pra reunião. (PROFESSORA-CRECHE “NÃO-SEDE”, 2016)

Não desconsideramos a importância do contato diário para a troca de experiências necessárias, tendo em vista a qualidade do trabalho na Educação Infantil. Apesar da diferença de idade entre as crianças atendidas na creche “sede” e a “não-sede”, a forma como as duas instituições lidavam com a participação das famílias eram diferentes, sendo que na primeira unidade os pais enfrentaram dificuldades de contato com as professoras acerca do dia-a-dia das crianças. Enquanto na segunda, houve uma possibilidade maior desse contato com as professoras que recepcionavam as crianças no portão. Porém, acreditamos que esse contato não deve se restringir apenas a essa forma de participação.

Monção (2013, p.20) aborda essa questão sobre a participação das famílias como um grande dilema, a julgar pela difícil relação entre essas duas instituições educadoras e a baixa incidência de participação das famílias:

A tensão presente na relação entre as famílias e as professoras ainda ocupa lugar privilegiado em muitas unidades. As queixas relacionadas às famílias, expressas pelos gestores, revelam a inexistência de ações coletivas para enfrentamento dessa questão, sendo encaminhadas medidas paliativas para a solução de problemas estruturais e de concepção, na maioria das vezes a partir de estratégias isoladas, sem envolver qualquer estrutura de democratização da gestão. A baixa participação cotidiana das famílias nas instituições ainda é um fato presente, seja por motivos objetivos, como horário de trabalho, seja pela ausência da reflexão a respeito do real significado da importância de compartilhar a educação da criança pequena.

Diante das observações realizadas, a unidade buscava resolver as questões do cotidiano entre as professoras e as funcionárias, sendo que também boa parte dessas decisões era tomada pela funcionária Joana que possuía “autorização” da própria diretora para isso. Responsabilizando-se também por aspectos burocráticos como falta de professoras, abonadas, dentre outras atividades.

Nesse sentido, a unidade permanecia vinculada à direção por meio da representatividade administrativa exercida pela auxiliar Joana no interior da creche. Este fato reflete a discussão realizada por Paro (2015, p.38) ao tratar do rigor e da especificidade dada

ao termo “direção” e “administração”, visto que “a direção se impõe como algo diverso da administração.” Para justificar essa nítida diferença entre os termos, o autor recorre a José Querino Ribeiro (1968) que apresenta na seguinte citação uma diferença de forma bem explícita e compreensível:

[...] Assim, por exemplo, considere-se que uma coisa é ser diretor, outra é ser administrador. Direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação. Administração é instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente ou encarrega alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade. Por outras palavras: direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte, aliás, relativamente modesta. Pode-se delegar função administrativa; função diretiva, parece-nos, não se pode, ou, pelo menos, não se deve delegar. (RIBEIRO, 1968, p.22 apud PARO, 2015, p.36)

Nesse sentido, compreendemos que Joana assumia a função administrativa que era orientada pela direção, materializada na figura da diretora. Isto é, a Joana atuava como instrumento da diretora na unidade dada a necessidade que a situação exigia, pelo fato de não poder estar nas quatro unidades que dirigia ao mesmo tempo.

Segundo a professora entrevistada, a presença da diretora era frequente na unidade. Porém, a funcionária manifestou opinião contrária a da professora.

Roberta: Ela vem frequentemente, ela vem. As vezes uma ou duas vezes por semana, ela vem. Sem dia estabelecido, mas ela vem. (PROFESSORA-CRECHE “NÃO-SEDE”, 2016)

Joana: (...) A Márcia vem muito pouco aqui, então a gente... como ela tem mais creches, entendeu? Ela passa, mas não é sempre. Então quando aparece necessidade é o momento que eu procuro ela, pra gente tá resolvendo, entendeu? (...) Não é toda semana. (AUXILIAR DE RECREAÇÃO-CRECHE “NÃO-SEDE”, 2016)

Durante os dias em que estive na creche, a diretora não esteve presente.

Os sujeitos entrevistados na unidade “sede” tiveram o mesmo posicionamento da professora Roberta da “não-sede” com relação à frequência da diretora nas demais unidades que eram de sua responsabilidade, como a funcionária e a professora da creche “sede”, embora esta última apresente uma ressalva a respeito do assunto:

Regina: (...) quando as meninas das outras creches chamam, ela está presente. Ela vai, ela defende os funcionários, ela está atuando mesmo. Eu acho que a gestão dela é a melhor que a gente tem, se ela sair a gente vai sentir muito, ela é gente boa para caramba. (AUXILIAR DE RECREAÇÃO-CRECHE “SEDE”, 2016)

Maria: Eu vejo assim que ela dá um suporte pras outras creches, né? Que a gente (silêncio) tá sempre vendo ela saindo, dando suporte, as pessoas ligam

aqui. É legal isso daí né? Mas se fosse pensar teria que ter uma em cada unidade, eu penso, né? Porque, problemas toda hora vão surgir né e às vezes a presença ali na hora, no momento, descarta assim vários outros acontecimentos que você pode tá (silêncio) tá correndo atrás antes que chega, antes que aconteça uma coisa mais grave, assim, que a gente percebe isso! (PROFESSORA-CRECHE “SEDE”, 2016)

Ainda que a diretora não tivesse visitado a creche nos dias em que estive acompanhando a unidade, o discurso da Joana e sua postura no interior da unidade perante a organização das práticas na unidade nos faz também pensar acerca da atuação dessa funcionária enquanto alguém que garantia a efetivação da gestão da diretora na creche “não-sede”, ainda que a sua presença não acontecesse com tanta frequência.

Nesse sentido, dada à organização administrativa das UEI do município, a diretora acabava por confiar parte dessa autoridade a uma funcionária, cuja função oficial era de auxiliar de recreação, para a resolução de questões do cotidiano da unidade em sua ausência. Por essa razão, havia transferência de autoridade, uma vez que a própria secretária da educação informou que havia nas unidades funcionários de confianças das diretoras que se encarregavam de levar até elas questões que não conseguissem resolver na sua ausência.

Diante disso, dialogamos com os conceitos de autoridade e poder compreendidos por Max Weber (1979, p.17). Para o autor, autoridade é “a probabilidade de que um comando ou ordem específica seja obedecido” e poder “a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade.” (WEBER, 1979, p. 43) Entretanto, Paro (2000) discorda da forma como os conceitos de autoridade e poder são apresentados por Weber (1979), uma vez que possibilitam a compreensão de que se o sujeito possui autoridade, consequentemente ele exerce poder, porém “o fato de alguém ser investido de autoridade, ou seja, probabilidade de ter cumpridas determinadas ordens, não significa que essas ordens representem a **sua** ordem.” [grifos do autor] Como é o caso do exemplo dado pelo autor de um gerente ao comandar um grupo de subordinados, o poder que exerce pode ser exterior a ele, isto é, pertence aos donos da empresa (iniciativa privada) ou do Estado (instituição estatal). Dessa forma, a autoridade é exercida “para impor a vontade de outrem, embora não esteja descartada uma relativa autonomia no exercício de sua função como gerente, desde que não contrarie a vontade de quem detém o poder de onde deriva a autoridade.” (PARO, 2000, p.78)

A partir da relação estabelecida entre a diretora e a auxiliar na creche “não-sede”, podemos refletir que o poder concedido pela diretora permitiu a essa auxiliar que se ocupasse das funções anteriormente apresentadas, ainda que as ordens que desempenhasse não fossem

necessariamente de sua vontade. Porém, a autoridade assumida pela diretora é relativa, uma vez que ela também estava subordinada a uma posição hierárquica superior a dela, isto é, a da Secretária da Educação do município. Tendo em vista os discursos apresentados, principalmente por parte da secretária, em que as diretoras recorrem a Secretaria para tomar todos os tipos de decisões reconhecemos que essa postura revela a fragilidade do cargo de diretor em sua atuação como educador na unidade, por conta do provimento de tal cargo.

Com base nos dados construídos pela pesquisa, tanto por meio das observações quanto das entrevistas, foram reveladas medidas centralizadoras de decisão e de poder por parte da SME, como foi a episódio vivenciado pela redução de período de atendimento para as famílias cujas mães não trabalhavam. Tal medida evidenciou a diminuição do número de crianças atendidas nas unidades e pelo relato em entrevista da professora Roberta da creche “não-sede” e também da funcionária Regina, da creche “sede” essa medida partiu da SME e foi acatada pelas diretoras. Em entrevista, a professora Roberta comentou sobre assunto:

Roberta: Esse ano, por conta de ter sido salas parciais, de meio período, deu uma desafogada. Então é assim, o Berçário, principalmente o Berçário 1, que são os bebês tá com menos crianças. Porque, só está integral as mães que realmente trabalham, então as mães que não trabalham tão meio período, então deu uma desafogada. (...) [Algumas mães optaram por não colocar], por conta de ter que vir trazer cedo e já buscar meio dia ou se não trazer meio dia e vir buscar as cinco da tarde. Então eu acho que deu uma desafogada esse ano por conta disso. (...)isso já vem imposto da Secretaria de Educação, aí a Direção acatou e foi aberto essas salas. (PROFESSORA-CRECHE “NÃO-SEDE”, 2016)

Em entrevista, a Superintendente Administrativo da Educação Infantil também se posicionou a respeito dessa medida adotada pela SME:

Até o ano passado todas as salas eram integrais e... pra gente não deixar sem atender ia enchendo e acabava ficando muito aluno por sala. Aí o Tribunal de Contas falou que tinha que ter menos, chamou assim entre aspas a atenção que era pra ter menos. Mas o que acontece, acabava tendo muito, mas eles são é, eles são população assim que eles não são constantes todos os dias porque fica doente a mãe fica com o filho em casa e então era assim, não era aquele total de alunos por dia, sendo que tinha a menos, por isso que acabava atendendo. Mas mesmo assim nós resolvemos diminuir e o Prefeito sugeriu que tivesse período parcial. Esse ano tem parcial, então diminui o número de alunos por sala. Nos parciais, como é meio período, as mães já não leva sempre, quer dizer, na verdade, nem precisa tanto. Então, muitas vem aqui quando precisa, elas vem e a gente vai encaminhando pra onde eu vejo pela, pelo meu documento que eu tenho de número de alunos onde pode atender, mas na medida do possível a gente procura atender todos. Agora quando elas não trabalham o dia inteiro ou às vezes nem trabalha, está atendendo meio período. Mas elas gostam de deixar o dia inteiro. (SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016)

Na situação em questão, as relações de autoridade e poder estabelecidas foram marcadas por uma estrutura hierárquica que se iniciava na SME que apresentava as “ordens” e concentrava todo o poder. Sendo consequentemente demandado o cumprimento dessas ordens às diretoras que, por sua vez, passavam a assumir da parte da autoridade “transferida” pela SME para as UEI que eram de sua responsabilidade, fosse a unidade “sede”, fosse a “não-sede”.

A essas diretoras cabia o exercício dessa autoridade desempenhada a partir das “ordens” da SME, já que ocupam cargo de confiança. Como não conseguem estar em todas as unidades que eram de sua responsabilidade, transferiam para as funcionárias, também de sua confiança, parte de sua autoridade para a execução de “pequenas ordens” e resolução de questões práticas do cotidiano de uma UEI.

No item a seguir, apresentaremos os discursos dos sujeitos entrevistados na creche “sede” e “não-sede”, como também no âmbito da SME (Secretária e Superintendente Administrativo da Educação Infantil) acerca da organização da estrutura de gestão do município 'E' e a relação desta organização com a qualidade da oferta da Educação Infantil dialogando com o conceito teórico de trabalho - “atividade humana adequada a um fim” - de Karl Marx (1983).

4.3. Síntese dos dados construídos

Neste item, organizamos em quadros os dados até então apresentados ao longo do texto, com o intuito de sistematizar e reunir todas essas informações para melhor auxiliar na compreensão das práticas desenvolvidas e observadas nas duas creches.

O Quadro 1 tem a finalidade de reunir os dados referentes às observações de campo nas creches “sede” e “não-sede”, considerando como parâmetro o documento oficial do MEC “*Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*” (BRASIL, 2009) que estabelece critérios (direitos) que são fundamentais para um atendimento de qualidade nas UEI, sendo elas creches ou pré-escolas. Com o objetivo de facilitar a compreensão da organização do quadro abaixo, os retângulos preenchidos na cor azul escuro significam que os direitos das crianças foram contemplados nas creches observadas. Já os que permanecem em branco indicam que o direito das crianças não foi contemplado durante as observações.

QUADRO 1 CRITÉRIOS PARA UM ATENDIMENTO EM CRECHES QUE RESPEITE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS” (BRASIL, 1995)		
DIREITOS CONTEMPLADOS PELAS CRIANÇAS DURANTE AS OBSERVAÇÕES	CRECHE “SEDE”	CRECHE “NÃO-SEDE”
À BRINCADEIRA		
À ATENÇÃO INDIVIDUAL		
A UM AMBIENTE ACONCHEGANTE, SEGURO E ESTIMULANTE		
AO CONTATO COM A NATUREZA		
À HIGIENE E SAÚDE		
A UMA ALIMENTAÇÃO SADIA		
A DESENVOLVER SUA CURIOSIDADE, IMAGINAÇÃO E CAPACIDADE DE EXPRESSÃO		
AO MOVIMENTO EM ESPAÇOS AMPLOS		

À PROTEÇÃO, AO AFETO E À AMIZADE		
A EXPRESSAR SEUS SENTIMENTOS		
A UMA ATENÇÃO ESPECIAL DURANTE SEU PERÍODO DE ADAPTAÇÃO À CRECHE		
DESENVOLVER SUA IDENTIDADE CULTURAL, RACIAL E RELIGIOSA		

Com base no Quadro 1, evidenciou-se que tanto na creche “sede” quanto na “não-sede” a presença diária da diretora, em pelo menos uma delas, não representou a garantia da maioria dos direitos previstos no documento que foi suporte para nossa análise acerca das práticas desenvolvidas nas creches.

A seguir, o Quadro 2 apresentará os dados das observações referentes às atividades desenvolvidas pela diretora nas duas creches acompanhadas, como forma de analisar e comparar a relevância da sua presença nessas duas unidades.

QUADRO 2 AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS PELA DIRETORA NAS CRECHES “SEDE” E “NÃO-SEDE”		
	CRECHE “SEDE”	CRECHE “NÃO-SEDE”
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE AS OBSERVAÇÕES	PERMANÊNCIA NA SALA DA DIREÇÃO, SECRETARIA DA UNIDADE E SALA DAS PROFESSORAS. FORMAÇÃO CONTINUADA	NÃO ESTEVE PRESENTE NA UNIDADE NOS DIAS DE OBSERVAÇÃO
PARTICIPAÇÃO DA GESTÃO NAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS COM AS CRIANÇAS NA CRECHE	NÃO FOI OBSERVADO	NÃO FOI OBSERVADO
PRÁTICAS DA GESTÃO PARA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS	AS FAMÍLIAS NÃO ENTRAVAM A UNIDADE NOS HORÁRIOS DE ENTRADA E SAÍDA. MAIOR MOVIMENTAÇÃO - MATRÍCULAS	AS FAMÍLIAS NÃO ENTRAVAM NA UNIDADE NOS HORÁRIOS DE ENTRADA E SAÍDA.
PRÁTICAS DA GESTÃO PARA PARTICIPAÇÃO DAS FUNCIONÁRIAS	NÃO HAVIA PARTICIPAÇÃO	NÃO HAVIA PARTICIPAÇÃO

PRÁTICAS DA GESTÃO PARA PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS	REUNIÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	REUNIÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIDADE “SEDE”
PRÁTICAS DA GESTÃO PARA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE	NÃO FOI OBSERVADO	NÃO FOI OBSERVADO

Ao analisar os dados do Quadro 2, verifica-se que a diretora permaneceu a maior parte do seu tempo na secretaria da creche e pouco contato estabeleceu com as crianças, professoras e demais funcionárias (auxiliar de recreação, limpeza, cozinheiras). Não foi observado o desenvolvimento de práticas que visassem à participação de todos os sujeitos da unidade e da comunidade. O contato com as professoras das demais unidades acontecia nos momentos de formação continuada, em um encontro semanal de duas horas.

Diante dessas informações, já é possível evidenciar que a presença da diretora na creche “sede” não garantia a participação, e as atividades desenvolvidas por ela caracterizam a fragilidade de sua atuação, tendo em vista a forma de provimento do cargo que ocupava. Em entrevista, apresentou discurso marcado pelo desconhecimento quanto aos objetivos educacionais da Educação Infantil e a especificidade do trabalho a ser desenvolvido ao afirmar não ser da sua índole intervir ou “ficar amolando professor em sala”.

Essas questões serão melhor discutidas no item a seguir, em que faremos um aprofundamento acerca do olhar dos sujeitos entrevistados sobre a gestão do município “E” como forma de encaminhar para as conclusões finais deste estudo.

4.4. Aprofundando o olhar dos sujeitos sobre a gestão da Educação Infantil no Município “E”

No último item deste estudo, apresentaremos os discursos dos sujeitos entrevistados acerca da organização da estrutura de gestão do município que foi nosso objeto de estudo e analisaremos se a gestão se constitui em trabalho como sinônimo de “atividade humana determinada a um fim” (MARX, 1983) - e essa conclusão nos permitirá compreender se tal estrutura de gestão vinha atendendo os objetivos educacionais dessa etapa da educação básica, propiciando a oferta de vaga com qualidade às crianças do município.

Iniciaremos com o posicionamento da Secretária Municipal de Educação acerca da organização da estrutura de gestão para as UEI, se esta atende as necessidades educacionais das crianças:

Não, porque infelizmente nós temos duas gestoras para todas as unidades, deveria ter uma gestora em cada uma ou duas unidades para melhor acompanhar. Isso ocorre na pré-escola e na creche. É dividido. Então isso daí também deixa a desejar porque ela não pode estar ao mesmo tempo em três, quatro unidades. (...) Pra ter uma melhor gestão né? Pra estar aí, todo dia acompanhando. (...) [Isso não ocorre] por questões salariais e a Lei de Responsabilidade Fiscal. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2016)

A respeito das limitações com relação ao pagamento de mais profissionais para atuar nessas unidades, a Secretária da Educação falou em entrevista:

(...) Que a gente fala muito sobre a questão salarial que a prefeitura soma todo o bolo, cumpre a Lei de Responsabilidade Fiscal que a impede da gente ter coordenadores, a gente ter o que precisa pra a melhoria da qualidade do ensino. Então, o que se pede já fez documento em separar a educação desta Lei e fazer uma lei a parte, né? Uma lei de responsabilidade educacional, mas infelizmente até agora... esse é um outro problema sério da educação. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2016)

Sobre essa questão José Marcelino de Rezende Pinto (2014, p.628) afirma, com base nos dados do IBGE, que “cerca de 70% dos municípios brasileiros possuíam, em 2010, até 20 mil habitantes” o que evidencia um grande desafio a esses municípios com relação à gestão da educação pública. Embora o município “E” tenha mais de 40 mil habitantes, ele ainda é considerado de pequeno porte e, assim, também enfrenta dificuldades semelhantes às descritas pelo autor. Para ele, municípios menores enfrentam dificuldades:

seja do ponto de vista da gestão, seja do planejamento da sua rede de ensino, uma vez que apresentam instituições de natureza frágil, com profissionalismo questionável – no sentido weberiano de qualificação para a ocupação de um cargo em uma burocracia – dos agentes públicos, sem

contar as relações clientelistas, aproximando-se do modelo de dominação carismática, também dentro da tipologia weberiana. (PINTO, 2014, p. 628)

Os dados apresentados pela pesquisa do autor citado refletem também a fragilidade do município estudado em garantir atendimento de qualidade, em especial, a Educação Infantil que busca se adequar as condições e limitações que são apresentadas, conforma a própria secretária abordou.

A Superintendente Administrativo da Educação Infantil se posicionou favoravelmente a respeito dessa organização da gestão, acreditando que ela atendia as necessidades educacionais das crianças, apresentando sua sugestão diante de um possível rearranjo de organização, porém afirmou não ser essa uma demanda da Secretaria de Educação, mas sim de governo.

É...atende. (...) Seria interessante que tivesse, é claro, uma coordenadora pra cuidar ou uma direção em cada escola. Mas isso daí não depende da gente, isso daí já é uma coisa de governo que também às vezes acaba ficando, vai encarecer muito pra por uma pessoa pra cuidar de uma escola que seria interessante ter alguém responsável na escola pro andamento da escola pra atender as vezes pais ali na escola mesmo pra elas não terem que se deslocar até a sede porque uma pessoa só cuidando de quatro tem que desdobrar. E então mas é, isso daí já não depende da Secretaria, não somos nós que vamos contratar ou não né? Então aí depende de governo. E mesmo os governos anteriores teve, quando eu fui secretária, tinha em cada escola, na Educação Infantil, não, mas nas creches tinha uma coordenadora que ficava, mas tinha poucas creches. Então com o aumento não dá pra ficar contratando uma para cada, então é tudo uma questão mais até financeira, né? De um gasto, de recurso pra pagar um pra cada, porque seria ideal, né? Porque aí os pais seriam atendidos ali na escola, a direção poderia cobrar mais de professor, mas elas trabalham. (...) Não precisaria ser um diretor, uma pessoa pra coordenar só né? Já era o suficiente. Porque a direção, junto com a direção ficam o secretário que cuida de toda a papelada da Educação Infantil, então não precisaria ter um em cada escola, mas...assim, se tivesse alguém pra coordenar, pra olhar, pra tomar conta ali da...seria interessante. (...) A questão do diretor na unidade depende do tamanho da escola porque tem escolas maiores que até precisaria de direção e tem escolas menores que...tem escolas que tem salas de aula. Então não justifica uma direção. Em compensação tem escola tem seis, sete, então aí já tem a necessidade. Teria necessidade da direção ficar ali o tempo todo e não cuidando de outras, por exemplo. (SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016)

Retomando o Estatuto do Magistério do município que apresenta as atribuições do gabinete do secretário, é estabelecido no Art. 11, item IV, a seguinte atribuição: “desenvolver, implementar e zelar pela política de educação do município”. Compreendemos, nesse sentido, que é função da Secretaria Municipal de Educação buscar o desenvolvimento de políticas públicas que atendam as especificidades educacionais de cada etapa da educação básica. No

caso da realidade do nosso estudo, promover o desenvolvimento de políticas públicas que visem à qualidade do atendimento educacional oferecido nas UEI.

Em entrevista, a diretora Márcia também apresentou seu ponto de vista:

Antigamente, muito tempo nos governos anteriores era uma diretora pra tudo! (...) Quando eu era vice-diretora, era uma diretora pra tudo, pra todas as escolas de Educação Infantil, de creche e pré-escola. Depois nesse governo que dividiu, tem a diretora de Educação...da pré-escola e da diretora de creche e depois...agora dividiu ficou quatro pra mim, quatro pra **Laura** e a pré-escola também foi dividida. (...) e...assim, não sei se é o melhor forma, mas funciona. Não é tão ruim assim não! (...) Não sei se às vezes uma melhoria, não sei! Não sei, não sei te falar. (...) se uma diretora funcionaria melhor. (DIRETORA, 2016)

Os fragmentos apresentados das entrevistas realizadas revelaram a forma como esses sujeitos compreendiam tal estrutura organizacional de gestão da Educação Infantil, isto é, se ela representa a garantia para que os objetivos educacionais desta etapa sejam atingidos contemplando a especificidade que caracteriza a gestão da/na Educação Infantil. O posicionamento discursivo de cada gestora entrevistada (Secretária Municipal de Educação, Superintendente Administrativo da Educação Infantil e diretora de quatro creches municipais) refletiu a posição que ocupa na estrutura hierárquica da SME.

Tanto a Secretária da Educação quanto a Superintendente reconhecem como limitação dessa estrutura a questão do financiamento da educação, especialmente para a Educação Infantil, que é de responsabilidade do município, instância federativa que possui a menor arrecadação dos impostos e é encarregado de atender a etapa da educação básica mais cara. (PINTO, 2006)

Nas unidades, o posicionamento da comunidade escolar (famílias, funcionárias e professoras) centralizou-se na necessidade de ter alguém para orientar as práticas de forma mais direta e rápida, principalmente por parte da unidade que não possui a presença diária da diretora.

Nesse sentido, segue o fragmento da entrevista realizada com Roberta, professora da creche “não-sede”, que apresenta sua opinião acerca da estrutura de organização da gestão para a Educação Infantil do município e aponta as dificuldades enfrentadas no cotidiano da unidade que trabalhava.

Roberta: Olha, aqui em “E” [cita o nome do município] a estrutura assim, é um pouco mais... ela não é tão avançada quanto das cidades maiores, mas assim, eu não vejo muita dificuldade em adaptação, não. É de fácil adaptação, a gente segue um plano de ensino, que é feito todo ano nos

planejamentos, e assim, dá pra levar bem tranquilo, não tem muita complicação, não. (...)mesmo que a diretora não esteja aqui, nós, as professoras com os funcionários, a gente tem uma boa convivência, então a gente um ajuda o outro, a gente consegue levar tranquilo, numa boa, não tem muita complicação não.

(...)

Eu acho que seria muito importante [a presença de uma diretora permanentemente], mesmo assim, para a segurança dos pais, nossa, como professor. Porque às vezes tem coisa que a gente precisa resolver e a gente tem que ligar pra Márcia, pra ela vir. Então, coisas simples que poderiam ser resolvidas ali na hora demora um pouquinho mais pra ser resolvido. Então, eu acho que vendo por esse lado poderia sim ter ou não... eu acho que pra ter uma diretora, não tem aluno suficiente, mas que pelo menos tivesse uma coordenação que ficasse fixo em cada unidade. Pra resolver coisas assim, mais simples, do cotidiano. (PROFESSORA-CRECHE “NÃO-SEDE”, 2016)

Joana, auxiliar de recreação na creche “não-sede”, também concorda com a professora Roberta em relação às limitações enfrentadas por conta da organização da estrutura de gestão, centrada na dificuldade de resolver mais rapidamente questões do cotidiano. Salientou ainda que essa estrutura não atende as necessidades educacionais das crianças, em razão dessa dificuldade e apresentou também sua sugestão de organização.

Bom, na verdade, eu acho que poderia ser melhor. Não acho bacana, não! O diretor tá num lugar porque não vive a realidade que a gente vive, então é muito difícil você passar pro seu diretor o que acontece, porque que acontece, entendeu? Porque ele não vive a nossa realidade, então, na verdade, o ideal seria ficar na unidade, né? Porque você vai vivenciar aquilo, aí você consegue assim, dá soluções pra muitas coisas que acontece. Então, fica mais difícil o andamento, eu acho! (...) Caminha lento. E são coisas pequenas, entendeu? Que poderia ser resolvido, mas não compete a nós a resolver sozinhas. (...) Quando a gente consegue uma solução, já...já passou, ou a mãe já deu um jeito, ou vive naquilo mesmo, entendeu? (...) Vamos supor, uma criança, ela tá doente, por exemplo, é uma coisa que puxa a outra. Eu não consigo resolver passo pra Márcia, a Márcia tem que passar pra saúde, pra saúde encaminhar, então é lento, tem umas coisas que é muito lenta que tem a parte do burocrática né? Por mais que a gente corte um pouquinho os caminhos, mas é meio burocrático.

(...) As creches têm que ter um coordenador. Se o diretor não pode tá em todas, um coordenador ele tem que ter. Porque nós como funcionárias, a gente às vezes se embaraça também, pra resolver aquilo. A gente precisa de alguém que fale: Oh isso é assim, isso funciona assado. A melhor forma acha que a gente deveria conversar, pra fazer de tal forma, entendeu? Então a gente se embaraça também, a gente na posição de funcionário. **Porque a gente não pode dar uma ordem, é uma questão que você tem que resolver em conjunto e em conjunto é mais difícil, né?** Tem que ser um bom líder, com se diz, pra gente conseguir caminhar junto. (...) Que seja um coordenador administrativo, pedagógico, é necessário. (AUXILIAR DE RECREAÇÃO-CRECHE “NÃO-SEDE”, 2016)

A frase de Joana “Porque você não pode dar uma ordem, é uma questão que você tem que resolver em conjunto e em conjunto é mais difícil, né?” nos faz refletir sobre a dificuldade quanto à *busca de consenso* no interior da escola, pois os sujeitos parecem reconhecer a necessidade de se discutir coletivamente, mas reconhecem que esse processo democrático não é fácil. Diante desse reconhecimento, Joana, por exemplo, parece sucumbir ao ideário corrente segundo o qual é preciso um líder, alguém que dê as ordens para que estas sejam, de fato, cumpridas.

Nesse sentido, Peter Moss (2009) dialoga sobre a importância da introdução da política na creche, tendo em vista a concretização de práticas democráticas nas relações que são estabelecidas nas unidades que fazem o atendimento da criança pequena. Para o autor, prática democrática significa participação e esta por sua vez,

é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia permite que a diversidade prospere. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas. (MOSS, 2009, p.419)

Cinthia Magda Ariosi (2010, p.114) apresenta o mesmo posicionamento ao afirmar que a escola é espaço para exercício de poder:

(...)pois é o lugar de socialização da criança, principalmente na educação infantil. É importante reconhecer o poder institucional das crianças, pois só assim elas poderão se formar como adultos autônomos. E, além disso, só com o reconhecimento do poder por parte de todos os membros da comunidade escolar poderá ser construído um ambiente democrático. Cada grupo de atores do coletivo escolar deve ter clareza de sua parcela de poder, para que seja possível estabelecer novas relações sociais no interior da escola e construir a gestão democrática.

Nesse sentido, a autora afirma:

Entendemos o coletivo como a comunidade escolar, ou seja, direção, professores, alunos, pais e funcionários; cada segmento da organização deve ter seu papel social bem definido. Para trabalhar o coletivo, é fundamental que, além do papel social definido, todos os segmentos da escola tenham poder. (ARIOSI, 2010, p.114)

Porém, reconhecimento do exercício da participação não é prática assimilada como natural, principalmente por parte das famílias. Fernanda, mãe entrevistada da creche “sede”, afirmou que as formas de participação na unidade em que seu filho era atendido restringiam-se a levá-lo e buscá-lo na creche, salientando a dificuldade do contato diário com a professora.

Quando questionada sobre a possibilidade de discutir com as demais famílias da unidade acerca de questões estruturais, como verbas para reformas, esta se posicionou contrária à proposta, tendo em vista que não está na creche diariamente para saber das necessidades, somente quem trabalha e está lá todos os dias saberia opinar melhor sobre essa questão. Segue abaixo o fragmento da entrevista com a mãe Fernanda:

Eu acho essa colaboração de pais na escola meio complicado porque vai depender muito da...não da índole, do perfil das mães né? As vezes eu teria oportunidade de ajudar de alguma maneira, talvez com trabalho voluntário, sei lá, na escola, mas eu acho que se isso fosse aberto para todo mundo, poderia ficar meio confusa, confuso, entendeu?, a situação lá dentro. Eu acho que...não sei até que ponto daria certo. (...) Alguns pais poderiam, sabe?, misturar, tá lá dentro pra ajudar (...) e acabar atrapalhando, mais atrapalhar do que ajudar, entendeu? (...) Acho que ter reuniões para falar, como tá o andamento, como uma escola normal, quando a gente estudava, tinha a escola, a reunião, eu não lembro se era por mês ou por semestre “Oh seu filho tá bem, tá aprendendo, Oh seu filho tá com dificuldade aqui” isso eu acho interessante, mas não tipo dar a voz pros pais falarem só. Alguém pra apresentar o que tá acontecendo e daí dar abertura pros pais.

(...) [Foi perguntado a ela se concordava com a possibilidade de discussão com as famílias acerca da ampliação da infraestrutura da unidade, tendo em vista uma verba disponibilizada] Sinceramente, não! Porque eu acho que isso tem que partir de quem tá ali dentro todo dia. É difícil, eu chegar lá, eu acho que esse refeitório tem que ser ampliado, eu não tô lá todo dia pra saber a necessidade dos alunos. (...) É querer dar abertura pra sabe? uma falação desnecessária. (...) Eu acho que é mais importante (...) a não ser que os pais estejam vendo uma situação que não é legal, sabe? Tem um muro caindo na escola, por exemplo, e ninguém faz nada. Daí num momento de reunião falar: Olha precisa né? O que pode ser feito pra...entendeu? (MÃE-CRECHE “SEDE”, 2016)

Diante dos fragmentos das entrevistas realizadas, podemos agora iniciar uma reflexão a partir dos pontos de vista dos diferentes sujeitos acerca da organização da estrutura de gestão do município para a Educação Infantil e se tal estrutura buscava atender os objetivos educacionais considerando a especificidade da gestão desta etapa educacional. Nesse sentido, compreenderemos se as práticas vivenciadas configuravam-se como gestão/administração: a “*utilização racional dos recursos para a realização de fins determinados*” (PARO, 2012, p.25, grifos do autor) e se a própria gestão como *trabalho*, “atividade humana adequada a um fim” (MARX, 1983).

A Secretária Municipal de Educação afirmou, conforme trecho da entrevista apresentado no item 3.2.1, que na creche, o brincar deve contemplar a centralidade das atividades desenvolvidas e na pré-escola, representava o início do processo de alfabetização, tendo em vista a adoção de livros didáticos desde a última etapa de creche até o final da pré-

escola. Nesse sentido, compreendemos que há uma contradição da própria SME ao que é referenciada quanto à especificidade dos objetivos da Educação Infantil e o que é determinado como objetivos educacionais segundo as DCNEI (2009), ou seja, a proposta pedagógica deve garantir à criança desde o acesso a múltiplos conhecimentos por meio de diferentes linguagens até o direito ao cuidado, respeito, dignidade, brincadeira e a convivência entre seus pares.

Por essa razão, não está claro os meios e nem os fins da educação para a própria SME, no caso da Educação Infantil. Pois, se os fins (objetivos) não estão definidos, consequentemente os meios também não estão.

Nesse sentido, não é a organização da estrutura de gestão que não atende aos objetivos educacionais das creches e das pré-escolas, mas não a indefinição desses objetivos para se construir coletivamente os meios para que eles sejam atingidos. A fala da diretora confirma, em certo sentido, esta constatação, ao afirmar não saber se a presença ou não de uma diretora por unidade representaria a melhoria no atendimento.

Retomando o trecho apresentado no item 3.1 da entrevista realizada com a Secretária, segundo ela, as diretoras recorrem a SME para tomar todas as decisões acerca da gestão das unidades que eram de sua responsabilidade. Nesse sentido, se há centralização de poder e se prevalece uma estrutura hierárquica para tomada de decisão, não é possível estabelecer a democratização das relações dentro e fora das unidades.

Assim, se não há democracia, não há partilha de significados na *busca de consensos*, pois quando não é possibilitada a participação dos sujeitos escolares, isto é, não há instrumentalização dos mesmos, prevalece a reprodução de sentidos únicos, não ocasionando o debate característico da sociedade democrática.

A limitação de espaços para debates tem início na própria SME, uma vez que as diretoras não possuem autonomia para buscar e lutar pelos direitos de todos os sujeitos escolares. Essa fragilidade na atuação do diretor é refletida no interior das UEI em que a participação não é considerada como necessária, ainda mais em se tratando da especificidade da faixa etária atendida na Educação Infantil.

Se os sujeitos escolares não participam das tomadas de decisões, há a negação dos princípios da Gestão Democrática, por isso não se sentem responsáveis pela escola e dessa forma a participação não faz sentido, ou seja, não tem significado para a comunidade. Em contrapartida se há a responsabilização/participação dos sujeitos, não há a centralização de

poder (ou de “culpa”) em um único sujeito, ou então na estrutura de gestão, como é o caso da atuação das diretoras e da organização da estrutura de gestão das UEI do município.

Segundo Paro (2014, 27-28), só é possível falar de gestão democrática:

(...) quando há a troca de impressões, a contraposição de interesses e de vontades, mas com a predominância da aceitação mútua e negociação, ou seja, quando a convivência se faz com a afirmação da subjetividade de ambas as partes envolvidas. Neste último caso dá-se a democracia, em seu sentido mais amplo, de convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos *que se afirmam como sujeitos*. [grifos do autor]

Segundo Asbahr (2005), a atividade humana, o trabalho, não se restringe a processos cognoscitivos, mas parte também de uma necessidade do sujeito. Afirma a autora:

Para a psicologia histórico-cultural, a necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetual. Uma necessidade, seja ela proveniente do estômago ou da fantasia (Marx, s.d.), primeiramente, não é capaz de provocar nenhuma atividade de modo definido. Somente quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade. (ASBAHR, 2005, p. 109)

Assim, se o uso da palavra é parte dos princípios da gestão democrática, conseqüentemente ela se configura como atividade humana, como trabalho, dando sentido as práticas realizadas na escola. Porém, se não há trabalho como atividade humana, o trabalho da gestão também não acontece e acaba refletindo nas práticas cotidianas com as crianças, conforme foi apresentado pelas situações de campo observadas.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou investigar uma realidade específica de organização de gestão da/na Educação Infantil em um município no interior paulista. Nessa organização prevalecia a divisão de unidades por diretora, nas pré-escolas sete unidades eram da responsabilidade de duas diretoras além de uma creche; nas creches oito unidades eram de responsabilidade também de duas diretoras.

Diante da realidade encontrada, em que as diretoras permaneciam em uma unidade “sede”, todas as questões que demandavam resolução a respeito das práticas desenvolvidas nas unidades aconteciam nesse espaço, sendo também um local de referência para professoras, famílias e demais funcionários das outras unidades. As unidades que não configuravam como “sede”, consideradas em nosso estudo como “não-sede”, organizavam-se sem a presença diária da diretora, porém possuíam uma funcionária que detinha certa autonomia, ainda que relativa, delegada pela diretora. A nomeação dessas funcionárias de confiança ocorria por conta da organização de gestão em que a diretora não podia estar em todas as unidades ao mesmo tempo.

Nas observações realizadas nas unidades, constatamos situações de desrespeito aos direitos fundamentais das crianças e práticas educativas que não contemplavam a especificidade educacional da Educação Infantil. Esses fatos se deram tanto nas unidades “sede” quanto “não-sede”, nas creches e pré-escolas que acompanhamos.

Concentramos nossas análises nas creches, uma “sede” e outra “não-sede”, a partir dos dados obtidos pelas observações da pesquisa de campo em tais unidades bem como os conteúdos das entrevistas realizadas com os sujeitos que participaram da realidade organizacional dessas creches. Realizou-se também entrevistas no âmbito da SME – Secretária Municipal de Educação e Superintendente Administrativo da Educação Infantil – como forma de complementar as observações e contar também o ponto de vista do outro, segundo a metodologia da triangulação de Stake (1983).

Analisando tais dados, constatamos que a atuação das diretoras era fragilizada pela forma de provimento do cargo que ocupavam, ou seja, por ser confiança do Poder Executivo. Por essa razão, recorriam à SME na tomada de todas as decisões pertinentes a realidade das unidades que eram de sua responsabilidade. Esse fato acabava refletindo nas condições em que as práticas educativas eram desenvolvidas nessas unidades.

Porém, as condições de efetivação da gestão nas unidades eram limitadas pela própria SME, uma vez que havia contradição quanto aos objetivos educacionais da Educação Infantil presentes no discurso da Secretária e o que é referenciado como objetivos pelos documentos oficiais do MEC, em especial as DCNEIS (2009). Se os objetivos não estão claros, isto é, definidos pela SME, os meios também não estão.

As análises nos levam a considerar que a estrutura de gestão das UEI municipais reflete a falta de planejamento com relação ao desenvolvimento de políticas públicas para a infância, tendo em vista a crescente demanda que não acompanha o número de vagas e consequentemente a quantidade de unidades na busca pela qualidade. Diante desse dado, a gestão no interior das unidades representaria a luta junto a SME na apresentação de medidas que visem o atendimento das demandas levantadas pelo coletivo, fosse nas creches, fosse nas pré-escolas.

Se o modelo de gestão que estamos propondo é o democrático, faz-se necessário propiciar condições para que os sujeitos escolares se sintam também responsabilizados para que os objetivos educacionais se concretizem. Para isso, a necessária participação efetiva e concreta desses sujeitos de modo que eles sejam ouvidos e possam ouvir diferentes pontos de vista na *busca por consenso*. Pois, somente por meio do debate poderá ser promovida a instrumentalização desses sujeitos e a construção de sentidos novos e não a reprodução de sentidos únicos.

Dessa forma, há condições para que os sujeitos escolares se afirmem como tal, na busca constante por consenso para que os objetivos educacionais da Educação Infantil sejam concretizados. Para isso, a necessária participação das famílias nesse processo para que a especificidade da gestão democrática na Educação Infantil seja contemplada.

Diante da condição de gestão que impossibilita a construção de significados e significações múltiplos prevalecendo a afirmação de sentidos únicos, foi constatado pelos dados das observações de campo na pré-escola “não-sede” um movimento de transgressão de tal condição. Segundo a diretora tal medida visava resguardar a segurança das crianças no interior da unidade, não permitindo a entrada de ninguém, por isso, *os pais e/ou responsáveis foram orientados* a aguardar as crianças no portão da unidade enquanto as funcionárias da limpeza se incumbiam de chamá-las em sala. Ao final de um dia de observação, houve a transgressão dessa orientação. Como estava chovendo, as funcionárias da limpeza foram ao encontro das professoras perguntar sobre a possibilidade de abrir o portão a essas famílias

para que pudessem buscar as crianças em sala. Em comum acordo decidiram permitir a entrada.

Essa cena evidencia uma singela, mas ao mesmo tempo rica experiência democrática muito rica, pois houve a superação da condição de dominação que preponderava nas relações no interior das unidades que não possuíam a presença diária da diretora, mas que de certa forma exercia sua influência naquele ambiente. A violação da regra imposta possibilitou a construção de significados próprios àquela unidade, visando melhor assistir as crianças e suas famílias, ainda que essa intenção possa não estar clara para aquelas funcionárias e professoras.

Assim, a ausência da diretora, que se apresentava como agente de coercitivo na imposição de determinada condição, permitiu a esse grupo de profissionais decidir pela transgressão dessa regra sabendo que não haveria repressão ou punição pela adesão de tal medida.

Dessa forma, se há práticas de participação e deliberação das demandas das unidades, isto é, se garantimos a divisão do poder, podemos gerar nos sujeitos maior senso de responsabilidade pelo coletivo. Para isso ocorra, segundo o princípio da gestão democrática, é preciso que todos os sujeitos (tanto no âmbito da SME quanto das UEI) tenham conhecimento dos objetivos educacionais da Educação Infantil para melhor desenvolvimento de práticas educativas com crianças nessa faixa etária. O que percebemos com os dados construídos pela pesquisa é que a falta de gestão democrática **era reflexo do** desconhecimento acerca desses objetivos. Além disso, evidenciamos que a presença ou a ausência da diretora não se mostrou como fator determinante na qualidade da educação oferecida nas unidades acompanhadas, uma vez que foram observados problemas sérios em relação ao trabalho com as crianças. Assim, podemos afirmar que se houvesse gestão democrática, isto é, maior participação das famílias, os profissionais pudessem ser mais ouvidos (como se manifestou Joana, a auxiliar de recreação da creche “sede”, sobre a necessidade de formação continuada para a função que desempenhava na unidade), haveria maior probabilidade de que muitas das práticas desrespeitosas observadas não acontecessem ou fossem condenadas e suprimidas. Desse modo, concluímos que a participação do coletivo, princípio da gestão democrática, permitiria a exposição de diferentes pontos de vista e haveria maiores chances de superação de práticas inadequadas com as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, K. S.; et. al. Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.25, n.2, p. 378-389, 2012.

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

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.

ARIOSI, C. M. F. **Organização e gestão democrática na escola de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana**. Marília/SP, 2010. Dissertação de Mestrado, Unesp - Marília.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio/jun/jul/ago 2005, p.108-118.

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, v. II, n.4, p. 11-21, 1998.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

BARROS, Camila; SCRAMINGNON, Gabriela; CHAMARELLI, Luciana; CASTRO, Marina. Algumas faces da formação: entre as políticas municipais e o cotidiano da educação infantil. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. 1ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 49-65

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

_____. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009b.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/ Coedi, 1995.

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

_____. Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Encarte 1. 2006.

_____. Indicadores da qualidade na Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

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

_____. Lei nº 13.005 de 25/06/2014. **Plano Nacional de Educação (2014-2024).**

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 127, 2006.

_____, 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>

_____, M. M. Educação infantil no primeiro mundo: uma visão abaixo do Equador. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte.** São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Aprendendo com a criança de zero e seis anos. São Paulo: Cortez, 2012.

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

CORREA, B. C. **Possibilidades de participação familiar e qualidade na Educação Infantil.** São Paulo, 2001. Dissertação de mestrado, FE-USP.

_____, B. C. Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil. **25ª Reunião Anual da Anped.** Caxambu. 29 setembro a 2 de outubro de 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/textced25.htm#gt7>

_____, B. C. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.119, p. 85-112. 2003.

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

_____. B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs). Organização do ensino no Brasil. Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2007. p.13-39.

_____, B. C. 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.

_____, B. C. **Gestão de sistemas e unidades públicas de Educação Infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo**. Projeto de pesquisa. 2013, mimeo.

_____, B. C. A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade. **37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC/ Florianópolis**, 2015.

FERNANDES, F. S.; CAMPOS, M. M. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**, v. 31, n.01, p. 139-167, 2015.

FERREIRA, K. A. B.; CORREA, B. C. A gestão na Educação Infantil perante o uso de material apostilado de ensino. **II Simpósio Luso-brasileiro em estudo da criança**. Disponível em: http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anaais/1/1405706951_ARQUIVO_KarenFerreiraBiancaCorrea-trabalhocompleto.pdf. Acessado em: 20 de outubro de 2015.

GARCIA, T.; CORRERA, B. C.; PINTO, J. M. R. **Autonomia, trabalho coletivo e gestão democrática**. Ribeirão Preto, 2008, impresso. Cap2.

GALVÃO, I. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, nº 98, p. 37-49, ago/1996.

GHEDINI, P. O. A Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, F; CAMPOS, M. M. (orgs.) **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo, Cortez, p.189-210, 1998.

GOMES, S. H. P.; CARVALHO, R. Nana, neném...ZZZZZZZ. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. (orgs) **Os fazeres na Educação Infantil**. 12ª Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014. p.145-146.

GUNNARSON, L. A política de cuidado e educação na Suécia. In: ROSEMBERG, F, CAMPOS, M. M. (orgs.) **Creche e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, p.135-187, 1998.

GUIMARÃES, D. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. . In: KRAMER, S. (Orgs.). **Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Editora Ática, 2009. p. 95-108.

GUIMARÃES, D.; KRAMER, S. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, S. (Orgs.). **Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Editora Ática, 2009. p. 82-94

GUIMARÃES, L.; Banho: que delícia! In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. (orgs) **Os fazeres na Educação Infantil**. 12ª Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014. p.125.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo, 1993. Tese de doutorado, FE-USP.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP, Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, Editora da UFSCAR, Florianópolis, Editora da UFSC, p. 51-65, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

KRAMER, S. (coord.) **Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001. (relatório de pesquisa)

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

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R. Gestão pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, p.423-454, 2007.

KRAMER; S., NUNES, M. F.; CARVALHO, M.C. **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1ª Ed. Campinas, Papirus, 2013.

LEITE FILHO, A. G.; NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.67-88

MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo e educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.111, p.115-133, dez/2000.

MARANHÃO, D.G. O. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n.113, p. 171-194, jan./abr. 2008.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p.93-121.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, p.637-651, set./dez. 2006.

MELLO, L. M. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-posições**. Campinas, v.10, n.1 (28), p. 16-27, mar.1999.

MELLO, A. M. Um diálogo com os diretores de creches e pré-escolas. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. (orgs) **Os fazeres na Educação Infantil**. 12ª Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014. p.25-30

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

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, jul/set, 2009, p. 417-436.

OLIVEIRA, A. M. R. Com os olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche. In: **24ª Reunião Anual da ANPED**, GT 07, Caxambu – MG, 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6742--Int.pdf>

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993.

_____, V. H. Cidadania, democracia e educação. In: Congresso Nacional de Reorientação Curricular, 1, 1999, Blumenau/SC. **Anais**. Prefeitura Municipal de Blumenau. Universidade Regional de Blumenau, p. 21-22, 1999a.

_____, V. H. **Por dentro da Escola Pública**. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo, Ática, 2001.

_____, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.2, p.11-23, jul./dez. 2002.

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

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

_____, V. H. 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

_____, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2011.

_____, V. H. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. 17ª ed. São Paulo, Cortez, 2012.

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

_____, V.H. **Diretor escolar: educador ou dirigente?** 1ª Ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2015.

PINTO, J. M. R. Federalismo, descentralização e planejamento: desafios aos municípios. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n.153, p. 624 -644, jul/set 2014.

ROCKWELL, E. Etnografia na pesquisa educacional. In: Ezpeleta, Justa &Rockwell, Elsie (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo, Cortez, 1989.

ROSEMBERG, F. Qualidade na Educação Infantil: uma perspectiva internacional. BRASIL, I Simpósio Nacional de Educação Infantil. **Anais**, Brasília, p.154-156, 1994.

SAITTA, L. R. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Tradução de Rosana S. DiLeone e Alba Olmi. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.113 -120.

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

SPAGGIARI, S. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Tradução de Rosana S. DiLeone e Alba Olmi. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.96-113.

SPOSITO, Marília Pontes. Redefinindo a participação popular. **Cadernos do CEDI**, São Paulo, n19, p.61-67, jan.1989.

WEBER, M. **Economía y sociedade: esbozo de sociologia comprensiva**. 2. Ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

A) Observar a rotina em todas as turmas de crianças das unidades de educação infantil (UEI) escolhidas, sendo elas: duas creches e duas pré-escolas que se constituem como “sede” e que contam com a presença diária da diretora, e as “não-sede” que não contam com a presença diária da diretora.

- ✓ A1) Horários de entrada e saídas das crianças; dos professores, funcionários e demais profissionais;
- ✓ A2) Quantidade de crianças na unidade e nas turmas;
- ✓ A3) Razão criança/professor;
- ✓ A4) Organização da rotina das crianças nas unidades;
- ✓ A5) Respeito aos direitos fundamentais das crianças: à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; a higiene e saúde; a alimentação sadia; desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; expressar seus sentimentos; atenção especial em seu período de adaptação; desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (***Crêterios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças – 1997***)

B) Observar nas UEI (creche e pré-escola):

- ✓ B1) Infra-estrutura: relação com o entorno; garantia de conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes; organização dos espaços internos e externos da unidade; organização interna das salas e sua relação com a estrutura geral da unidade: espaços de recreação, banheiros, cozinha, refeitório, sala dos professores e da diretora; adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança; materiais e acabamentos. (***Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil – 2006***);
- ✓ B2) Participação das famílias nas UEI;
- ✓ B3) Relação entre professoras/ diretoras;
- ✓ B4) Relação pais ou responsáveis/diretoras;

- ✓ B5) Relação pais/professoras;
- ✓ B6) Relação funcionárias e demais profissionais/diretoras;
- ✓ B7) Relação diretoras/ Secretaria Municipal de Educação;
- ✓ B8) Relação professoras/ funcionárias/ Secretaria Municipal de Educação.

ANEXO B – ROTEIROS DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

B1) Diretora

- 1) Cargo/função:
 - Efetivo (concursado)/outro
- 2) Formação
 - Magistério (nível médio)
 - Nível Superior:
[curso]
[presencial ou à distância]
[instituição pública ou privada]
- 3) Como você chegou ao cargo de diretora?
- 4) Há quanto tempo atua como diretora?
- 5) Fale um pouco sobre a unidade em que atua.
- 6) Como avalia sua atuação?
- 7) Quais são as atividades previstas diariamente para a função de diretora da Educação Infantil?
- 8) Como se dá a realização dessas atividades? Há dificuldades?
- 9) O que você pensa sobre as reuniões pedagógicas? E sobre os HTPCs? (perguntar nomenclatura e significado)
- 10) O que você pensa sobre suas condições de trabalho na rede (recursos pedagógicos disponíveis, estrutura física, equipe de profissionais)?
- 11) Fale sobre sua relação com:
 - com as professoras;
 - com as crianças;
 - com as famílias;
 - a Secretaria Municipal de Educação (Secretária Municipal de Educação e Superintendente Administrativo da Educação). Há uma periodicidade de encontros com as demais diretoras da Educação Infantil? Há orientações formais? Há formação continuada?
- 12) Como são tomadas as decisões sobre a organização das UEI? Como são escolhidas as “sede”?
- 13) Existem formas de participação nessas decisões? Quem participa? Como?
- 14) Como são as famílias da creche?
- 15) Há associação de pais e mestres (APM)? Como funciona? Quem pode participar?

- 16) Há conselho de escola? Quem participa? O que se discute nessas reuniões?
- 17) Quem organiza as pautas das reuniões da APM e Conselho?
- 18) Há uma forma de participação das crianças nas decisões da escola? Se sim, como acontece?
- 19) Como são as crianças?
- 20) Você acha que as crianças deveriam participar das decisões? Por que?
- 21) Há conflitos entre as crianças? Como a escola lida com eles? E você?
- 22) Qual a expectativa das professoras com relação a sua atuação enquanto diretora? E na sua relação com as crianças?
- 23) Fale um pouco sobre os desafios do seu cargo?
- 24) O que você pensa sobre a atual estrutura de gestão do município em relação às necessidades educacionais das UEI (creches)?
- 25) Como você acha que deveria ser organizada, visando um atendimento educacional de qualidade das crianças?
- 26) De que forma as decisões são tomadas nas creches em sua ausência? Como isso funciona?
- 27) Qual a sua frequência de visita às UEI? Há um cronograma estabelecido?
- 28) Quando há uma ocorrência em sua ausência, quem se encarrega de relatar o acontecimento? Quando esse relato acontece? Se a ocorrência envolver necessidade de uma decisão ou encaminhamento imediato (por exemplo, ausência de uma professora ou acidente com uma criança), qual é o procedimento? Há orientações específicas para esses casos?
- 29) Há alguma informação que gostaria de acrescentar?

B2) Professoras

- 1) Cargo/função:
 - Efetivo (concursado)/outro
- 2) Formação
 - Magistério (nível médio)
 - Nível Superior:
 - [curso]
 - [presencial ou à distância]
 - [instituição pública ou privada]
- 3) Há quanto tempo no cargo?

- 4) O que você pensa sobre a atual estrutura de gestão do município em relação às necessidades educacionais das UEI – creche?
- 5) Como são as crianças da creche? E as famílias?
- 6) Os pais participam das atividades da UEI (creche)? De que forma?
- 7) Como você acha que a gestão deveria ser organizada, visando um atendimento educacional de qualidade para as crianças?
- 8) De que forma as decisões são tomadas na creche? E na ausência da diretora, como isso funciona?
- 9) Você vê a diretora com que frequência na creche?
- 10) Quando há decisões ou discussões coletivas, de que forma elas acontecem? Como você se posiciona?
- 11) Quando há uma ocorrência na ausência da diretora, quem se encarrega de relatar os acontecimentos? Se a ocorrência envolver a necessidade de uma decisão de encaminhamento imediato (por exemplo, ausência de uma professora ou acidente com uma criança), como procedem? Há orientações para esses casos?
- 12) Há alguma informação que gostaria de acrescentar?

B3) Funcionárias

- 1) Cargo/função:
 - Efetivo ou outro
- 2) Escolaridade:
- 3) Quais são suas atribuições nessa creche?
- 4) Há quanto tempo?
- 5) O que você pensa sobre a atual estrutura de gestão do município em relação às necessidades educacionais da creche?
- 6) Como você acha que a gestão deveria ser organizada, visando um atendimento educacional de qualidade para as crianças?
- 7) Quando você procura a diretora?
- 8) De que forma as decisões são tomadas na creche? E na ausência da diretora , como isso funciona?
- 9) Quando há decisões ou discussões coletivas, de que forma elas acontece e como você se posiciona?

10) Como são as crianças da creche? E as famílias?

11) Os pais participam das atividades da creche? De que forma?

12) Quando há uma ocorrência na ausência da diretora, quem se encarrega de relatar o acontecimento? Se a ocorrência envolver a necessidade de uma decisão ou encaminhamento imediato (por exemplo, ausência de uma professora ou acidente com uma criança), como procedem? Há orientações específicas para esses casos?

13) Há alguma informação que gostaria de acrescentar?

B4) Mães

Identificação: pai () mãe () outro parentesco (_____)

1) Idade do responsável; Idade da criança:

2) De que forma você ou outro familiar participa das atividades na creche?

3) Você vai à creche com que frequência ou em quais situações? Você gostaria de participar mais das atividades da creche?

4) Você conhece a diretora? Você costuma encontrá-la? Quando precisou procurá-la? Onde e como pode ser encontrada?

5) Quem você procura na creche quando a diretora não está presente?

6) Como você acha que a gestão deveria ser organizada, visando um atendimento educacional de qualidade para as crianças? Tem alguma sugestão?

7) Quem toma as decisões sobre os aspectos estruturais e pedagógicos da creche? Como por exemplo, reformas, horários de entrada e saída, atividades com a participação das famílias? De que forma você acredita que essas e outras decisões deveriam ser tomadas?

8) Você participa das atividades da unidade? Como? Quando? O que você acha disso?

9) Há alguma informação que gostaria de acrescentar?

B5) Secretária Municipal de Educação e Superintendente Administrativo da Educação Infantil

1) Cargo/Função:

- É efetivo na rede? Se sim, em qual cargo?

2) Formação:

- Magistério (nível médio)

- Nível Superior

[curso]

[Presencial ou à distância]

[Instituição pública ou privada]

- 3) Como você chegou a este cargo na Secretaria de Educação?
- 4) Há quanto tempo atua na área da educação?
- 5) Fale um pouco sobre o cargo que ocupa.
- 6) Quais são as atividades previstas diariamente para esse cargo?
- 7) Como se dá a realização dessas atividades? Há dificuldades?
- 8) O que você pensa sobre suas condições de trabalho na rede?
- 9) Como avalia sua atuação?
- 10) Fale sobre sua relação:
 - com as diretoras das UEI;
 - com as professoras das UEI;
 - com as crianças das UEI;
 - com as famílias das UEI.
- 11) Como são tomadas as decisões sobre a organização das UEI na rede? Como são escolhidas as “sedes” dessas unidades?
- 12) Existem formas de participação nessas decisões? Quem participa? Como?
- 13) Como são as crianças das UEI do município? E da família?
- 14) Qual a expectativa das diretoras e professoras da rede com relação a sua atuação na Secretaria Municipal de Educação?
- 15) Fale um pouco sobre os desafios do seu cargo.
- 16) O que você pensa sobre a atual estrutura de gestão do município em relação às necessidades educacionais das UEI (creche e pré-escola)?
- 17) Como você acha que a gestão deveria ser organizada, visando um atendimento educacional de qualidade para as crianças?
- 18) Qual a sua frequência de visita às UEI? Há um cronograma previsto?
- 19) De que forma as decisões são tomadas na ausência das diretoras, como isso funciona?
- 20) 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

A pesquisa intitulada **“Gestão escolar na Educação Infantil: estudo de caso em um município paulista”** é um projeto de pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da FFCLRP/USP.

O objetivo geral é analisar a organização administrativa das unidades de educação infantil em um município paulista. Serão realizadas: observações da rotina das crianças da creche/pré-escola, dos professores, funcionários, diretores (as) e outros profissionais; análise de documentos (Projeto Político-Pedagógico, pautas de reuniões, pautas de reuniões de Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, professores e de pais); observações de reuniões da Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, professores e de pais e na Secretaria Municipal de Educação (SME); entrevistas áudio-gravadas com professores, diretores (as), pais/responsáveis de alunos matriculados, funcionários, outros profissionais das unidades de educação infantil e secretário (a) municipal de educação, que terão duração média de 90 minutos. A pesquisadora pretende realizar este estudo durante um ano, com três visitas semanais em quatro unidades de educação infantil (duas creches e duas pré-escola), além de possíveis observações na SME.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa e informado, por meio deste documento, que sua identidade será preservada e não aparecerá em nenhum outro lugar, a não ser neste Termo de Consentimento.

As informações dessa pesquisa serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Você terá esclarecimentos antes, durante e após a realização da pesquisa, sempre que desejar e poderá se recusar ou desistir de participar, em qualquer momento, sem que isto lhe acarrete qualquer penalidade ou prejuízo e nem reparações de qualquer natureza.

As entrevistas serão transcritas e guardadas até o final da pesquisa (período de dois anos), para que possam ser analisados e reconsultados sempre que necessário e, após, serão descartados. Não há riscos previsíveis, porém a entrevista poderá causar-lhe incômodo que serão minimizados evitando constrangimentos durante toda a entrevista, podendo também se recusar a responder qualquer pergunta.

Esta pesquisa terá como benefícios a contribuição para a formação da pesquisadora e também 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 você uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo as informações necessárias sobre a pesquisa e as pesquisadoras. Declaramos que sua participação neste estudo é voluntária.

Para esclarecimentos quanto aos aspectos éticos da pesquisa segue os contatos do 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) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Aceito o convite para colaborar com a pesquisa.

Nome: _____,

RG: _____

Cargo/função: _____

Assinatura: _____

Bianca Cristina Correa
Orientadora

Marcella Paluan
Mestranda do Programa de Pós-Graduação

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos na Faculdade de filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Av. dos Bandeirantes, 3900. Bloco 5, sala 47. Telefone: 3315 4454.

ANEXO D – FOTOGRAFIA

SENHORES PROFESSORES (MANHÃ E TARDE).

FAVOR ORGANIZAREM AS DECLARAÇÕES ATÉ DIA 01/10/2015 (quinta-feira). POIS SERÃO RECOLHIDOS PELA MANHÃ.

CERTIFIQUEM-SE DE QUE TODA A DOCUMENTAÇÃO ESTEJA IDENTIFICADA COM OS DADOS DO ALUNO.

AVISEM AOS PAIS QUE NÃO TROUXERAM A DECLARAÇÃO ATÉ A PRESENTE DATA, DE QUE SEUS FILHOS SERÃO RENOVADOS PARA 2016 PARA 1º PERÍODO, OU MANHÃ OU TARDE A PREFERÊNCIA DE PERÍODO DEVE ESTAR ANOTADA NO BILHETE DE RETORNO. PARA AS QUE NÃO DEVOLVERAM ANOTEM E NOS REPASSE.

A DIREÇÃO

Obs: Fixar este na sala dos professores!