

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE –
UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO – UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SOÊNIA MARIA FERNANDES

**A EXPRESSÃO DO PEDAGÓGICO NA GESTÃO
ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira

**CRICIÚMA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

F363e Fernandes, Soênia Maria.

A expressão do pedagógico na gestão escolar da educação infantil / Soênia Maria Fernandes ; orientador: Antonio Serafim Pereira. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2016.

141 p : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2016.

1. Gestão escolar. 2. Gestão educacional. 3. Educação infantil. 4. Proposta pedagógica. 5. Escolas municipais – Criciúma (SC) – Educação infantil. I. Título.

CDD. 22ª ed. 371.2

SOÊNIA MARIA FERNANDES

**A EXPRESSÃO DO PEDAGÓGICO NA GESTÃO
ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 23 de setembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira
(Orientador – UNESC – Orientador)

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cóssio
(Membro – UFPel)

Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
(Suplente – UNESC)

Este trabalho é dedicado a ela que
ilumina minha vida: minha filha
Clara.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela e oportunidade de estar aqui com saúde, escrevendo esses agradecimentos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira, parceiro de caminhada que apostou na minha proposta de estudo e, pacientemente, me direcionou na construção deste trabalho, com vasto conhecimento, sabedoria e muita experiência.

À minha amada filha Clara que, mesmo sem entender o porquê, compreendeu minha ausência. Espero que um dia ela entenda que, de todas as dificuldades que encontrei ao longo dessa trajetória, a maior delas foi ter de preteri-la aos estudos.

Ao meu amado esposo Richarles, meu esteio, pelas leituras, pelo incentivo, pelo suporte e pelos momentos de colóquios sobre a pesquisa.

Aos meus pais que sempre apoiaram minha decisão, em especial à minha mãe pelas orações.

À vovó Tetê, minha sogra, quem muitas vezes cuidou da neta para que eu pudesse estudar.

Aos professores do PPGE, que oportunizaram minha base teórica para a construção deste trabalho.

Aos membros da banca pelas importantes sugestões que ajudaram na elaboração deste estudo.

A todas as minhas queridas colegas de trabalho do CEIM Engenheiro Jorge Frydberg, em especial, à diretora Cris, pelo apoio e incentivo. Estendo meus agradecimentos às minhas queridas amigas Deisy e Cida, pelo carinho e pela torcida.

Aos professores e gestores dos CEIMs que participaram desta pesquisa, por tão prontamente me receberem e contribuírem no desenvolvimento do trabalho.

À Prefeitura Municipal de Criciúma que disponibilizou bolsa de estudos e horas de afastamento para qualificar minha formação.

Aos colegas que encontrei durante o mestrado, em especial às queridas colegas Daiana e Kelly.

À minha avó Maria (*in memoriam*), minha primeira professora, de quem herdei o amor pela educação.

“Se perguntarmos a uma criança pequena o que ela acha que quer dizer a palavra ‘gestão’, provavelmente ela nos dirá que gestão quer dizer ‘gesto grande’. E provavelmente os adultos que escutarem isso vão rir dela. Mas pensando bem, a gestão tem a ver exatamente com isso: com os gestos grandes que somos capazes de fazer”.

Kramer (2007)

RESUMO

O presente estudo buscou responder à seguinte questão: Como a ação pedagógica se revela no cotidiano da gestão de Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) de Criciúma/SC? Para tal, perseguiu: a) identificar como o pedagógico se revela nos documentos oficiais que aludem às ações da equipe gestora dos CEIMs; b) identificar as ações básicas da equipe gestora na visão de seus representantes e na visão dos professores, com ênfase em aspectos pedagógicos; c) comparar o discurso presente em documentos oficiais com o discurso da equipe gestora e dos professores. Dessa forma, foram feitas: análise documental do Regimento Único das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Educação de Criciúma/SC (RU); análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos CEIMs que participaram desta pesquisa; entrevista semiestruturada com gestores e professores de três CEIMs. A análise dos dados se deu a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2004). Os dados obtidos permitiram identificar que o pedagógico não tem lugar expressivo nos documentos (RU e PPPs) e o protagonismo dos gestores dos CEIMs está centralizado em atividades de cunho administrativo (infraestrutura, burocrático, financeiro) em detrimento de atividades vinculadas diretamente ao processo de aprendizagem. O estudo oportunizou uma reflexão sobre o caráter pedagógico como importante elemento na gestão escolar para o alcance dos objetivos educacionais e sociopolíticos das instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gestão Escolar. Pedagógico.

ABSTRACT

This study aimed at answering the following question: How does the pedagogical action happen in school managers' daily routine at CEIMs (centers of preschool education) in the city of Criciúma/SC? The objectives were: a) identify how the pedagogical happens in official documents related to managing staff's actions; b) identify managing staff's basic actions regarding its own point of view and teachers' point of view, emphasizing pedagogical aspects; c) compare the discourse in official documents and teachers' and managing staff's discourse. Therefore, it was done: documental analysis of the Unique Regiment of Criciúma public schools; documental analysis of the Political Pedagogical Projects from CEIMs which took part of the research; semi structured interviews with teachers and managers from three CEIMs. Analysis followed Content Analysis according to Bardin (2004). Data allowed identifying that the pedagogical does not have an expressive place in documents (Unique Regiment and Political Pedagogical Project) and manager's protagonism is centered on administrative activities (infrastructure, bureaucratic, financial) to the detriment of activities straightly related to learning process. This study provided an opportunity to reflect on the pedagogical as an important element in school management in order to achieve sociopolitical and educational objectives of preschool institutions.

Keywords: Preschool Education. School Management. Pedagogical.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Antecedentes da Pesquisa..... | 27 |
| Quadro 2 – Concepções de gestão e o protagonismo do gestor escolar | 60 |
| Quadro 3 – Categorias e núcleos de sentido evidenciados nos documentos e nas entrevistas | 77 |
| Quadro 4 – Total de entradas dos núcleos de sentidos identificados no RU e PPPs | 92 |
| Quadro 5 – Total de entradas dos núcleos de sentidos identificados nas entrevistas..... | 117 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Atribuições pedagógicas expressas no RU | 80 |
| Tabela 2 – Atribuições administrativas expressas no RU | 81 |
| Tabela 3 – Atribuições relacionais expressas no RU | 83 |
| Tabela 4 – Ações pedagógicas expressas nos PPPs | 86 |
| Tabela 5 – Ações administrativas expressas nos PPPs | 88 |
| Tabela 6 – Ações relacionais expressas nos PPPs | 89 |
| Tabela 7 – Ações pedagógicas na visão das gestoras | 96 |
| Tabela 8 – Ações administrativas na visão das gestoras | 102 |
| Tabela 9 – Ações relacionais na visão das gestoras | 108 |
| Tabela 10 – Ações pedagógicas na visão das professoras | 111 |
| Tabela 11 – Ações administrativas na visão dos professores | 113 |
| Tabela 12 – Ações relacionais na visão dos professores | 115 |
| Tabela 13 – Percentual total de frequência dos documentos e das entrevistas | 123 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACT – Admitida por Caráter Temporário
- AFASC – Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma
- APP – Associação de Pais e Professores
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEI – Centro de Educação Infantil
- CEIC – Centro de Educação Infantil de Criciúma
- CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COMEC – Conselho Municipal de Educação de Criciúma
- DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- LBA – Legião Brasileira de Assistência
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PDDE – Programa de Dinheiro Direto na Escola
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- RCNEIs – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- RU – Regimento Único das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Educação
- SME – Sistema Municipal de Educação
- SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 25 |
| 2 EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONSTITUIÇÃO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E LEGAIS | 31 |
| 2.1 CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES | 31 |
| 2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DE 1988 | 34 |
| 2.3 PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E DESAFIOS | 38 |
| 2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRICIÚMA: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES | 42 |
| 2.5 CONSTITUIÇÃO DOS PRIMEIROS CEIMS DE CRICIÚMA | 44 |
| 3 GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL | 48 |
| 3.1 GESTÃO ESCOLAR PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988 | 51 |
| 3.2 CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR: O PROTAGONISMO DO GESTOR | 57 |
| 3.3 EXPRESSÃO DO PEDAGÓGICO E DO ADMINISTRATIVO NA GESTÃO ESCOLAR | 61 |
| 4 EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO ESCOLAR | 67 |
| 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 72 |
| 6 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES | 78 |
| 6.1 AÇÕES DA EQUIPE GESTORA EXPRESSAS NOS DOCUMENTOS | 78 |
| 6.1.1 Regimento Único das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Criciúma (RU): Atribuições dos Gestores | 78 |
| 6.1.2 Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs): ações dos gestores | 85 |
| 6.1.3 O que os documentos revelam: comparando RU e PPPs | 91 |
| 6.2 VISÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE AÇÕES DA EQUIPE GESTORA | 94 |
| 6.2.1 Ações da equipe gestora: a visão de suas representantes | 96 |
| 6.2.2 Ações da equipe gestora: a visão das professoras | 111 |
| 6.2.3 O que as falas revelam: comparação entre gestoras e professoras | 117 |
| 6.3 AÇÕES DA EQUIPE GESTORA NOS DOCUMENTOS E NAS ENTREVISTAS: O LUGAR DO PEDAGÓGICO | 122 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 126 |
| REFERÊNCIAS | 129 |
| APÊNDICES | 137 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTORAS E PROFESSORES | 138 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 139 |
| APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DA DIREÇÃO | 140 |
| APÊNDICE D – TERMO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA | 141 |

1 INTRODUÇÃO

Sou educadora e inserida numa realidade escolar da rede municipal de ensino de Criciúma, durante minha trajetória profissional tive a oportunidade de atuar em vários segmentos da Educação Básica. A condição de docente do município de Criciúma e a graduação em licenciatura oportunizaram assumir a função de auxiliar de direção de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de Criciúma.

Na condição de participante da gestão de um CEIM, percebi, no dia a dia, certa dificuldade em priorizar as questões pedagógicas devido às demandas decorrentes das questões administrativas e burocráticas. Nesse contexto, emergiram várias inquietações, dentre as quais: Os gestores de outros CEIMs encontram dificuldade em conciliar a função pedagógica e administrativa? Quais são os elementos que determinam essas supostas dificuldades?

Dessa forma, a ideia inicial era realizar um estudo que se ocupasse de identificar como os gestores de Educação Infantil lidavam com o pedagógico na gestão escolar. A partir disso, busquei no site da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) dissertações e teses já publicadas no Brasil em relação à área de estudo pretendido. O período de busca ficou delimitado entre os anos de 2005 a 2012; contudo, depois de várias tentativas no site da CAPES, não foi possível encontrar trabalhos mais antigos, visto que os resumos disponíveis se referiam apenas aos anos de 2011 e 2012.

Primeiramente, iniciei a busca utilizando os seguintes descritores: “Gestão escolar e o pedagógico”, “Gestão escolar e o pedagógico na Educação Infantil” e “O pedagógico e a gestão escolar na Educação Infantil”. Com o descritor “Gestão escolar e o pedagógico” apareceram 56 registros e, após a leitura dos resumos, constatei que somente nove títulos se aproximavam do meu objeto de estudo.

Ainda no site da CAPES, com o segundo descritor, “Gestão escolar e o pedagógico na Educação Infantil”, apareceram apenas cinco trabalhos. Para ampliar ainda mais a pesquisa, mudei a ordem das palavras no descritor para “o pedagógico e a gestão escolar na Educação Infantil”. Logo, entre os anos de 2011 e 2012, apareceram 12 ocorrências, cinco delas se repetiram na busca com os descritores anteriores e, das sete ocorrências, somente duas aproximaram-se do tema pretendido.

Dando continuidade à investigação, realizei uma busca no site da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações). Com o descritor

“Pedagógico e gestão escolar” apareceram 315 ocorrências a partir de 2005. Lendo os títulos, percebi que a grande maioria não se relacionava à temática pretendida. Portanto, para refinar a busca, fiz uma pequena mudança do descritor para “Pedagógico na gestão escolar”; com esse descritor surgiu apenas um registro.

Com o descritor “Pedagógico e gestão escolar na Educação Infantil” apareceram 36 ocorrências. Após as leituras desses resumos, selecionei apenas cinco para um posterior refinamento.

Incluindo todos os títulos de maior relevância encontrados nos bancos de dados dos sites da CAPES e BDTD, totalizaram 17 títulos. Após realizar um minucioso refinamento dos trabalhos relacionados ao tema, pude constatar que o tema “gestão escolar” nas perspectivas do fazer administrativo e do fazer pedagógico não tem muitas publicações em dissertações e teses, apenas cinco. Nessa mesma perspectiva relacionada à gestão da Educação Infantil, o que essa coleta de dados demonstrou foi um número bastante restrito no país, apenas dois registros. Em Criciúma e região, inexistem qualquer pesquisa sobre esse assunto. Dessa forma, justifica-se o interesse em produzir novos conhecimentos e avançar a pesquisa nesta área.

Após uma leitura mais profunda desses resumos (refinamento), três títulos foram selecionados para a leitura de obra completa, os quais serviram como estudos antecedentes para minha pesquisa, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Antecedentes da Pesquisa

| Ano | Título | Autor | Modalidade | Instituição |
|------|--|--|-------------|-------------|
| 2007 | A gestão em unidades de Educação Infantil: um estudo de caso | Mendes, Eva Cristina de Carvalho Souza | Dissertação | UNISANTOS |
| 2011 | A Educação Infantil foi para escola e agora? Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da Educação Infantil | Tomé, Marta Fresneda | Tese | UNESP |
| 2012 | O trabalho do gestor escolar: intensificação e implicações administrativas e pedagógicas da escola | Terto, Daniela Cunha | Dissertação | UFRN |

Fonte: CAPES e BDTD

O trabalho de dissertação de Mendes (2007) analisa a dinâmica da gestão em uma unidade de Educação Infantil na cidade de Santos/SP, refletindo sobre as relações do diretor com os professores e pais e como eles se configuram nesse processo. Para tal abordagem, a autora utilizou como procedimentos metodológicos o método de pesquisa qualitativa, por meio da observação, questionários e análise documental da unidade em questão. Os sujeitos de sua pesquisa foram os educadores, pais e o gestor. Pelos resultados, Mendes (2007) percebeu que as relações de trabalho no cotidiano escolar são importantes para obtenção de um trabalho cooperativo e coletivo. De acordo com as perspectivas dos educadores e de alguns pais, o diretor deve ter as seguintes características: liderança, autonomia, ética, conhecimento, estimular o trabalho cooperativo e ser comunicativo. Todas essas características foram evidenciadas no gestor analisado no referido trabalho.

A pesquisa que realizei se diferencia desse trabalho, visto que o universo analisado não se restringiu a uma escola, mas a três instituições de Educação Infantil, além de entrevistados os gestores, na tentativa de entender como eles próprios se veem em suas atribuições.

A tese de Tomé (2011) investiga como se deu o atendimento de Educação Infantil a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quando o segmento se tornou parte da Educação Básica. Como recurso metodológico, Tomé (2011) utilizou a análise documental de publicações do MEC (Ministério de Educação e Cultura) sobre gestão educacional, gestão da Educação Infantil e análises de textos científicos que tratam desse tema no período de 1999 a 2009.

O resultado dessa pesquisa demonstrou que, na primeira década do Século XXI, promoveu-se na Educação Infantil uma gestão institucional semelhante à encontrada nas escolas dos demais níveis da Educação Básica. Outro ponto relevante levantado pela autora foi um movimento nas políticas educacionais de valorização do trabalho de Educação Infantil. Contudo, as leis contradizem a prática social das creches e pré-escolas. Dessa forma, a autora constatou que ainda não há uma teoria concluída para a gestão da Educação Infantil no Brasil. Também ressaltou que há a necessidade de investigação das relações no interior de escolas de Educação Infantil.

Essa leitura serviu para reafirmar a escolha de meu objeto de estudo, uma vez que proporcionou um panorama sobre a história da Educação Infantil e os percalços que vem sofrendo ao longo dos anos desde quando foi inserida na Educação Básica. Como afirmado acima, Tomé (2011) propôs também que novos estudos analisem a realidade dentro das unidades de Educação Infantil. Sendo assim, minha pesquisa contempla a sugestão da autora, uma vez que foi feita com sujeitos inseridos nas unidades de Educação Infantil.

Terto (2012) analisa o gestor escolar à luz das mudanças ocorridas na gestão das duas últimas décadas, partindo da ideia de que, depois que o governo descentralizou os recursos e deu maior autonomia para as escolas, ocasionou uma intensificação do trabalho burocrático em detrimento do pedagógico. A autora problematiza sua pesquisa fazendo os seguintes questionamentos:

Como se configura o trabalho do gestor escolar mediante reformas educacionais implementadas a partir de 1990? O modelo de gestão proposto pelas reformas favorece o comprometimento do gestor com as questões político-pedagógicas das escolas municipais na rede municipal de Natal? Quais as implicações no que diz respeito à intensificação do trabalho do gestor? (TERTO, 2012, p. 15).

Para sanar tais indagações, a autora analisou o trabalho dos gestores escolares em escolas de Ensino Fundamental no município de Natal/RN, frente às significativas mudanças identificadas na gestão escolar nas últimas décadas. Tais mudanças referem-se, sobretudo, à intensificação das atividades burocráticas, pois, de alguma forma, o trabalho político-pedagógico na gestão da escola foi inviabilizado.

A autora realizou uma entrevista semiestruturada com 11 gestores de oito escolas de Ensino Fundamental do município de Natal/RN, análise de literatura referente ao tema e análise documental. Terto (2011) identificou que a descentralização dos recursos trouxe mais trabalho para o gestor da escola, deixando menos espaço para o pedagógico.

Nesse sentido, meu estudo avança. Primeiramente, por estender tal abordagem para uma realidade da Educação Infantil; em segundo lugar porque investiga se o cumprimento das tarefas burocráticas interfere no fazer pedagógico do gestor.

Essa coleta de dados prévia (pesquisa dos antecedentes) trouxe subsídios para dar continuidade à pesquisa. Também possibilitou o amadurecimento de ideias sobre a metodologia, o referencial teórico e a delimitação de temas e capítulos.

Para a realização da leitura desses trabalhos, três questões foram norteadoras: Em que tal estudo se aproxima de minha pesquisa? Em que se distancia? De que forma meu trabalho poderia avançar em relação às pesquisas em questão?

Durante a leitura, almejava responder essas questões, o que fortaleceu minha proposta de estudo e possibilitou a definição do problema da pesquisa, o qual ficou assim estabelecido: “Como a ação pedagógica se revela no cotidiano da gestão escolar dos CEIMs de Criciúma/SC?”.

A partir desse problema, buscou-se compreender como a ação pedagógica se revela no cotidiano da gestão dos CEIMs, na visão de gestores e professores. A partir desse objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram definidos: 1) Identificar, nos documentos oficiais que aludem às ações da equipe gestora dos CEIMs, como o pedagógico se revela; 2) Identificar as ações básicas da equipe gestora na visão de seus representantes e na visão dos professores com ênfase no aspecto pedagógico; 3) Comparar o discurso presente em documentos oficiais com o discurso da equipe gestora e dos professores.

A organização textual desse trabalho é composta por uma introdução, na qual relatei o porquê da escolha do tema e a relevância do objeto de estudo em questão, e procurei contextualizar o leitor sobre os conhecimentos já produzidos nessa área, nos quais meu trabalho poderia avançar; nela delimito o problema e apresento os objetivos da pesquisa. Além da introdução, o trabalho está dividido em mais seis capítulos.

Em relação à fundamentação teórica, no segundo capítulo, faz-se uma contextualização teórica e legal sobre a Educação Infantil no Brasil e em Criciúma/SC, descrevendo, por meio de um relato histórico, quais foram as concepções desse nível de ensino ao longo da história.

No terceiro capítulo, discutem-se as concepções de gestão escolar no Brasil, as perspectivas teóricas e legais, com ênfase nos efeitos percebidos na gestão escolar após a Constituição de 1988 e a descentralização. Esse capítulo também faz uma discussão sobre gestão escolar e o protagonismo do gestor e discute a expressão do pedagógico e do administrativo na gestão escolar.

O quarto capítulo aborda os temas “Educação Infantil” e “Gestão Escolar”, descrevendo esta última diante das especificidades inerentes a essa etapa de educação.

A metodologia é apresentada no quinto capítulo, quando são descritos os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa, bem como quem são os sujeitos envolvidos no processo.

O capítulo seis apresenta e analisa os dados da pesquisa, em um diálogo permanente com o referencial teórico. Por último, estão as considerações finais, seguidas pelas referências.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONSTITUIÇÃO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E LEGAIS

Na discussão das perspectivas de gestão escolar da Educação Infantil, é importante que se faça a contextualização histórica e legal dessa etapa da Educação Básica. Portanto, o presente capítulo tece considerações sobre as concepções de educação que têm dado suporte (intencionalmente ou não) às instituições que hoje a legislação denomina como Educação Infantil¹.

2.1 CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES

Segundo Bujes (2001), até a segunda metade do Século XIX, a criança era responsabilidade da família e era na convivência com os adultos que adquiria o conhecimento do mundo que a cercava. De acordo com a autora, durante um longo período da história não houve nenhuma instituição voltada à educação de crianças de zero a seis anos de idade, o que demonstra que a preocupação com essa faixa etária é algo recente na história da educação.

Paschoal; Machado (2009) complementam as ideias de Bujes (2001), afirmando que as primeiras tentativas em relação à organização do atendimento de crianças nas instituições coletivas no Brasil tinham caráter estritamente assistencialista.

De acordo com as autoras, essas instituições se caracterizavam por orfanatos, asilos ou creches. O termo “creche” (do francês *crèche*), que atendia crianças de zero a dois anos, e “asilo” (do francês *salle d’asile*) que atendia crianças de dois a sete anos, foram adotados da França e sua finalidade era atender somente a criança carente, sob uma perspectiva filantrópica e assistencialista.

Seguindo os moldes europeus, no Brasil os asilos e orfanatos também foram criados para abrigar as crianças abandonadas e tinham como sistema a Roda dos Expostos², em que as mães, por razões econômicas e sociais, deixavam seus bebês para serem recolhidos. Já o

¹ A denominação desse nível de ensino é atribuída pela LDB 9.394/1996.

² A Roda dos Expostos era também conhecida por roda dos enjeitados, funcionava como um mecanismo giratório e era utilizado para deixarem, em instituições de caridade, bebês recém-nascidos.

surgimento dos primeiros jardins de infância no Brasil ocorreu por iniciativas privadas e apresentavam caráter mais educativo para preparar as crianças para a escola. O termo “jardim-de-infância” (em alemão *kindergarten*) surgiu na Alemanha a partir das ideias de Fröebel³. Enquanto as creches ou asilos serviam para abrigar as crianças pobres, os jardins de infância atendiam crianças mais ricas. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), no final do Século XIX, houve uma tentativa de se realizar um Congresso da Instrução, no qual um dos interesses era incluir um caráter pedagógico nas instituições que atendiam as crianças de baixa renda, porém, na época, essa tentativa não ecoou.

as novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar (KUHLMANN JR., 1998, p. 88).

Dessa forma, a criança concebida como ser frágil, que precisava de cuidado, tinha o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, basicamente, desconsiderado. Foi esse contexto de assistencialismo e filantropia, centrado na preocupação com os aspectos fisiológicos e biológicos da criança, que caracterizou a primeira concepção do que chamamos hoje de Educação Infantil, que ainda perdura no meio educacional.

Kramer (2006) aponta que, a partir da década de 1970, a concepção de Educação Infantil foi se modificando e, além de uma visão assistencialista, a educação de crianças de zero a seis anos se caracterizava por um caráter compensatório. Isso significa afirmar que a escola buscava a “compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes de classes populares” (KRAMER, 2006, p. 799).

Com o aumento de pesquisas e estudos de diversas áreas relacionados ao desenvolvimento da infância, a Educação Infantil foi vista como um instrumento que poderia proporcionar à criança crescer e

³ Friedrich Wilhelm August Fröebel foi um pedagogo alemão que, em 1837, fundou o primeiro jardim de infância. Fröebel comparava crianças a plantas de um jardim e o professor a um jardineiro.

se desenvolver “normalmente”, evitando problemas futuros para a sociedade, uma vez que inserida na escola, ela poderia ter o mínimo de cultura, saúde e cuidado (KRAMER, 2006). Foi nessa perspectiva que as primeiras instituições apoiaram suas propostas, tentando sanar esses déficits e, de certa forma, ‘enquadrar’ as crianças em padrões. Ortiz e Carvalho (2012) reafirmam as ideias de Kramer (2006) e acrescentam que com a expansão da economia, “as creches tinham a incumbência de evitar transtornos futuros, acelerar o desenvolvimento infantil e compensar a privação cultural que essas crianças passavam por serem de família de baixa renda” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 21).

Enquanto as propostas para educação nas instituições públicas tratavam as crianças das camadas populares como deficientes, Kramer (2006) argumenta que nas propostas das instituições particulares, que cresciam consideravelmente na época, estava evidente o caráter voltado para a educação de cunho pedagógico e preparatório para educação escolar. Ao passo que as instituições públicas eram embaladas por uma concepção de criança carente e nas instituições particulares como criança criativa e produtiva.

No interior das instituições de Educação Infantil, durante muito tempo, o caráter assistencialista e de educação compensatória oscilavam (e parece que ainda oscilam). As práticas iam de um extremo ao outro, entre o cuidar e o instrumentalizar. As crianças pequenas das classes populares eram somente assistidas e as maiores passavam por períodos de decoreba e enfadonhos exercícios de alfabetização.

A experiência educativa percebida nas creches e pré-escolas das classes populares, para Bujes (2001), tinha como objetivo educar para uma “escolarização precoce”, com atividades que não respeitavam o processo de desenvolvimento das crianças, voltadas às práticas de memorização, disciplinas, regras e obediência. Nessa concepção de Educação Infantil, a preocupação era preparar instrumentalmente, seguindo os modelos fragmentados do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, Bujes (2001) afirma que o educador não considerava o sonho, a fantasia, a afetividade, o lúdico e as manifestações de caráter mais subjetivo. Para a autora, a educação da criança pequena deveria estar vinculada concomitantemente entre o cuidar e o educar, uma vez que, nessa relação, a criança atribui significados à medida que interage com as pessoas que a cercam e com o ambiente. Deveria ser nesse clima de relações e mediações que a criança construísse seu conhecimento, aprendendo por meio de experiências culturais trazidas e produzidas por ela. No entanto o que

ocorria na realidade da educação pública infantil era: por um lado, olhar a criança como “coitadinha”, subestimando suas potencialidades cognitivas; por outro, exigir dela amadurecimento emocional, muito além de sua idade.

Dessa forma, o caráter compensatório reforça a ideia da perspectiva assistencialista, perpetuando a confusão histórica entre cuidar e educar, por meio da qual muitos priorizam o educar numa perspectiva de escolarização precoce e outros, o brincar por brincar com atividades sem intencionalidade definida.

O panorama histórico do surgimento da Educação Infantil no Brasil foi composto por concepções controversas. Os modelos educacionais necessitavam de uma reforma para atender às necessidades emergentes de uma sociedade em transformação. Depois de algum tempo, após lutas, reivindicações e movimentos pelos direitos à educação, surge um novo marco para a história da infância no Brasil: a Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, a seguir, apresenta-se o panorama legal do trajeto pelo qual passou e vem passando a Educação Infantil no Brasil e no município de Criciúma a partir da Constituição de 1988.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Paschoal; Machado (2009) destacam que até a promulgação da Constituição Federal de 1988, pouco foi feito em termos de legislação voltada à Educação Infantil.

Na década de 1980, movimentos provenientes de diversos setores da sociedade uniram forças para garantir o direito à educação na infância. A pressão desses movimentos possibilitou que a creche e a pré-escola, que até então eram vinculadas à área social com caráter assistencialista, passassem a fazer parte do sistema de educação. Conforme o Artigo 208, inciso IV da Constituição Federal, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Kramer (2006) aponta que uma sucessão de movimentos no Brasil em torno da Constituinte de 1988 culminou em benefícios à infância e à Educação Infantil e, em 1990 a Lei nº 8.069/1990 instituiu o Estatuto de Criança e do Adolescente (ECA). Nesse documento,

estabeleceu-se que a criança seja tratada como cidadã de direitos, tendo garantidas saúde e educação.

Entre os anos de 1994 a 1996, o Ministério da Educação publicou outros documentos, voltados à Educação Infantil. Esses documentos, além de servirem como norteadores para a implantação de novas instituições de Educação Infantil, ofereceram orientações sobre propostas pedagógicas, organização e funcionamento do espaço e tempo das instituições e também reflexões sobre a importância da formação do profissional da Educação Infantil. Dentre esses documentos, desatacam-se as primeiras versões dos documentos “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994) e “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995).

Ainda com muitos pontos a melhorar na Educação Infantil, a partir de 1996, a LDB nº. 9.394 trouxe outros importantes avanços, sendo o principal deles a inserção desse nível de ensino na Educação Básica, como definido no Artigo 30: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” (BRASIL, 1996). Pereira; Teixeira (2002, p. 91) advogam que “a manutenção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica representa uma das grandes vitórias das forças democráticas, haja vista que foi intenso e polêmico o debate em torno desta questão”.

Kramer (2006) alia-se às ideias de Pereira; Teixeira (2002) e acrescenta que a entrada da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, garantida na LDB de 1996, foi uma conquista proveniente de movimentos sociais.

Importante foi o papel desempenhado pelos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (KRAMER, 2006, p. 801).

De acordo com a LDB, a organização da Educação Infantil é responsabilidade dos municípios. A Lei preconiza que é dos municípios o encargo de oferecer estabelecimentos de Educação Infantil, bem como

a responsabilidade de ter uma proposta pedagógica, administrar seu pessoal e os recursos materiais e financeiros. Isso obrigou os municípios a redimensionarem suas políticas de Educação Infantil.

Vale ressaltar que, mesmo trazendo grandes avanços para a educação e para a infância, a inserção dessa etapa na Educação Básica também trouxe vantagens para os governos locais, haja vista que um número maior de crianças dispôs mais verbas aos municípios que são responsáveis por essas instituições.

A partir da inserção da Educação Infantil na Educação Básica, Paschoal; Machado (2009) destacam três relevantes objetivos: a) objetivo social: liberou a mulher para participar ativamente na sociedade, na economia e na política; b) objetivo educativo: proporcionou um espaço para a construção de novos conhecimentos e habilidades da criança; c) objetivo político: essa modalidade é um viés para potencializar a formação da criança enquanto cidadã de direitos.

Em 1998, o MEC publica os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEIs) com o objetivo de redimensionar o conceito assistencialista e compensatório presente nas instituições de Educação Infantil.

Com a intenção de unir o cuidar e o educar, o documento visa orientar os profissionais desse segmento com reflexões pedagógicas. O documento foi um passo significativo no que diz respeito às políticas para a Educação Infantil. Contudo, Cerisara (2003) critica e problematiza a forma como foi organizado. De acordo com a autora, em fevereiro de 1998, setecentos profissionais ligados à área de educação receberam uma versão preliminar dos RCNEIs e foram convidados a emitir pareceres individuais sobre eles. Cerisara (2003) relata que o MEC desconsiderou a maioria dos pareceres. A autora acrescenta que:

o aspecto de maior consenso e preocupação entre os pareceristas com relação ao RCNEI foi o de que a Educação Infantil é tratada no documento como ensino, trazendo para a área a forma do trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na Educação Infantil de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não de ensino (CERISARA, 2003, p. 28).

Após a publicação desse documento, muitas críticas foram publicadas por pesquisadores da educação. Uma delas foi que o documento foi organizado a partir de um modelo importado e que, por essa razão, muitas de suas considerações não são condizentes com o contexto real das crianças das instituições brasileiras.

A Resolução nº. 01/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), as quais foram construídas a partir de opiniões de educadores, pesquisadores e professores universitários. Esse documento estabelece as diretrizes para a Educação Infantil, bem como propõe a organização de propostas pedagógicas para essa etapa da educação.

Em seu primeiro texto, as DCNEIs evidenciam que a criança deve ser entendida como sujeito de direitos e, portanto, essa etapa deve ser primordial na construção das políticas públicas. No parágrafo 3º do Artigo 3, fica expressa a relação entre o cuidar e o educar, pois o caráter educativo deve ser inerente a esse segmento:

As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999, p.18).

Mesmo com os avanços que diziam respeito às políticas de educação, em especial à Educação Infantil, era necessário não apenas garantir o acesso dessas crianças, mas também a qualidade do atendimento. Portanto, na busca pela garantia do acesso e qualidade no âmbito legal, em 2001 foi aprovada a Lei nº. 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011). Esse documento estabeleceu 26 metas para a Educação Infantil. Uma dessas metas correspondeu à ampliação da oferta da Educação Infantil:

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

Em 2013, o MEC publicou a “Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, trazendo novas contribuições no intuito de “orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2013, p. 97).

Como muitas das metas do PNE (2001-2011) não se efetivaram, com vigência de dez anos, em 2014 foi publicado o novo PNE (2014-2024). Para a Educação Infantil, esse plano prescreve a universalização do ensino de quatro a cinco anos (meta número 1) até o final deste ano (2016) e a ampliação de sua oferta em 50%, em creches para crianças de zero a três anos. (BRASIL, 2014).

Posto o desafio, surgem os questionamentos: Qual é a garantia que se tem para o cumprimento do que foi estabelecido? Ainda parece ser uma realidade longe de ser superada, uma vez que a oferta de vagas nas instituições depende de vários fatores, tais como a formação de profissionais, os recursos financeiros e os investimentos destinados a esse segmento da educação.

2.3 PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E DESAFIOS

Conforme mencionado anteriormente, a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, muitos avanços foram percebidos na Educação Infantil. Dentre eles, Pereira; Teixeira (2002) destacam que a ênfase do aspecto pedagógico trouxe ressignificação no conceito de Educação Infantil. De acordo com as autoras, quando a LDB preconiza que o atendimento de crianças de zero a seis anos vise seu desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, a Lei propõe o redimensionamento na visão de assistencialismo e guarda da criança, pressupondo a ruptura da ideia de educação compensatória da pré-escola, vista equivocadamente como salvadora da escola e com a função de suprir as deficiências das crianças, especialmente as de classes populares. O Artigo 29 da LDB serve para ilustrar a questão:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 21).

Pereira; Teixeira (2002, p. 91) alertam ainda que uma vez que a Educação Infantil constitui-se como primeira etapa da educação básica, “ampliam-se as obrigações do Estado para com a infância e demanda o estabelecimento de políticas públicas integradas que contenham metas para curto, médio e longo prazo”.

As DCNEIs contribuem para essa ressignificação, ao proporem a articulação entre educação e cuidado. De acordo com esse documento, os princípios éticos, políticos e estéticos são fundamentos para a elaboração da proposta pedagógica das instituições. As práticas pedagógicas que compõem o currículo da Educação Infantil deverão estar amparadas nos eixos norteadores “brincadeira” e “interação”. Assim, brincando e interagindo, a criança deve ter contato com os mais diversos tipos de experiências. Dessa forma, o documento dispõe que as crianças tenham experiências nas diferentes linguagens e formas de expressão, experiências com as formas artísticas, com o contato com a natureza, com o cuidado pela biodiversidade e a sustentabilidade, experiências com as diversas tradições culturais brasileiras, experiências de movimento corporal e experiências com os diversos recursos midiáticos. Enfim, experiências que promovam a apropriação do conhecimento de si e de outras crianças, o conhecimento do mundo físico e social que as cercam, promovendo a curiosidade, a interação e a construção de sua autonomia e de sua identidade, a fim de que elas “reconheçam o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, que é amplamente marcada por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis” (BRASIL, 2013, p. 93).

Todavia as práticas da Educação Infantil ainda se movimentam entre o caráter assistencial e compensatório, influenciado por um contexto histórico, sócio-político cultural e institucional, que dicotomiza o cuidar e educar.

Segundo Flôres; Tomazzetti (2012), o perigo entre o educar e cuidar está em uma das dimensões ocorrer em detrimento da outra. Se de um lado encontram-se instituições que priorizam apenas o cuidar,

enfocando ações referentes aos aspectos físicos das crianças, de outro estão instituições que, em última instância, promovem a escolarização precoce dos educandos. O equilíbrio dessas duas dimensões pode ser estabelecido se o gestor da Educação Infantil estiver fortalecido em suas concepções. Dessa forma, ele poderá ser um alicerce para que essa dicotomia seja minimizada.

O Artigo 11 da Resolução nº. 05/2009, presente nas DCNEIs (2013), preconiza que:

Na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p. 100).

Campos (2013) também discute que a maneira como se organiza a educação das crianças de zero a seis anos (creche de zero a três anos e pré-escola de quatro e cinco anos), segmentada por idade, pode implicar na interpretação de que para os menores de três anos a lógica seja a da proteção e do cuidado, enquanto para os maiores de quatro anos, a da preparação para a escola, diga-se, para o ingresso no Ensino Fundamental. Tal lógica, segundo a autora, tende a fortalecer a polêmica dicotomia creche e pré-escola, ou seja, cuidar e educar.

Dessa forma, o currículo pode ser um instrumento que direciona o trabalho do educador, para que supere a visão predominante e simplória de alfabetização como principal requisito de preparação para o Ensino Fundamental.

Segundo Kramer (2000), precisamos de políticas e propostas pedagógicas para a infância que considerem o modo de pensar e de agir das crianças, suas necessidades e experiências. A autora defende

a concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2000, p. 5).

Tal posição implica que o educador centre sua prática pedagógica na criança, “compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto” (OLIVEIRA *et al*, 2012, p. 38). O que demanda superar as concepções hegemônicas de criança, família e funções da creche e da pré-escola. No que se refere a essa última, Aquino (2009, p. 160) defende que é preciso “superar a concepção de pré-escola como arremedo da ‘escola primária’, voltada apenas para o ensino da leitura e escrita, a ‘escola de ler, escrever e contar’”.

Nessa perspectiva, os profissionais da Educação Infantil podem mediar para que a criança, por meio de suas múltiplas linguagens, construa o saber, a partir da sua história, de suas vivências e de novas experiências. A curiosidade será então a ponte para a solução dos problemas e a apropriação do conhecimento.

Em síntese, os profissionais da Educação Infantil, precisam apoiarem-se em uma proposta pedagógica cuja concepção de educação respeite e valorize as crianças, suas experiências e que possibilite que a criança seja como criança na sua inteireza.

Buscou-se, nesta seção, demonstrar quais concepções de Educação Infantil embasaram – e ainda embasam – o trabalho dos profissionais no interior das instituições ao longo dos anos, no Brasil. Partindo dessa visão macro, na seção seguinte, será realizada uma explanação sobre as instituições de Educação Infantil no município de Criciúma, bem como quais foram suas concepções ao longo dessa trajetória.

2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRICIÚMA: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES

A contextualização do surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil públicas em Criciúma será realizada à luz de Toreti (1993) que pesquisou a história da creche e da pré-escola deste município, no período de 1975 a 1992.

As primeiras instituições de Educação Infantil no município de Criciúma surgiram em 1975 e, assim como vinha ocorrendo em outros municípios do Brasil, caracterizavam-se pelo caráter totalmente assistencialista.

De acordo com Toreti (1993), essas instituições surgiram para suprir uma necessidade social, ajudando as famílias da periferia. A Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma (AFASC), fundada pela então primeira dama do município Zulma Napolini Manique Barreto, tinha como objetivo estar a serviço da sociedade, prestando serviços sociais.

Toreti (1993) destaca que, a partir de 1977, por solicitação dos pais, ocorreu uma ampliação desse atendimento e até o ano de 1982 totalizavam 15 unidades que atendiam crianças de 3 a 6 anos, chamadas de “Projeto Casulo”, conveniadas e dirigidas pela Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Em relação à gestão, em cada unidade havia uma diretora que coordenava o trabalho administrativo. Mas para todas as unidades do “Projeto Casulo” havia apenas uma coordenadora que era responsável pela coordenação do trabalho pedagógico (passar as orientações e diretrizes enviadas pela LBA) e pelo trabalho administrativo (contratação de funcionários, compra de alimentos, materiais etc.).

Com o aumento do número de instituições, de acordo com Toreti (1993), a coordenação pedagógica ficou sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), que era responsável por realizar as visitas e fazer os relatórios que posteriormente eram enviados à LBA. Toreti ainda aponta que no período de 1983 a 1988, com uma nova gestão do poder público municipal, sentiu-se a necessidade de redimensionar a utilização do “Projeto Casulo”, pois as unidades eram vinculadas a uma instituição social, conotando, dessa forma, o atendimento assistencialista em detrimento do atendimento educativo. Portanto, as unidades do “Projeto Casulo” começaram a ser chamadas de “creches”. No período de 1986 a 1988, a AFASC tinha um total de 28 creches.

Vale ressaltar que, na década de 1980, após a Constituição de 1988 e, por conseguinte o ECA e a LDB, surgiram as primeiras instituições privadas de Educação Infantil, chamadas de “escolinhas”. Essas atendiam a crianças de classe média, com idade de três a seis anos. As práticas pedagógicas eram voltadas à escolarização e alfabetização. Além da preocupação por parte dos pais com a educação de seus filhos, outro fator que desencadeou o surgimento dessas instituições foi a demanda de mulheres, também de classe média, que tomaram seu lugar em diversos setores no mercado de trabalho.

Com essa ascensão da mulher no mercado de trabalho, devido aos fatores que moviam a economia da época, a demanda pela procura de vagas era grande em Criciúma. Sendo assim, estabeleceram-se alguns critérios de seleção para as creches públicas, sendo priorizadas as famílias mais necessitadas e, como primeira condição, a mãe que trabalhasse fora de casa.

Em 1989, extinguiu-se totalmente a última unidade do “Projeto Casulo” e ampliou-se o atendimento de zero a três anos. Foram evidenciadas, nesse período, duas concepções de educação nas instituições: com as crianças de zero a três anos, o caráter assistencialista prevalecia, mesmo que os profissionais já sinalizassem práticas mais pedagógicas. Com as crianças de quatro a seis, as práticas pedagógicas demonstravam um caráter compensatório de educação.

Em relação à gestão escolar desses estabelecimentos, de acordo com a pesquisa de Toreti (1993), as decisões eram tomadas de cima para baixo, muitas vezes de forma autoritária. A dicotomia entre o administrativo e o pedagógico já era um empasse nas mãos dos diretores:

Percebemos que a dicotomia assistência x pedagógico aparecia em vários momentos e sobre vários aspectos. Na separação dos grupos pedagógicos, na divisão do trabalho pela equipe pedagógica e divisão (ainda que necessária) dos aspectos administrativos do pedagógico (TORETI, 1993, p. 48).

Nessa época, já havia um sentimento de impotência por parte dos gestores, que não se sentiam engajados com a proposta pedagógica. Não havia um planejamento para a instituição e os objetivos não estavam

claros. Por isso, reivindicaram mais formações em seus horários de trabalho:

Era preciso mudar! Não se pode mais fazer escola de pobre para pobre, e para nós o diretor é a chave-mestra do processo, na creche ou na escola. A ideia era fortalecer o diretor, para que este pudesse auxiliar mais o professor e de fato qualificar o trabalho (TORETI, 1993, p. 48).

De acordo com Toreti (1993), outro ponto evidenciado na gestão era o excesso de burocracia que atrapalhava o pedagógico, percebido também como uma dificuldade pelos gestores na época.

Uma nova concepção de Educação Infantil foi aos poucos tomando o espaço das práticas pedagógicas, a partir dos estudos e grupos de formações: a concepção da criança como “socializadora do saber”, na qual se valoriza a história da criança e suas relações. Contudo diferentes concepções entrecruzavam-se e, muitas vezes, contradiziam-se. Os pais, os professores, a gestão, cada um, no seu discurso, revelava uma concepção diferente em relação ao trabalho desenvolvido nas instituições. Essa confusão tinha relação com a forma como a AFASC era mantida, uma vez que essa manutenção era feita pela Prefeitura (com uma preocupação mais educativa) e pela LBA (com objetivos mais assistencialistas).

Segundo Toreti (1993), o “binômio” entre assistencialista e pedagógico, em relação ao atendimento das creches, era o maior desafio a ser superado pela gestão na época.

Com a promulgação da LDB, as instituições foram se adequando às normas da Lei e a creche deixou de ser chamada creche, começando a ser chamada de Centro de Educação Infantil (CEI). No ano de 2015, a AFASC contava com 31 CEIs, localizados em vários bairros de Criciúma.

2.5 CONSTITUIÇÃO DOS PRIMEIROS CEIMS DE CRICIÚMA

Conforme visto anteriormente, até o início do ano 2000, os Centros de Educação Infantil (CEIs) que atendiam a crianças de zero a seis anos eram mantidos pela AFASC. Somente no ano de 2002, com a Lei nº. 4.307/2002, foram integradas ao Sistema Municipal de Ensino de

Criciúma as instituições de Educação Infantil mantidas pelo poder público municipal.

Sobre a oferta, a Lei descreve que a Educação Infantil será oferecida em creches (zero a três anos) e pré-escola (quatro a seis anos). Conforme segue o Artigo 11 da referida Lei:

Art. 11 - A Educação Infantil no Município de Criciúma será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (CRICIÚMA, 2002).

No mesmo ano de 2002, o Conselho Municipal de Educação de Criciúma (COMEC), por meio da Resolução nº. 01/2002, de acordo com a LDB nº. 9394/1996, fixa as primeiras normas para a Educação Infantil no sistema municipal de educação, estabelecendo sua finalidade, objetivos, proposta pedagógica, profissionais, instalação e funcionamento. No capítulo 1, Artigo 3, o documento expressa que “caracteriza-se o Centro de Educação Infantil ou instituição equivalente quando o atendimento é exclusivo a crianças de zero a seis anos” (CRICIÚMA, 2002).

A partir da Resolução nº. 01/2002, em 2003, são instituídos os dois primeiros Centros de Educação Infantil (CEIMs), mantidos pelo Sistema Municipal de Educação, a saber: Centro de Educação Infantil Municipal Natureza, localizado no Bairro Vila Natureza; e Centro de Educação Infantil Municipal Santina Dagostin Salvador, situado no Bairro Quarta Linha. Ambos atendiam a crianças de zero a seis anos.

No ano seguinte, em 2004, dois documentos que também se referem à Educação Infantil foram publicados pelo município de Criciúma: O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Rede Municipal de Educação e o Regimento Único das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Criciúma (RU). Ambos foram elaborados com a participação de professores, gestores e da comunidade escolar num todo, a partir de grupos de trabalho.

A partir de 2008, com base no PPP da rede, cada CEIM elaborou seu próprio Projeto Político Pedagógico, a fim de estabelecer os objetivos e especificidades de cada instituição, em consonância com a LDB nº. 9.394/1996, com as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil, com a Lei nº. 4.307/2002 do sistema de ensino de Criciúma e com o

Regimento Único das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Criciúma (2004). Quanto à natureza do Projeto Político Pedagógico, as DCNEIs definem o seguinte:

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 educadas e cuidadas. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2013, p. 85).

Logo, a elaboração do PPP deve ser realizada com a participação da comunidade escolar, de forma transparente e democrática, a fim de propor metas e estratégias para nortear o trabalho do CEIM. No entanto, não estariam algumas escolas reduzindo esse documento ao caráter burocrático, como mais um acessório obrigatório? E, nesse caso, levam em consideração que, apesar de carregar esse caráter burocrático, o PPP é um registro de democracia na escola e uma conquista da sociedade civil na educação?

Em relação ao PPP de cada instituição, o Artigo 36 da Lei nº. 4.307/2002 do Sistema de Ensino de Criciúma descreve que:

O Projeto Político Pedagógico do ensino público municipal será desenvolvido em dois níveis:
I – da Rede Municipal de Ensino, constituído pela Secretaria da Educação com a participação efetiva dos professores e das comunidades escolares;
II – de cada instituição de ensino, construído com a efetiva participação da comunidade escolar, aprovado pelo Conselho Escolar ou Conselho do Centro de Educação Infantil, respectivamente.
Parágrafo Único – o projeto político pedagógico das instituições observadas a autonomia e a realidade da comunidade escolar deverá ter consonância com o projeto político pedagógico da Rede Municipal de Ensino (CRICIÚMA, 2002).

Importa destacar que, recentemente – meados de 2016 – foram publicadas as Diretrizes Curriculares Municipal da Educação Infantil,

elaboradas com a participação dos educadores da Educação Infantil do Município de Criciúma.

Atualmente, a rede municipal de ensino de Criciúma conta com vinte CEIMs, localizados em vários bairros de Criciúma, atendendo a crianças de zero a cinco anos em período integral.

A partir do ano de 2016, gradativamente, os CEIMs priorizarão o atendimento das crianças de quatro a cinco anos, em período parcial e integral, com o objetivo do município garantir vagas para a demanda e adequar-se ao texto atualizado da LDB 9.394/96, que entre outras alterações, dispõe, no Artigo 4, inciso I, sobre a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos de idade. (BRASIL, 1996). Nesse sentido, vale, o alerta de Castelli; Cóssio e Delgado (2015) de que essa obrigatoriedade precisa ser problematizada, pois, dentre outros impactos, essa estratégia pode causar a cisão entre creche e pré-escola, fazendo com que cada vez mais sejam realizadas práticas ‘escolarizantes’ e ‘alfabetizantes’ ligadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa questão, segundo as autoras, exige reflexão sobre o bem-estar e os direitos das crianças, uma vez que a antecipação da escolaridade pode fragilizar o direito à Educação Infantil para a pequena infância.

Castelli; Cóssio e Delgado (2015) afirmam que a responsabilidade dos municípios pela oferta da pré-escola, os levou a priorizarem o atendimento desse segmento, afetando a oferta do atendimento de creches e, por conseguinte, ferindo o direito constitucional de educação das crianças pequenas de zero a três anos. Conforme as autoras, a antecipação do ingresso obrigatório das crianças de quatro a cinco anos é uma das estratégias do Estado para diminuir a pobreza e garantir a equidade social, uma vez que inseridos na pré-escola, as crianças estarão mais preparadas para ingressar Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, tal estratégia não estaria reforçando o caráter compensatório e assistencialista que durante muitos anos foi concebida a Educação Infantil?

3 GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

Este capítulo, de início, tece considerações sobre gestão escolar no Brasil sobre o ponto de vista histórico e legal. Na sequência, discute as concepções de gestão escolar, a atuação do gestor em cada perspectiva apontada, ressaltando a expressão do pedagógico nesse processo.

A administração escolar tem origem nos modelos clássicos de gerenciamento de empresas, do início do Século XX, à luz das teorias de Taylor e Fayol. São modelos tradicionais de administração organizacional que prezam apenas pelas funções, tarefas, normas, regras e metas e têm como principal característica ser um tipo de gestão completamente reguladora e centralizadora.

Cóssio *et al* (2010) destacam que até meados da década de 1980, a fundamentação teórica da administração educacional era baseada na administração empresarial e os autores, nessa época, pressupunham que a administração escolar poderia ser comparada a de uma empresa, já que, para eles, “a educação constituía-se em empreendimento cuja administração não requeria nenhuma consideração especial” (CÓSSIO *et al*, 2010, p. 327).

Medeiros *et al* (2014) também descrevem que o modelo da gestão empresarial durou por um longo período da história, contudo, os autores destacam que a partir de 1930 surgiram os primeiros textos no Brasil relacionados à administração escolar. Já nessa época, havia um movimento progressista de educação em oposição à educação tradicional, à luz de Carneiro Leão, José Querino Ribeiro e Myrtes Alonso, pois cada um desses autores, de modo geral, acreditava na aplicabilidade da administração geral para a administração escolar e cada um, na sua singularidade, deixou sua parcela de contribuição para iniciar uma problematização na área da administração escolar.

Nesta discussão, cabe mencionar Paro (2010), que, ao discutir o termo “administração escolar”, compara a escola a uma empresa, seguindo a lógica de que tanto empresa quanto escola têm objetivos a serem atingidos e utilizam racionalmente os recursos para alcançar um determinado fim. Contudo, o autor ressalva que enquanto a empresa utiliza os recursos para produzir um bem material, o trabalho na escola é muito mais complexo, pois o produto final é o aprendizado, envolvendo pessoas no trabalho pedagógico.

Paro afirma que diferente

das empresas em geral, que visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis, a escola 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. Outra especificidade da escola diz respeito ao seu caráter de instituição prestadora de serviços, que lida diretamente com o elemento humano (PARO, 2010, p. 189 -190).

Após o período da ditadura militar, já na década de 1980, no contexto educacional, buscava-se por liberdade e o retorno da democracia. Liberdade para elaborar o regimento da escola, liberdade da administração clássica e também liberdade da escola em relação a outras instâncias administrativas (sistema educacional).

A partir da década de 1980, diante de um novo movimento histórico no contexto de impactantes transformações sociais, políticas e econômicas decorrentes de movimentos em prol da democratização, surgem novas críticas em relação aos modelos administrativos escolares em vigência, dando lugar a um discurso mais democrático. Nessa perspectiva, Cossio *et al* (2010, p. 327) argumentam que “para romper com a visão conservadora e tecnicista da administração educacional, aos moldes da administração geral, passa-se a usar o termo gestão, com sentido flagrantemente democratizante, em sintonia com o movimento de democratização da própria sociedade”.

Devido às múltiplas pressões de pesquisadores, sindicatos, educadores e demais profissionais envolvidos com a educação, em 1988, a democracia preconizada para a escola torna-se constitucional. Segue a redação desses Artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Porém, mesmo que os mecanismos de democracia estivessem presentes no discurso da Constituição de 1988, sua efetivação, ainda não era realidade (ainda não é). Na prática, faltava acesso gratuito dos educandos à escola e garantia de sua permanência, maior valorização dos profissionais da educação (plano de carreira, formação, reconhecimento salarial, dentre outros), maior autonomia das instituições de educação para pensarem e elaborarem sua proposta pedagógica e administrativa com a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões; dentre outros problemas, faltava autonomia das instituições educacionais para proporem e deliberarem ações na busca da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

No final da década 1980, o país passava por momentos de grande instabilidade financeira, esse quadro político e econômico influenciou fortemente a educação do país. Nesse contexto de impasses e mudanças, o discurso era de que o Estado seria o responsável pelo fracasso da

escola pública e sua incapacidade de gerir o bem comum e, por essa razão, o Estado precisava de estratégias de mudanças.

3.1 GESTÃO ESCOLAR PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988

Durante a década de 1990, iniciaram-se as reformas educacionais da Educação Básica brasileira. Para Oliveira (2001), essas reformas se referiam à crise que o Estado e o setor educacional enfrentaram a partir da metade de 1980. Em relação à Educação Básica, a qualidade do ensino decaía e isso influenciava a permanência dos alunos na escola. Essa crise foi percebida inicialmente por um descompasso entre o número de vagas existentes nas instituições públicas de ensino e a população da época. Oliveira (2001) ainda pontua que o maior problema foi de ordem temporal, visto que o maior fracasso foi o grande número de reprovações. Como os alunos não conseguiam provar seus rendimentos, havia muita repetência. Isso não permitia o acesso a alunos novos, desencadeando um desequilíbrio do fluxo escolar e impedindo a entrada de novos alunos. Dessa forma, a evasão era uma consequência das repetidas reprovações que desestimulavam os alunos a prosseguirem na vida escolar.

Ainda segundo Oliveira (2001), o problema não era somente quantitativo, mas principalmente qualitativo. As primeiras reformas educacionais, influenciadas pela lógica mercantil, preocuparam-se mais com o acesso e a estrutura, deixando de lado discussões ligadas ao processo pedagógico. Seguindo essa lógica, houve um foco maior nos meios: acesso e permanência (construção de escolas, avaliações, matrículas), esquecendo-se dos fins: o que deve ser feito para manter o aluno na escola e para que ele saia dela realmente preparado. Discutiam-se, no setor educacional, assuntos de ordem estrutural e operacional, deixando-se de lado discussões sobre o processo pedagógico e o currículo escolar.

Diante desse quadro político, foram realizados novos estudos e pesquisas relacionados ao tema gestão escolar. Após a nova Constituição e a nova LDB, aumentaram as publicações sobre a forma de administrar a escola com uma postura crítica, na tentativa de sugerir uma fuga dos modelos clássicos de administração. Assim como na literatura acadêmica especializada da área, a LDB/96 trouxe os termos ‘gestão democrática’ e ‘autonomia’, conforme pode se ler nas deliberações dos Artigos 14 e 15:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola [...]

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, p. 15-16).

Dessa forma, o Estado utilizou algumas estratégias para contemplar o discurso de democracia reivindicado pelos movimentos sociais, mas, ao mesmo tempo, continuou com seus mecanismos de regulação.

Uma dessas estratégias foi a utilização do termo ‘gestão’ nas políticas educacionais. Newman; Clarke (2012) destacam que, quando começou a ser utilizado o termo ‘gestor’, foi depositada nos gestores escolares a expectativa de transformação das organizações em situação de falência, tornando-se um recurso significativo e conveniente para os governos que buscavam a reconfiguração dos serviços públicos. Assim, a linguagem da gestão trouxe conotações baseadas na mudança.

Todos falavam de *mudança da cultura* para produzir organizações mais receptivas, mais centradas no cliente, mais eficientes e capazes de fazer mais com menos em um impulso incessante por maior eficiência e produtividade aumentada. Todos falavam da necessidade de estratégias, visões e missões que permitiriam que organizações individuais – e a própria nação – competissem mais efetivamente no mercado global. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 361, grifos dos autores).

Logo, o termo ‘gestão’ no contexto de regulação estatal de 1990, acaba se tornando apenas um *slogan*, uma vez que carrega a ideia de democracia. Todavia o que aconteceu foi um repasse da responsabilidade financeira e de gerenciamento dos recursos, tornando-se mais uma estratégia para transferir ao gestor mais uma

responsabilidade. Além de dirigir a escola, deveria também gerir os recursos.

Outra estratégia foi a descentralização e a municipalização do ensino. De acordo com Oliveira (2001), na descentralização das redes de ensino para os estados e os municípios, foi dada autonomia da administração indireta, mas com a rigidez da administração direta, sendo instituído o planejamento casado com o orçamento e a descentralização casada com o controle dos resultados. Ainda conforme Oliveira (2001), as políticas públicas priorizaram os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. A partir disso, as reformas educacionais da década de 1990 foram baseadas no “discurso da técnica e na agilidade administrativa”:

A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil em todos os âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico) e níveis (básica e superior) tem um mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas (OLIVEIRA, 2001, p. 95-96).

A descentralização acaba sendo uma transferência de responsabilidade para os órgãos locais. O governo federal repassa a responsabilidade para os municípios com o mínimo de verbas, os municípios são cobrados pelo governo federal sobre o rendimento escolar e, conseqüentemente, a gestão educacional de cada município cobra de cada instituição o controle da qualidade do ensino por meio de avaliações em larga escala propostas e elaboradas pelo governo federal, a fim de medir o índice de desenvolvimento educacional de cada instituição.

Dourado (2007) reafirma os argumentos de Oliveira (2001) ao defender que a reforma do Estado deixou de herança para a Educação Básica programas e ações governamentais financiados pelo Banco Mundial, os quais, a serviço da lógica capitalista, são instrumentos que regulam os sistemas de ensino e levam o gestor escolar ao seguinte paradoxo: de um lado, ser um diretor preocupado com a qualidade de ensino; por outro, um diretor técnico e gerente de programas financiados pelo Banco Mundial e enviados pelo MEC.

Outro exemplo da descentralização com caráter de “desresponsabilização” do Estado são as campanhas promovidas pelas grandes emissoras de televisão que chamam os pais para a escola, a fim de resolverem problemas de ordem imediata, como reparos da estrutura física ou algumas aulas voluntárias para alunos “atrasados”. Desse modo, “quando os efeitos desejados não se produzem, o fracasso é interpretado como fracasso pessoal dos atores da escola, tirando do Estado qualquer tipo de responsabilidade na gestão dos problemas educacionais” (KRAWCZYK, 2010, p. 69).

Sobre o termo ‘gestão democrática da educação’, promulgada nos documentos oficiais, Cóssio *et al* (2010) pontuam que depois de muitos percalços e lutas provenientes dos movimentos sociais, houve avanços significativos das políticas educacionais para o traçado da história na educação, tais como: implantação de conselhos escolares, currículos, democratização do conhecimento, inclusão, eleição de diretores etc. Uma vez que esses avanços foram garantidos por lei, o sistema obrigou-se a se adequar. Contudo, segundo os autores, a ideia de democracia nos documentos deve ser ressignificada e não pode mais ficar atrelada ao mercado e à noção de hegemonia estabelecida pelo capitalismo:

A democracia, ainda em processo de consolidação no Brasil, vê-se reorientada pela nova ordem mundial e, logicamente, a democratização da educação e da gestão passa por transformações. A partir da segunda metade dos anos 1990 a educação sofre uma verdadeira reforma para atender aos preceitos neoliberais (CÓSSIO *et al*, 2010, p. 329).

Ainda de acordo com Cóssio *et al* (2010), é preciso que mais pessoas participem ativamente do processo de gestão, valorizando as práticas e as tomadas de decisão. Para que haja tal ressignificação, os autores propõem que se pense na democracia como potencializadora da diminuição da regulação; regulação esta que acontece em detrimento de movimentos emancipatórios. Para tal, é necessário que haja um maior número de relações sociais, que mais pessoas participem do processo de gestão da educação, e que as tomadas de decisão coletivas sejam valorizadas.

O Artigo 15 da LDB/96 aponta que “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os

integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996, p. 15-16). Sobre os graus de autonomia, Schneckenberg (2009) argumenta que essa autonomia sugerida nos documentos é uma “autonomia decretada”, visto que é apenas uma “transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local” (SCHNECKENBERG, 2009, p. 133). Segundo a autora, outra perspectiva de autonomia se refere à ‘autonomia construída’, a qual “trata-se de um conceito construído social e politicamente a partir da interação dos diferentes sujeitos organizacionais numa determinada instituição escolar” (SCHNECKENBERG, 2009, p. 133). Nessa perspectiva, a escola, como instituição social, não pode fugir das normas e regras decretadas e instituídas. No entanto, dentro de cada instituição, os sujeitos podem e devem construir autonomia para o alcance de seus objetivos:

A principal questão é que não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a constituem. Portanto, a autonomia da escola é o resultado da ação concreta dos sujeitos que a compõem, no uso das suas margens de autonomia relativa (SCHNECKENBERG, 2009, p. 133).

Sendo assim, a autonomia somente se constrói realmente com a participação de cada sujeito que faz parte da comunidade escolar. Fora isso, se dentro da instituição não houver espaço para a construção da autonomia na tomada de decisão em diferentes situações, a escola será apenas uma “marionete” na mão do Estado. A “autonomia” das escolas deve ser relativizada, a fim de propor sua própria linha de trabalho pedagógico por meio da elaboração do seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), dos conselhos escolares, da Associação de Pais e Professores (APP) e de outros mecanismos de participação, pois esses mecanismos ocorrem com as mínimas condições dadas pelo poder público. Na prática, o que está acontecendo é uma transferência de responsabilidade para as mãos do diretor, com o discurso de que um gestor democrático deve trazer a comunidade para cumprir tarefas que são de responsabilidade do poder público.

Ao analisar os programas de participação e de autonomia na gestão escolar, lançados pelos governos federais do Brasil e da

Argentina, Gorostiaga (2011) constata que em ambos os países as práticas políticas ditas democráticas estão vinculadas a critérios de gerencialismo e de delegação de funções para que se cumpram objetivos “centralmente determinados” e regulados pelo governo.

Pereira (2014) defende as colocações de Gorostiaga (2011), ao argumentar que atualmente as políticas se caracterizam no paradoxo entre centralização e descentralização, uma vez que “por um lado centraliza-se currículo, avaliação e formação; por outro se descentraliza o procedimento e a forma para a operacionalização de objetivos estabelecidos pelo sistema” (PEREIRA, 2014, p. 3).

Para Ball (2002), a partir da reforma educacional, o trabalho do gestor começou a ser pautado no seu poder de superar as adversidades, na sua responsabilidade, em sua capacidade de iniciativa. Assim, um diretor eficiente é aquele que consegue manter a escola em boas condições, índices altos nas avaliações e consegue aplicar o dinheiro encaminhado pelo governo de acordo com as exigências estabelecidas.

As responsabilidades de gestão são delegadas e o espírito de iniciativa e a capacidade de resolver problemas são altamente valorizados. Por outro lado são implementadas novas formas de vigilância imediata e auto monitoração: por exemplo, sistemas de avaliação/apreciação, definição de metas/objetivos, comparações de rendimento/produção (BALL, 2002, p. 9).

A esse respeito, Cóssio *et al* (2010) reafirmam as ideias de Ball (2002), alegando que diante desse quadro de concepções inversas de democracia, volta-se a um modelo antigo de gerencialismo empresarial baseado “na eficiência, na eficácia, na produtividade, no resultado, no lucro e na corresponsabilidade” (CÓSSIO *et al*, 2010, p. 330).

Assim, as concepções de gestão escolar foram diretamente influenciadas por essa lógica reformista e estruturalista. Nessa lógica, números e índices são mais valorizados do que a preocupação sobre que tipo de formação a escola está proporcionando e “a figura central, o herói, no meio disto tudo, e o principal beneficiário da reforma, é um ator relativamente novo no palco das organizações do sector público – o gestor” (BALL, 2002, p. 6). Para o gestor, foi repassado um problema econômico-administrativo.

Libâneo (2013) reafirma os argumentos de Ball (2002) e acrescenta que por detrás de um discurso democrático há um princípio inverso de democracia, no qual a educação escolar está orientada pela lógica de mercado.

Em síntese, pode-se afirmar que as reformas educacionais resultaram numa relativa descentralização, uma vez que ao descentralizar os recursos, centralizou-se o modo e a forma de gestão. Isso fez com que o gestor escolar se configurasse como gerencialista ao implantar as políticas vindas de cima para baixo. Houve um descompromisso do Estado que impôs sobre o gestor escolar toda a responsabilidade sobre os percalços da escola, principalmente no que diz respeito aos baixos índices de qualidade do ensino; esses índices, por sua vez, são mensurados por avaliações em larga escala que não levam em consideração as particularidades e os processos pedagógicos de cada realidade escolar.

3.2 CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR: O PROTAGONISMO DO GESTOR

O gestor é um dos sujeitos do espaço escolar que deve ter ciência de sua concepção de gestão e dos objetivos para a instituição, pois o reflexo de seu trabalho poderá implicar de maneira positiva ou negativa no desenvolvimento da escola.

As concepções de gestão definem a atuação do gestor e seu protagonismo, dessa forma, nesta seção, buscar-se-á compreender à luz de Libâneo (2013) e Pereira (2014) qual é o protagonismo do gestor na comunidade escolar em cada concepção de gestão.

Para compreender as concepções de gestão escolar a partir de uma perspectiva crítica, recorrer-se-á aos estudos feitos por Libâneo (2013). O autor classifica as concepções de gestão em duas linhas: concepção científico-racional e concepção sociocrítica.

Na concepção científico-racional os princípios e os procedimentos tiveram sua origem na administração empresarial. A tomada de decisões é unilateral, o gestor é centralizador do poder e, como a escola é pensada racionalmente, segue o pressuposto que sua organização deve ser planejada para alcançar índices. Nessa concepção, há pouca participação da comunidade escolar. Segundo Libâneo (2013), essa concepção ainda é o modelo mais utilizado na maioria das escolas brasileiras. Pode-se inferir que a grande adoção desse modelo seja

devido ao trabalho racional, voltado para o pedagógico em busca de índices, relativamente mais fácil. O modelo foi se estabelecendo com o passar do tempo e, empiricamente, foi se naturalizando.

Na outra ponta, segundo Libâneo (2013), está a concepção sociocrítica, a qual prevê que na organização da escola deva prevalecer a participação da comunidade escolar. Por isso, nessa concepção, preza-se pelas interações sociais dentro de um contexto sociocultural e político. Nessa perspectiva, as tomadas de decisões são realizadas no coletivo e o gestor não é o centralizador dessas decisões.

A partir dessas duas concepções de gestão acima, Libâneo (2013) relata que outros quatro “estilos de gestão” também podem ser identificados.

Aproximando-se da concepção científico-racional, está a gestão técnico-científica, a qual se baseia na hierarquia, cargos, funções, regras e procedimentos, fundamentada na administração clássica e burocrática. Nessa concepção, o gestor prioriza as metas e tarefas em detrimento das interações pessoais.

Na linha da concepção sociocrítica, a partir dos estudos realizados por Libâneo (2013), outros três estilos de gestão podem ser observados: a concepção autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa.

A concepção autogestionária prioriza os elementos instituintes da escola, ou seja, o grupo pode criar e instituir suas próprias regras e formas de organizar a escola.

Uma das características mais marcantes da concepção de gestão interpretativa é a valorização das interpretações, dos valores e do caráter humano e dos significados subjetivos, opondo-se a uma realidade dada e objetiva.

Ainda de acordo com a perspectiva sociocrítica, encontra-se a concepção democrático-participativa. Libâneo (2013) assinala que essa concepção prevê a relação coletiva entre a direção e a participação da comunidade escolar e prioriza-se o alcance dos objetivos que foram traçados pelos envolvidos. As tomadas de decisões são realizadas coletivamente, contudo, todos têm seu papel bem definido. Segundo Libâneo (2013), as três concepções de gestão levam em consideração os aspectos sociais, políticos e ideológicos, priorizando a relação social e o trabalho coletivo e participação das pessoas envolvidas. Entretanto, mesmo estando dentro de uma visão sociocrítica, o autor pontua que dentro de uma instituição pode haver diferentes interpretações e características de um tipo de gestão podem ser encontradas em outra. Ou

seja, pode ocorrer ainda que a direção da escola opte por um tipo de gestão e na prática isso não ocorra, voltando ao modo e às formas de organização e gestão convencional como a técnico-científica.

Das três concepções de gestão da linha sociocrítica, Libâneo (2013) pontua que a mais adequada na gestão escolar seria a democrático-participativa, uma vez que prioriza os elementos do processo organizacional como a avaliação, o planejamento, a organização e a direção. O autor ainda assinala que a gestão democrática-participativa conta com a participação direta e coletiva da comunidade nas tomadas de decisões. Esta concepção de gestão não está pronta, mas está em contínuo e dinâmico processo de construção.

Pereira (2014) prefere destacar a gestão democrática em dois sentidos: democrática liberal e democrática participativa⁴. Em relação à gestão democrática liberal, a característica mais expressiva é a filantropia e o voluntarismo. O gestor, nessa perspectiva, prevê a colaboração e a solidariedade da comunidade. O voluntarismo assume a responsabilidade de fazer o que deveria ser feito pelo Estado.

No Quadro a seguir, buscar-se-á, com base nos estudos realizados por Pereira (2014) e por Libâneo (2013), identificar de que forma o gestor, protagonista desse processo, atua em cada concepção de gestão:

⁴ Referente à concepção democrática participativa, os autores Libâneo (2013) e Pereira (2014) apoiam-se em princípios comuns.

Quadro 2 – Concepções de gestão e o protagonismo do gestor escolar

| Concepções de gestão escolar | | Protagonismo do gestor escolar |
|------------------------------|--|---|
| Científico-racional | Gestão técnico-científica ou centralizada | <ul style="list-style-type: none"> – Racionalização dos trabalhos e a eficiência; – Centralização do poder e o autoritarismo; <ul style="list-style-type: none"> – Cargos e hierarquia; – Regras, normas e procedimentos burocráticos; <ul style="list-style-type: none"> – Detenção do poder ou delegação de responsabilidades – Despreocupação com os objetivos específicos da instituição; <ul style="list-style-type: none"> – Comunicação verticalizada (de cima para baixo); – Ausência da participação dos sujeitos da escola; <ul style="list-style-type: none"> – Ênfase nas tarefas em detrimento das interações pessoais; – Ausência da prática democrática. |
| Sociocrítica | Gestão democrática liberal ou gestão compartilhada | <ul style="list-style-type: none"> – Priorização da parceria e atos de solidariedade da comunidade; – Assume as ações que deveriam ser realizadas pelo Estado; <ul style="list-style-type: none"> – Trabalho sobre a ótica da filantropia ou voluntarismo; – Valorização dos elementos instituídos; <ul style="list-style-type: none"> – Baixa intensidade de participação; – Utilização dos recursos racionalmente, a fim de garantir a eficiência e a qualidade dos serviços oferecidos na escola; <ul style="list-style-type: none"> – Controle burocrático; – Participação representativa. |
| | Gestão democrática participativa | <ul style="list-style-type: none"> – Tomada de direção é feita coletivamente – Baseia-se o trabalho com foco nos objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola; – Articulação de suas ações com a iniciativa e a participação das pessoas da escola; <ul style="list-style-type: none"> – Alto nível de qualificação e competência profissional; – Acompanha e avalia os trabalhos pedagógicos a fim de redimensionar posicionamentos e tomadas de decisões; <ul style="list-style-type: none"> – Ênfase tanto para as tarefas quanto para as tomadas de decisões; – Valorização dos elementos instituinte; <ul style="list-style-type: none"> – Alto grau de participação. |

Fonte: Quadro elaborado pela autora à luz de Libâneo (2013) e Pereira (2014).

Vale ressaltar que Paro (2000), assim como Libâneo (2013), já afirmava que a gestão democrática é a concepção de gestão que melhor

viabiliza alcançar os objetivos traçados para a escola e, por conseguinte, para que haja práticas políticas no interior dessas instituições, a participação da comunidade na escola deve estar intimamente ligada à tomada de decisões de forma coletiva e não estar reduzida à execução das tarefas.

A concepção de gestão democrática dispõe de mecanismos de participação, desencadeando movimentos sociais com momentos de discussões de grupo, tais como: conselhos de classes participativos, grêmios estudantis, conselhos escolares atuantes, associações de pais e professores. Paro afirma que “na falta desses mecanismos de pressão e controle político do Estado, a escola pública só poderá ser o que ela é hoje: uma mistificação, uma negação do direito à educação” (PARO, 2000, p. 45). Dessa forma, as práticas políticas não devem estar desvinculadas da participação efetiva da comunidade escolar na tomada de decisões na escola, que por vezes deve estar inserida num processo democrático de parcerias.

De acordo com os pontos discorridos por Paro (2000), Libâneo (2013) e Pereira (2014), pode-se afirmar que a escola, parte integrante de uma sociedade que historicamente está em constantes transformações, precisa continuar a inserir-se em um processo democrático mais efetivo. Na escola, deveriam ocorrer os mais diversos tipos de inclusão, acesso e permanência dos educandos e, principalmente, garantir uma educação satisfatória que respeite cada indivíduo como sujeito histórico e transformador.

3.3 EXPRESSÃO DO PEDAGÓGICO E DO ADMINISTRATIVO NA GESTÃO ESCOLAR

A escola pública, enquanto instituição educativa, tem como função social e política assegurar que os educandos se apropriem de forma crítica dos conhecimentos culturais e científicos sistematizados, sem desconsiderar seus saberes cotidianos, e tornem-se cidadãos capazes de agir, intervir e transformar sua realidade.

Nessa perspectiva, Paro (2010) defende que a transformação social deve embasar o trabalho educativo das escolas. Segundo o autor, a escola está inserida num sistema permeado por interesses capitalistas de uma classe social hegemônica que detêm o poder em relação aos menos favorecidos, pois “a administração capitalista se mostra extremamente conservadora, na medida em que contribui para a

perpetuação, tanto no nível econômico quanto no nível político, da dominação que a classe detentora dos meios de produção exerce sobre a sociedade” (PARO, 2010, p. 186).

Paro (2010) argumenta que a escola pública, por meio da apropriação do saber, atinge diversos grupos sociais e tem um papel de fundamental importância na superação da desigualdade social e na potencialização dessa transformação. Portanto, conforme mencionado anteriormente, o gestor escolar deverá focar o trabalho nos fins (apropriação do saber historicamente produzido pelos alunos) determinados para a instituição e, dessa forma, não perder de vista os objetivos políticos.

Partindo dessa perspectiva, a prática política deve ser o alicerce para assegurar o trabalho desenvolvido dentro de uma instituição e a atividade administrativa servirá então como “prática mediadora” para que se alcancem os fins políticos. Sendo assim, buscar-se-á discutir, à luz de Paro (2000 e 2015) e Libâneo (2013) qual é o papel do pedagógico e do administrativo na gestão escolar.

Do ponto de vista administrativo, Paro (2000) questiona vários aspectos que perpassam os problemas encontrados no dia a dia do gestor. Para delinear o cotidiano da escola pública, dispõe as atividades administrativas em: a) atividades-meio – aquelas que não fazem parte diretamente do processo de ensino-aprendizagem e apenas referem-se a ele, como os serviços burocráticos e de assistência da escola; e b) atividades-fim – aquelas que têm relação direta com o fazer pedagógico e dizem respeito ao processo de aprendizagem dos educandos.

Em relação às atividades-meio, o autor relata que as práticas observadas no trabalho da gestão em questão (representada pela diretora e sua auxiliar), restringem-se apenas em realizar tarefas e atividades administrativas de rotina, que pouco ou nada tem a ver com o fazer pedagógico. Além de que, durante a realização dessas atividades, os gestores estão envolvidos com outros problemas frequentes, como a escassez de professores, de material didático e de estrutura, um montante de tarefas burocráticas enviadas pelos órgãos oficiais e quase nenhum envolvimento efetivo da comunidade escolar (participação de pais e alunos).

Em relação às atividades-fim, o autor pontua que, atualmente, a grande deficiência, no que diz respeito ao processo de ensino, está relacionada principalmente à falta de interesse dos profissionais devido à situação econômica e cultural que os levaram ao comodismo e à falta de objetivos. Segundo Paro (2000), sabe-se dos problemas pelos quais

passam as escolas públicas e os envolvidos nela, mas as duas causas principais desses problemas são sobre a forma de ensinar e o desempenho do professor, e seria neste ponto que o gestor deveria intervir.

Como as atividades-meio são basicamente burocratizadas e as atividades-fim sem objetivo, Paro (2000) aponta que o principal dever social da escola, que é garantir a qualidade de ensino, não se cumpre. Os fins se perdem no decorrer do processo e as pessoas envolvidas (direção, pais e alunos) não se sentem mais responsáveis e partes integrantes desse todo. Desse modo, o pedagógico não tem lugar expressivo nesta gestão e, por vezes, essa lacuna do fazer pedagógico não é reclamada pelos professores e pais, uma vez que é fácil acomodar-se.

Ainda de acordo com Paro (2000), a solução para esse impasse seria a inclusão das atividades-fim nas tarefas administrativas. Segundo ele, o senso comum acredita que o ato de administrar é apenas de delegar funções e fiscalizar o trabalho do outro, contudo, a preocupação da administração deveria dizer respeito ao processo pelo qual se busca alcançar os fins educacionais, já que esse é realmente o papel fundamental da escola.

Tomando a escola como o local onde se busca, de forma sistemática e organizada, a apropriação do saber historicamente produzido e entendendo a administração em seu sentido mais geral e abstrato de utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, consideram-se objeto da ação administrativa as práticas escolares realizadas com o propósito de buscar racionalmente o objetivo pedagógico da escola (PARO, 2000, p. 72).

O gestor exerce, no âmbito da administração, duas práticas indissociáveis: a prática administrativa – atividades-meio – e a prática pedagógica – atividades-fim. Em relação ao pedagógico e ao administrativo, ratificando o que foi mencionado anteriormente, Paro (2015) argumenta que pensar que a função do diretor deve estar apenas ligada a funções de ordem administrativa (burocráticas) é algo naturalizado pelo senso comum. O pedagógico e o administrativo devem estar interligados para se alcançar os objetivos da escola.

A Figura a seguir busca ilustrar esse processo, segundo Paro (2015):

Figura 1 – Dinâmica do caráter político da gestão escolar



Fonte: Da autora (2016).

Ao pensar que o pedagógico diz respeito ao currículo, que envolve conhecimentos escolares, avaliação, metodologia, didática e tudo o que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, essa prática também tem uma conotação administrativa. “Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo” (PARO, 2015, p. 25). Libâneo (2013) concorda com os argumentos de Paro (2015) e defende que:

O que está sendo destacado é, assim, a importância da relação entre as formas de organização e gestão das escolas e o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, da relação entre os fins e os meios como condição para bons resultados de aprendizagem dos alunos. Os objetivos e meios não são a mesma coisa, mas eles se completam (LIBÂNEO, 2013, p. 23).

Libâneo (2013) argumenta que as formas de gestão ou as concepções de gestão adotadas por cada gestor são meios e não objetivos. E que na articulação entre fins e meios, as práticas de gestão (organização) são meios, mas que carregam uma função educativa. O autor ainda acresce que há uma série de opiniões controversas sobre o

papel do diretor, principalmente no que diz respeito às atividades administrativas e pedagógicas, contudo, defende que o diretor escolar “é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos” (LIBÂNEO, 2013, p. 95-96). De acordo com as afirmações de Paro (2015) e Libâneo (2013), tanto as atividades-meio quanto as atividades-fim devem ser um recurso para obter os resultados em prol da qualidade da educação.

Vale ressaltar que as atividades-meio não podem ter objetivos voltados a si mesmos, mas objetivos voltados à prática pedagógica, pois é essa prática (atividades-fim) que possivelmente vai potencializar o alcance dos objetivos delineados pela instituição. “É, portanto, o pedagógico que dá razão de ser ao administrativo, senão este se reduz à mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir” (PARO, 2015, p. 25).

A partir do pressuposto de que o administrativo não deveria se impor ao pedagógico, na concepção de gestão democrática participativa, o pedagógico tem maior possibilidade de expressão. Conforme Paro (2015), o gestor democrático tem conhecimento de que em suas ações as práticas administrativas desenvolvidas no interior da escola devem estar a favor das práticas políticas e estas somente se concretizarão com a participação da comunidade escolar na tomada de decisões da escola.

De acordo com Paro (2000), a discussão sobre as práticas administrativas e pedagógicas está ligada ao papel da escola de formar sujeitos que interajam na sociedade, que busquem seus direitos sociais e que potencializem uma transformação na qual as camadas trabalhadoras tenham espaços e voz no contexto social em que estão inseridas. Assim, “trata-se de cuidar para que a educação escolar se realize, na forma e no conteúdo, de acordo com seus interesses, o que exige a participação dos próprios usuários da escola pública nas decisões que tomam” (PARO, 2000, p. 43). Sem a participação e o olhar dos usuários, dificilmente os interesses da população serão atendidos pelo Estado.

Libâneo (2013) alia-se às ideias de Paro (2000) ao argumentar que o papel de organização e gestão da escola é oferecer um ambiente favorável para o processo de ensino-aprendizagem. É responsabilidade dos órgãos responsáveis proporcionarem condições humanas, institucionais e materiais para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem na escola. Libâneo ainda argumenta que todos os profissionais que fazem parte desse processo são responsáveis “em fazerem funcionar na escola práticas de organização e gestão que sejam

propulsoras de um determinado tipo de aprendizagem: aquela que promove e amplia o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade integral dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 13).

Nesse sentido, Paro (2015) argumenta que o gestor, enquanto mobilizador, deve pensar em medidas que promovam aos educadores a reflexão da prática pedagógica, por meio de “estudos em grupo, discussões em grupo da prática escolar de cada um, oferecimento de tempo, orientação constante, bem como condições de trabalho que viabilizem a concretização de tais práticas” (PARO, 2015, p. 112).

Nessa perspectiva, é preciso refletir com a comunidade escolar que escola não pode ser pensada com objetivos imediatistas para atender a uma demanda para o trabalho imposta pela lógica mercadológica; a função da escola deve ser assegurar aos seus sujeitos a apropriação do conhecimento produzido historicamente, mediante constante ressignificação.

Neste capítulo, apresentou-se um resumo histórico e legal da gestão escolar no Brasil, destacando os avanços e os percalços sofridos pela gestão pós Constituição de 1988, a gestão escolar após as reformas educacionais, bem como a estratégia da descentralização da educação para os municípios. Em seguida, fez-se considerações sobre o protagonismo do gestor a partir das concepções de gestão escolar apontadas por Libâneo (2013) e Pereira (2014), ressaltando a perspectiva democrática participativa como a que melhor pode contribuir no alcance dos objetivos traçados coletivamente e sobre a expressão do pedagógico na gestão escolar.

O próximo capítulo discutirá a gestão escolar na Educação Infantil, o protagonismo do gestor nessa etapa de educação e a articulação entre o administrativo e o pedagógico.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO ESCOLAR

Como visto nos capítulos anteriores, ao longo da história da educação no Brasil, decorrentes de vários movimentos sociais, tanto as concepções de gestão escolar quanto as concepções de Educação Infantil apresentaram mudanças significativas nos seus conceitos políticos e organizacionais.

Ao passo que as concepções de infância, por conseguinte de Educação Infantil, foram se modificando, a gestão escolar, preconizada nos documentos oficiais, foi aos poucos deixando seu caráter técnico para assumir uma gestão baseada na participação dos envolvidos em prol de objetivos comuns para a escola.

Cabe ao diretor escolar conhecer as especificidades da instituição de Educação Infantil em que atua, bem como conhecer os atores que fazem parte desse processo. Segundo Kramer (2005), nas instituições de Educação Infantil, o cotidiano é repleto de diversas tarefas e problemas que afetam os profissionais, em especial o gestor escolar, tornando o trabalho ainda mais difícil. Um dos principais dilemas é que a figura do gestor é vista como um ator imprescindível para dar conta de resolver os conflitos e problemas cotidianos de várias ordens e deixar o clima harmonioso. A autora também relata que o gestor da Educação Infantil precisa observar a si mesmo e observar o grupo de trabalho, pensando em cada um como um todo, ao mesmo tempo na particularidade de cada um. “Na gestão, conhecer as experiências de cada um é fundamental para construir a proposta pedagógica, organizar as rotinas, cuidar e educar” (KRAMER, 2005, p. 452).

Ao destacar os percalços encontrados no dia a dia do gestor escolar, Paro (2010) reafirma as ideias de Kramer (2005), apontando que, além dos conflitos cotidianos, os gestores lidam diariamente com afazeres de ordem administrativa com “número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizadas, desvinculados da realidade e inadequados à solução de problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar” (PARO, 2010, p. 196). Nessa perspectiva, a gestão fica focada nos moldes empresariais, caracterizada pela concepção técnico-científica, a qual prioriza o burocrático e o trabalho de ordem administrativa. São afazeres importantes, mas que deveriam apenas subsidiar e mediar o trabalho pedagógico.

Se a escola pública dos anos iniciais e finais não pode ser tratada como uma empresa capitalista, muito menos na Educação Infantil.

Nesse segmento, encontram-se crianças que estão formando sua personalidade, seu caráter, enfim, sua formação pessoal.

Em relação aos conceitos básicos que deverão ser potencializados na Educação Infantil, as DCNEIs afirmam que:

Nessa etapa, deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo (BRASIL, 2013, p. 37).

Desse modo, o gestor da Educação Infantil deve compreender que, além dos aspectos administrativos e assistenciais necessários referentes ao cuidar, os aspectos em relação ao educar devem subsidiar seu trabalho. Nessa perspectiva, o lugar do pedagógico ultrapassa o universo da sala de aula e perpassa todos os cantos da escola. Conforme Paro (2000), as atividades-fim, ou seja, o pedagógico deve estar presente na gestão escolar. Por meio do olhar para o pedagógico, o gestor poderá tentar garantir na instituição em que atua uma concepção de Educação Infantil firmada nos princípios de promover a educação como exercício do poder.

As atividades-meio servirão apenas como um recurso, não devem ter fins próprios. Se o que se objetiva para a escola é a qualidade de ensino, entendendo que isso seja formar para uma sociedade mais justa e igualitária, é na etapa da Educação Infantil que se inicia esse processo de mudança. A instituição de Educação Infantil é mais um espaço educativo, que carrega a intencionalidade de formar pessoas para interagirem na sociedade, reivindicando seus direitos.

Lück *et al* (1998) destacam que para além de um objetivo formativo, nessa etapa da Educação Básica, também há um objetivo político e é nessa perspectiva que o trabalho do gestor deve estar amparado:

É a intencionalidade do que se quer fazer que define a direção da ação e as formas de organizar a execução. É a intencionalidade – que se expressa nos objetivos – que irá nortear aquilo que se apresenta como necessário. Isto implica a explicitação de determinada intenção de ações, da definição dos fins que se quer alcançar, que se sustentam naquilo que tem valor para uma coletividade em determinado momento histórico em uma dada sociedade (LÜCK *et al*, 1998, p. 111).

Nas ações cotidianas do gestor, as preocupações com a infraestrutura, com os recursos financeiros, com os afazeres burocráticos e com as relações estabelecidas dentro e fora da instituição devem vir carregadas com intencionalidade pedagógica, pois é por meio das ações pedagógicas que se potencializa e se revela o caráter político da instituição.

Ao analisar as concepções de gestão escolar e de Educação Infantil no capítulo anterior, não se pode desassociar a concepção de gestão escolar com enfoque democrático-participativa (fundamentada nos princípios da democracia e da participação) da concepção de Educação Infantil com enfoque crítico e educativo. Haja vista que ambas as concepções são ancoradas na mesma concepção de educação, a qual prevê que a criança não seja reprodutora de um saber pronto e acabado, mas construtora de um saber também produzido por ela.

Em relação à gestão democrática na Educação Infantil, Flores (2011) defende que:

Nesse sentido, gestão democrática na educação, sobretudo na Educação Infantil, é uma das formas de garantir o controle da sociedade civil perante as decisões e debates referentes ao anseio da escola. Possibilita ainda expressar seu pensamento sobre um determinado assunto da escola e de forma organizada consegue trazer para dentro da instituição recursos materiais, mas condições melhores para os profissionais em educação (FLORES, 2011, p. 08).

A autora ainda relata que a democracia, como direito assegurado, nem sempre se concretiza na realidade escolar e na sociedade em geral,

ficando apenas no discurso. Portanto, ratifica-se a importância do gestor democrático, como exemplo a ser seguido por toda a comunidade escolar com potencial chance de os educandos seguirem esse exemplo.

Isso demanda que o gestor desse segmento se preocupe, acima de tudo, com as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. Serão elas que definirão caminhos para que se concretize a função sócio-política da Educação Infantil.

Assim, espera-se que, ao trabalhar nessa concepção de educação, o gestor contribua para o desenvolvimento da criança e potencialize o conhecimento e a construção da cidadania. Flôres; Tomazzetti (2012) destacam que os gestores da Educação Infantil têm grandes responsabilidades:

A Educação Infantil se constituiu em um espaço de descoberta do mundo para as crianças, a responsabilidade com que é desenvolvida tem fundamental importância e demonstra o comprometimento com a educação. Os gestores necessitam ter clareza sobre estes aspectos que se entrelaçam nas suas práticas (FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012, p. 11).

A gestão da Educação Infantil tem uma característica peculiar por ser um segmento de ensino com características também peculiares. Como a Educação Infantil se fundamenta no cuidar e no educar, inevitavelmente, o cuidar não deve ser desconsiderado no dia a dia do gestor, que além de suas atribuições diárias, também se preocupa com a segurança, com o cuidado e com o conforto de crianças de zero a cinco anos. Nessa perspectiva, cuidar e assistir a criança não devem ser confundidos com uma visão assistencialista de educação.

Sendo assim, o gestor deve ter conhecimento de que a visão assistencialista, conforme já mencionado, foi criada por vários fatores e, com o passar do tempo, foi se naturalizando. O gestor deve ser um mobilizador e articulador que potencializa a desconstrução dessa visão, baseando-se na gestão democrática participativa com momentos de questionamentos e de discussão. Serão esses momentos que proporcionarão a efetivação da proposta pedagógica preconizada nos documentos, inclusive nas DCNEIs, como se pode ler abaixo:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2013, p. 85).

Na gestão escolar da Educação Infantil, as atividades-meio (processos técnico-administrativos) e as atividades-fim (construção do saber) devem estar interligadas, a fim de alcançar os objetivos da instituição. O gestor da Educação Infantil deve estar consciente de seu papel mediador e articulador nas ações pedagógicas, propondo à comunidade escolar momentos de estudo e reflexão sobre o conceito de infância e as propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

Contudo, em razão de uma série de fatores, não estariam os gestores dessa etapa da educação destinando grande parte do tempo às atividades de ordem meramente burocráticas, em detrimento das pedagógicas?

Neste capítulo, destacaram-se as principais peculiaridades da gestão da Educação Infantil e a necessidade da sincronia entre concepções de gestão escolar e de Educação Infantil para se atingirem os objetivos da instituição escolar, especialmente, aqueles que visam a superar a visão hegemônica da Educação Infantil centrada na assistência. Grande desafio da gestão desta etapa para lidar com os aspectos administrativos inerentes da gestão, e, ao mesmo tempo direcionar as ações pedagógicas para que estejam em consonância com uma concepção de Educação Infantil que rompa com as concepções equivocadas de “guarda”, de compensação ou de preparação para a alfabetização.

No próximo capítulo será exposta a configuração da metodologia desenvolvida no processo de pesquisa.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresenta-se o caminho metodológico percorrido durante o processo de investigação, bem como os instrumentos utilizados na coleta de dados e no tratamento dos dados obtidos.

Após a definição do objeto de estudo e dos objetivos mencionados na introdução, buscou-se traçar o percurso metodológico que melhor viabilizasse o alcance desses objetivos. Procurou-se, desse modo, pôr em prática a expectativa de Minayo (2009, p. 46) “espera-se que para cada objetivo descrito sejam apresentados métodos e técnicas correspondentes adequados”.

Pelos objetivos a alcançar, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo.

De acordo com Lüdke; André (1986), na pesquisa qualitativa, o pesquisador percebe que o conhecimento está em constante processo de construção, portanto, ela requer que o investigador tenha uma postura flexível para perceber as variáveis que podem emergir no processo da pesquisa. Para Minayo (2009), esse tipo de pesquisa não responde a questões particulares que não podem ser quantificadas, mas ao contrário, trabalha com o universo dos significados, dos valores e das atitudes, uma vez que na pesquisa qualitativa o conceito central da investigação é o significado. A realidade não é visível e, por isso, precisa ser exposta, descrita e interpretada.

Em relação aos estudos de natureza descritiva, Triviños (1987) destaca que o pesquisador conheça profundamente a realidade estudada, uma vez que exigem descrição detalhada de todos os fatos e fenômenos que a permeiam.

Após a escolha do tipo de pesquisa, definiram-se os instrumentos de coleta de dados.

Almejando atingir os objetivos, entendeu-se que a análise documental e a entrevista semiestruturada seriam os instrumentos que melhor elucidariam o objeto de estudo, proporcionando à investigadora os recursos e informações necessárias para análise e, por conseguinte, subsídios para a discussão do problema de pesquisa.

Em relação à análise documental, Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009) afirmam que a utilização de documentos em pesquisas deve ser valorizada, uma vez que possibilita extrair informações para ampliar o entendimento de determinados objetos, considerando a contextualização histórica e sociocultural. Contudo, os autores ressaltam que durante uma análise documental é fundamental que se avalie o contexto

histórico no qual o documento foi produzido, a inserção sócio-política do autor, bem como daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito.

Para identificar o que os documentos apresentam sobre as ações da equipe gestora dos CEIMs e como o pedagógico se revela nessas ações, optou-se pela análise do Regimento Único das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Educação de Criciúma (RU) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades pesquisadas.

Importa destacar que tanto o RU quanto os PPPs são documentos que se caracterizam como mecanismos de participação e democracia, preconizados nos Artigos 43, 44 e 45 da Resolução nº. 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com essa Resolução, tanto o Regimento quanto o PPP são “elementos constitutivos para a operacionalização destas Diretrizes” (BRASIL, 2010), tendo em vista que contribuem na organização e no funcionamento de cada unidade escolar. Define ainda que o PPP “representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social” (BRASIL, 2010). Enquanto o Regimento é um documento que trata das atribuições

de seus órgãos e sujeitos, das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade do estudante, dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos e funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas (BRASIL, 2010).

A escolha desses documentos justifica-se por serem os que preconizam as atribuições dos gestores e carregam o discurso dos envolvidos nas suas elaborações coletivas, uma vez que foram construídos com a participação de pais, professores e alunos. Assim, buscou-se encontrar os sentidos relacionados às ações dos gestores presentes nos documentos. Para comparar esses dados obtidos nos documentos com a visão da equipe gestora e das professoras, optou-se pela realização da entrevista semiestruturada.

Para Triviños (1987, p. 146), esse tipo de entrevista difere da entrevista estruturada, uma vez que “valoriza a presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance

a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. O autor ainda descreve que a partir de alguns questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, a entrevista semiestruturada oferece vasto campo de interrogativas, a partir de novas hipóteses que vão surgindo no decorrer da entrevista, à medida que se recebem as respostas do informante.

Minayo (2009) destaca que o objetivo da entrevista é o de construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, sendo assim, a abordagem do entrevistador deve estar voltada aos objetivos da pesquisa. Segundo a autora, a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados possibilita que o entrevistado tenha a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender somente à indagação formulada.

O passo seguinte foi a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa: as gestoras e professoras de três CEIMs do município de Criciúma/SC, dentre os quais aqueles que atendem o número maior ou igual a cem alunos, porque também possuem uma auxiliar de direção⁵ na equipe de gestão.

Essa escolha possibilitou ouvir mais de um membro da direção das escolas e, por conseguinte, ampliar as informações. A escolha dos três CEIMs seguiu o seguinte processo: inicialmente, dos 15⁶ CEIMs do município, oito foram selecionados por atenderem ao critério acima referido, excetuando-se a unidade em que a pesquisadora trabalha por não se sentir segura quanto ao distanciamento necessário à análise dos dados. A partir desse primeiro recorte, os CEIMs foram agrupados em três blocos, ficando assim divididos: a) CEIMs que possuíam número de 100-130 alunos; b) CEIMs com 131-170 alunos; c) CEIMs com 171-210 alunos. A partir desse critério de agrupamento, mediante sorteio, escolheu-se um CEIM por grupo.

Nos três CEIMs que participaram da pesquisa, foram entrevistadas a equipe diretiva (uma diretora e uma auxiliar de direção)

⁵ De acordo com a Lei complementar nº. 12/1999, somente as escolas com a quantidade igual ou maior a 201 alunos, além do gestor, recebem um auxiliar de direção com a carga horária de quarenta horas semanais, e acima de 401 alunos, recebem dois auxiliares, sendo que um deles exerce a carga horária de vinte horas semanais. Como os CEIMs atendem em período integral, o número de alunos conta dobrado para contratação desse profissional.

⁶ No momento da escolha, novos CEIMs estavam sendo implantados no município e não entraram na pesquisa.

e duas professoras – uma do segmento creche (de zero a três anos) e outra da pré-escola (de quatro a cinco anos) – totalizando um grupo de 12 informantes. Importa salientar que a escolha das professoras também foi realizada por sorteio.

Após a escolha dos sujeitos, elaborou-se um roteiro de perguntas abertas e, a partir dessas principais questões, foi possível interagir com os informantes de forma organizada, sem perder de vista os objetivos desta pesquisa. Lüdke; André (1986) destacam que é necessária a utilização desse roteiro pré-estabelecido, mas flexível, com os principais tópicos a serem abordados, a partir dos objetivos da pesquisa. Desse modo, as perguntas para as gestoras ficaram assim, dispostas:

- a) Quais as ações básicas que você desenvolve como diretora?
- b) Quais dessas ações você considera mais importantes no seu trabalho? Por quê?
- c) Das outras ações que você citou, qual delas você considera dispensável no seu trabalho de diretora? Por quê?

Para os professores, as perguntas foram:

- a) Quais as ações básicas desenvolvidas pela equipe diretiva de sua escola?
- b) Quais dessas ações você considera mais significativas? Por quê?
- c) Qual delas você considera dispensável? Por quê?

Feito o roteiro de entrevista, passou-se à validação desse material. Esse processo é necessário, pois “muitas vezes, apesar de se utilizar de vocabulário cuidadosamente adequado ao nível de instrução do informante, o entrevistador introduz um questionamento que nada tem a ver com o seu universo de valores e preocupações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35). Portanto, o roteiro de entrevistas foi validado com uma professora e uma gestora de Educação Infantil que não participaram da pesquisa, mas que exercem as mesmas funções, a fim de certificar-se de que as perguntas fossem de fácil compreensão e, ao mesmo tempo, proporcionar que a pesquisadora experimentasse a utilização desse material.

Com as questões do roteiro validadas, as entrevistas foram realizadas, de acordo com horário e local previamente combinados com as participantes. As entrevistas se caracterizaram como uma conversa, um diálogo entre entrevistadora e entrevistadas. Elas expuseram suas experiências e opiniões e, em alguns momentos, a entrevistadora fez outras indagações que não estavam previstas no roteiro, mas que

surgiram no decorrer da conversa. As falas foram gravadas no momento da entrevista e transcritas posteriormente.

Ressalta-se que as informações obtidas nas entrevistas foram consentidas pelas entrevistadas por meio de um termo que autoriza a utilização dessas informações. Para respeitar o sigilo de suas informações, seus nomes serão preservados e os informantes serão enumerados, conforme será descrito logo adiante no capítulo a seguir.

Sendo assim, o *corpus* da pesquisa ficou composto pela análise documental do RU e dos três PPPs e pelo material obtido nas entrevistas semiestruturadas com gestoras e professoras de três CEIMs de Criciúma.

Tanto o material dos documentos como das entrevistas foi analisado a partir do método de análise de conteúdo de Bardin (2004), seguindo as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, inferência e interpretação.

De posse dos dados coletados, primeiramente, fez-se a escolha e organização dos materiais que melhor serviam de apoio para elucidar o objeto de estudo e que, posteriormente, foram utilizados na análise (pré-análise).

Em seguida, procedeu-se à exploração do material, ou seja, o conteúdo foi descrito de forma analítica, incluindo as codificações, classificações e, a partir desse primeiro tratamento do material, definiram-se as seguintes categorias de análise: a) ações pedagógicas; b) ações administrativas; e c) ações relacionais. As ações pedagógicas dizem respeito às ações dos gestores diretamente ligadas ao processo educativo do CEIM. As ações administrativas referem-se às ações do gestor relacionadas à manutenção e infraestrutura dos CEIMs, como espaço físico, materiais de expediente, alimentação, estrutura do prédio escolar e outros. Também se referem ao aspecto financeiro (recursos recebidos pela escola e que são geridos pela equipe gestora) e ao aspecto burocrático (documentações da escola, procedimentos, cadastros etc.). A categoria ações relacionais compreende a forma com que a equipe diretiva se relaciona com a comunidade escolar (pais, professores, crianças e SME).

Nessa fase, foram feitos recortes, com reduções do texto original que, conforme Bardin (2004) são chamados de unidades de contexto. Essa primeira redução permitiu encontrar as unidades de registro a partir dos núcleos de sentidos (sentido atribuído aos recortes dos textos ou das falas). Assim, a análise das entrevistas e dos documentos permitiu

identificar as categorias seguidas dos núcleos de sentido, conforme ilustra o Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Categorias e núcleos de sentido evidenciados nos documentos e nas entrevistas

| Núcleos de sentido evidenciados nos documentos e nas entrevistas | Categorias de Análise | | |
|---|--|---|---|
| | Ações pedagógicas | Ações administrativas | Ações relacionais |
| | <ul style="list-style-type: none"> – Ações associadas – Ações vinculadas | <ul style="list-style-type: none"> – Burocrático – Financeiro – Infraestrutura | <ul style="list-style-type: none"> – Normas e regras – Integração – Relacionamento interpessoal – Atendimento |

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Uma vez agrupadas as categorias e os núcleos de sentido, efetuou-se o tratamento dos dados obtidos que foram descritos, analisados e interpretados e que serão apresentados no próximo capítulo.

6 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

O propósito deste capítulo é descrever como o pedagógico se revela nas ações cotidianas do gestor dos CEIMs de Criciúma, expressas no RU e dos PPPs e das entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores e professores dos CEIMs que participaram da pesquisa. O capítulo está dividido em três seções: a) Ações da equipe gestora expressas nos documentos; b) Visão dos participantes da pesquisa sobre as ações da equipe gestora; c) Ações da equipe gestora nos documentos e nas entrevistas: o lugar do pedagógico. Tais seções têm o propósito de demonstrar como os objetivos da pesquisa foram atingidos, quais sejam: 1) Identificar, nos documentos oficiais que aludem às ações da equipe gestora do CEIMs, como o pedagógico se revela; 2) Identificar as ações básicas da equipe gestora na visão de seus representantes e na visão dos professores com ênfase no aspecto pedagógico; 3) Comparar o discurso presente em documentos oficiais ao discurso da equipe gestora e dos professores.

Vale lembrar que, conforme mencionado na metodologia, os dados obtidos foram analisados com base nas três categorias previstas para a análise: ações pedagógicas, ações administrativas e ações relacionais.

6.1 AÇÕES DA EQUIPE GESTORA EXPRESSAS NOS DOCUMENTOS

Na análise do RU e dos PPPs dos CEIMs que participaram da pesquisa, consideraram-se as atribuições dos gestores que são descritas na sequência. Na análise do RU, as ações da equipe gestora caracterizam-se pelas funções, responsabilidades e encargos preconizados ao cargo dos gestores escolares nesse documento. Dessa forma, nessa seção, as categorias serão nomeadas por atribuições.

6.1.1 Regimento Único das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Criciúma (RU): Atribuições dos Gestores

O RU, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Criciúma (COMEC) foi publicado em 2003. Segundo exposto nesse documento, o que motivou sua construção foi o PPP da Rede Municipal

de Educação que previa o Eixo Gestão Democrática. Em 2003, foi composta uma comissão para a elaboração da proposta desse documento. Com a proposta elaborada, o texto foi encaminhado às escolas para estudo dos seus profissionais e, posteriormente, submetido à aprovação. Logo esse regimento, válido para todas as escolas do sistema de ensino municipal, define as diretrizes para a organização e funcionamento dessas unidades, bem como preconiza as atribuições dos profissionais que nelas atuam.

Dentre as diretrizes preconizadas, o RU dispõe sobre as atribuições da equipe gestora escolar. Assim, sem perder de vista o seu contexto global, selecionaram-se os dados constantes do Capítulo 4, que trata das atribuições dos diretores e dos auxiliares de direção. É importante dizer que o documento não faz distinção entre os gestores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (níveis de Educação Básica oferecidos pela rede municipal).

No que se refere ao caráter pedagógico, foi possível classificar as atribuições dos gestores em vinculadas e associadas.

As atribuições vinculadas estão diretamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem. São ações desempenhadas pelos gestores que se ligam aos objetivos educacionais da instituição. Conforme Paro (2000), essas atribuições se referem às atividades-fim da escola: a apropriação do saber pelos educandos.

As atribuições associadas são aquelas que não se ligam diretamente ao processo ensino-aprendizagem, mas que contribuem como meio para obtenção dos objetivos educacionais. Na concepção de Paro (2000), elas correspondem às atividades-meio, permeadas pela prática administrativa e servem como “viabilizadoras ou condições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente na sala de aula” (PARO, 2000, p. 72).

Assim, foi possível identificar no RU que as atribuições vinculadas se sobressaem às associadas, conforme apresentado na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Atribuições pedagógicas expressas no RU

| Núcleos de Sentido | Frequência |
|------------------------|------------|
| Atribuições Vinculadas | 07 |
| Atribuições Associadas | 04 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas do núcleo de sentido no documento analisado.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2016).

No RU, das atribuições pedagógicas expressas, sete delas são vinculadas. Servem para ilustrá-las as seguintes passagens: “Participar de definições de linhas, critérios e orientações que assegurem a unidade pedagógica e o desenvolvimento do (a) aluno (a) de acordo com seu ritmo de aprendizagem”. Além dessa, “Coordenar ações pedagógicas concretas, que contribuam para inclusão e o pleno desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” (RU, p. 19).

Também foi possível identificar no RU quatro atribuições associadas. Essas dizem respeito à organização da hora-atividade dos professores, substituição de professores, organização de atividades extraclasse e preparação de reuniões pedagógicas, conforme observado no Artigo 6 do referido documento: “Organizar e gerenciar o cumprimento da hora-atividade dos professores da Unidade de Ensino” (RU, p. 20).

Sobre a hora-atividade dos professores, o Artigo 19 da Lei Municipal nº. 6.267/2013, em consonância com a Lei Federal nº. 11.738/2008, preconiza que “será concedida hora atividade livre no percentual de 10% (dez por cento) da carga horária do professor, sendo que os demais 23% (vinte e três por cento) serão cumpridos na Unidade Escolar, totalizando os 33% (trinta e três por cento)” (CRICIÚMA, 2013).

No RU, a atribuição do gestor de organizar esse momento pode se caracterizar como atividade-meio, ao viabilizar que o educador a utilize para planejar e estudar e, por conseguinte, qualificar ainda mais seu trabalho pedagógico.

Sobre as formas de organização que envolvem a gestão escolar, Libâneo (2013) defende que as ações de organizar têm como objetivo “prover as condições, meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores e alunos na sala de aula, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos”

(LIBÂNEO, 2013, p. 23). Dentre as atribuições associadas ao pedagógico, o documento também traz que, na ausência de um professor, os gestores devem “auxiliar no manejo de classe nos eventuais impedimentos dos (as) professores (as) regentes” (RU, p. 19). Contudo, o documento não expressa como esse manejo deve ser realizado. De qualquer forma, a ação do gestor de providenciar a substituição do profissional ausente pode ser caracterizada como atividade-meio, haja vista que essa ação apenas viabiliza a realização do pedagógico em sala de aula. Além do que, para realizar esse manejo, o gestor precisa utilizar alguns recursos administrativos como: reorganizar horários, fazer telefonemas e articulações com outros professores.

Na categoria administrativa, destacaram-se os núcleos de sentido burocrático e infraestrutura. Entendendo que burocrático refere-se ao preenchimento de formulários, relatórios, fichas para dar informações sobre a escola, além de prestações de contas aos pais e à SME, declarações de frequência de alunos e funcionários, solicitações de materiais de construção, dentre outros mecanismos formais. E no sentido infraestrutura, referem-se à aquisição de materiais de construção, manutenção, conservação e ampliação do prédio escolar.

As atribuições administrativas, ao contrário das pedagógicas, apareceram de forma expressiva no RU, com destaque para as atribuições burocráticas, seguidas das relacionadas à infraestrutura, de acordo com a Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Atribuições administrativas expressas no RU

| Núcleos de sentido | Frequência |
|--------------------|------------|
| Burocrático | 47 |
| Infraestrutura | 04 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas do núcleo de sentido no documento analisado.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2016).

Dentre as atribuições administrativas, foram as atribuições burocráticas que obtiveram número maior de ocorrências, legitimando que, segundo o documento, as ações da equipe gestora devem ser embasadas no cumprimento desses afazeres.

No que diz respeito às atribuições administrativas de caráter burocrático, chama a atenção os termos verbais que as caracterizam:

cumprir e fazer cumprir, rubricar, aplicar penalidades, providenciar a manutenção, informar e encaminhar, garantir, organizar, zelar, exercer, elaborar, registrar, preencher, protocolar, arquivar, supervisionar, secretariar, encaminhar, redigir, cadastrar etc. A maneira como se configuram tais atribuições confirma as ideias de Paro (2000), o qual argumenta que atualmente a realidade da gestão da escola pública é pautada na burocracia excessiva, com a presença de uma relação de poder unilateral, pondo em destaque as atividades-meio que estão em detrimento das atividades-fim. Seguem excertos do documento que ilustram essas atribuições:

Rubricar todos os livros de escrituração do estabelecimento e assinar todos os documentos expedidos pelo mesmo; (RU, p. 18).

Receber, registrar, encaminhar, redigir e preparar correspondências, documentos à apreciação do (a) Diretor (a), e ainda lavrar as Atas escolares, e atos e termos circunstanciados e diversos; (RU, p. 21).

Manter cadastro, registro e o inventário dos móveis, utensílios, e imóveis da escola; (RU, p. 22).

Entende-se que o registro e os documentos também fazem parte da organização da escola. Todavia, a ênfase nas ações atreladas ao cumprimento de relatórios, formulários e documentos pode levar ao questionamento: não estão reduzidas a meras formalidades que roubam boa parte do tempo dos gestores que poderia ser usado para pensar e agir sobre os objetivos educativos da escola?

Percebe-se que as atribuições dos gestores preconizadas no RU estão muito mais representadas por atividades burocráticas e operacionais. Assim, à luz de Paro (2000), a maioria dessas atribuições não se caracteriza como atividade-meio (refere-se ao processo ensino-aprendizagem, mas não de maneira imediata) e tão pouco como atividade-fim (referem-se diretamente ao ensino-aprendizagem propriamente dito), mas sim em atribuições “em que os meios e os processos perderam seu propósito de mediação para a consecução de fins sociais, erigindo-se em fins em si mesmas” (PARO, 2000, p. 77).

Além do documento se referir ao caráter burocrático, também se refere à infraestrutura, o que pode ser evidenciado nas seguintes passagens: “Providenciar a manutenção, conservação e higiene dos ambientes escolares”; “zelar pelo funcionamento da escola” e “Auxiliar

na conservação e manutenção do prédio escolar” (RU, p. 19). Todas são atribuições relacionadas à conservação, manutenção e zelo do prédio escolar e de seus materiais. Posto desse modo, o RU repassa ao gestor a responsabilidade de cuidar e realizar a manutenção da escola.

Nessa perspectiva, até que ponto esse cenário não estaria contribuindo para que o gestor se disperse ainda mais dos objetivos mais significativos da escola? Além disso, ao priorizarem seu tempo e preocuparem-se com a boa aparência da escola, não estariam os gestores sentindo-se pressionados a conseguir o título de bom gestor para não carregarem o rótulo de incompetentes?

As práticas dos gestores também se referem às relações sociais inerentes ao contexto escolar na instituição em que atuam, uma vez que englobam o relacionamento com pais, crianças, professores, secretaria de educação e outros membros da comunidade externa.

No RU, os núcleos de sentido condizentes às atribuições relacionais se referem à integração, relacionamento interpessoal e às normas e regras, com destaque para estas últimas, conforme Tabela 3:

Tabela 3 – Atribuições relacionais expressas no RU

| Núcleos de sentido | Frequência |
|-----------------------------|------------|
| Normas e regras | 14 |
| Integração | 05 |
| Relacionamento interpessoal | 02 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas dos núcleos de sentido no documento analisado.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2016).

Os sentidos, normas e regras aparecem ligados ao relacionamento entre diretores e SME, entre diretores e alunos e entre diretores e funcionários. Na relação entre gestores e SME, as características mais evidentes foram o controle e o cumprimento de tarefas: “Comunicar, por escrito, à Secretaria Municipal de Educação faltas ou infrações cometidas por professores (as) e funcionários (as), relatando os fatos e apresentando o registro de providências anteriormente realizadas na escola” (RU, p. 20).

O RU também aponta para a relação vertical entre gestores e SME, conforme as seguintes passagens: “Compete ao diretor e ao auxiliar administrar a unidade escolar, executando as decisões tomadas

pela Secretaria Municipal de Educação” (RU, p. 18). Além dessa, o RU preconiza que o gestor deve: “Cumprir e fazer cumprir a Constituição Federal e Estadual, a Lei Orgânica do Município, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Projeto Político Pedagógico, a Legislação Educacional vigente e as disposições previstas nesse Regimento” (RU, p. 18).

Na relação com os alunos, cabe ao gestor aplicar as regras, conforme segue: “Aplicar penalidades disciplinares aos alunos do estabelecimento, seguindo as disposições desse regimento e a legislação específica em vigor” e “Comunicar o conselho tutelar casos de maus tratos, faltas em demasia, evasão escolar, indisciplina” (RU, p. 19).

Na relação entre diretores e funcionários, o cumprimento de normas também ficou evidenciado no RU: “Não fumar no espaço escolar” e “Apresentar-se com traje compatível com o ambiente escolar” (RU, p. 20).

Ainda quanto à categoria de atribuições relacionais, o significado de integração ficou evidenciado no RU nas ações dos gestores que envolvem a família e a comunidade. Essas ações, de certa forma, encarregam a equipe diretiva de trazer os pais para a escola, evidenciando que os gestores serão estimuladores para que ocorra a efetivação dessa integração no âmbito escolar. Cabe ilustrar com a seguinte passagem: “Orientar e estimular o crescimento da Associação de Pais e Professores (APP) e/ou outras organizações que venham a se constituir na unidade escolar” (RU, p. 19). O RU também aponta que cabe ao gestor “promover e coordenar o processo de integração escola-família-comunidade” (RU, p. 19). Contudo, o documento não expressa quais seriam as atribuições do gestor para potencializar a integração entre família e escola e nem de que forma o gestor pode atuar como articulador para promover a participação da família na escola com vistas à discussão e tomada de decisões nas questões político-pedagógicas.

No entanto, Aquino (2009) ressalta que, na organização e no funcionamento das instituições da Educação Infantil, devem-se considerar as necessidades e os interesses das famílias, por meio de uma relação de diálogo, a fim de buscar melhorias para garantir o direito das crianças de serem bem atendidas. A autora destaca ainda que “além do sentido político presente na relação com as famílias, de respeito e de garantia de direitos, há que se considerar também que a criança pequena tem uma relação de dependência direta com o universo familiar” (AQUINO, 2009, p. 162).

Nas relações interpessoais com os funcionários, tanto nas atribuições dos gestores quanto dos auxiliares de direção, nota-se a preocupação do documento com a promoção do bom relacionamento interno dos alunos e professores, como em: “Propiciar um ambiente favorável ao bom relacionamento interpessoal” (RU, p. 19).

O RU dispõe que os alunos devem ser tratados com dignidade e respeito, “sendo proibida a utilização de linguagem indecorosa que humilhe e exponha a qualquer tipo de situação vexatória” (RU, p. 20). Logo, ao tratar da relação do gestor com os alunos, o documento refere-se somente à disciplina, à aplicação de penalidades, à assiduidade, ao controle e ao comportamento.

O RU preconiza que o ensino deve estar embasado na “gestão democrática na Rede Municipal de Educação de Criciúma, garantindo a organização dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, nos termos da Lei” (RU, p. 18). Em seguida, ao registrar as atribuições do diretor, o documento traz a seguinte passagem: “Compete ao Diretor (a) e/ou Auxiliar de Direção administrar a Unidade Escolar, executando as decisões tomadas pela Secretaria Municipal de Educação” (RU, p. 18). Assim sendo, as atribuições evidenciam uma gestão atrelada ao cumprimento e aplicação de normas e tal contradição é evidenciada na redação do próprio documento.

6.1.2 Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs): ações dos gestores

O PPP é o documento que concretiza o planejamento, dita as diretrizes e as ações educativas que serão desenvolvidas pela escola (LIBÂNIO, 2013). É considerado um mecanismo democrático, uma vez que expressa as demandas e as expectativas da comunidade escolar, visando à intervenção e à modificação da realidade. Ainda segundo Libâneo (2013), esse documento norteador das práticas educativas também expressa a cultura da instituição, uma vez que ele é elaborado de acordo com as crenças, valores e princípios das pessoas que participaram da sua construção. Reconhecendo a importância do documento, sentiu-se a necessidade de utilizá-lo como instrumento de coleta de dados, a fim de obter mais informações sobre como se revela o pedagógico na prática dos gestores dos CEIMs que participaram desta pesquisa.

Conforme anunciado na metodologia, foram analisados três PPPs de realidades diferentes. Nos três casos, a estrutura textual é basicamente a mesma, compondo-se de objetivos, identificação, histórico, caracterização da unidade escolar, missão, marco referencial (situacional e filosófico) e marco operativo. Este último está dividido nas dimensões pedagógica, administrativa e comunitária. Escolheu-se o marco operativo e suas respectivas dimensões para análise, pois é nessa parte que as funções dos gestores estão descritas. Cabe lembrar que os PPPs serão identificados com os números 1, 2 e 3 para preservar o sigilo e evitar a exposição dos CEIMs pesquisados.

Na análise das ações pedagógicas, evidenciaram-se as ações vinculadas seguidas das ações associadas, conforme a Tabela 4 abaixo:

Tabela 4 – Ações pedagógicas expressas nos PPPs

| Núcleos de Sentido | Frequência | | | |
|--------------------|------------|-------|-------|-------|
| | PPP 1 | PPP 2 | PPP 3 | Total |
| Ações Associadas | 33 | 05 | 17 | 49 |
| Ações Vinculadas | 05 | 06 | 00 | 11 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas do núcleo de sentido nos PPPs analisados.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2016).

Nos PPPs, a maioria das ocorrências no aspecto pedagógico diz respeito às ações associadas e refere-se a aquisições de materiais didático-pedagógicos, instalações de salas temáticas (artes, brinquedoteca, educação física), parques, organização de calendários, cronogramas de hora-atividade do professor, horários das aulas e busca de parcerias para realizações de palestras para professores e pais. Conforme a seguinte passagem: “Aquisição de brinquedos para as salas de acordo com a faixa etária de cada criança, assim como também – cama elástica, piscina de bolinhas e escorregador de plástico, para proporcionar momentos de lazer e diversão” (PPP 03). Essas ações carregam uma intencionalidade educativa e são, conforme visto anteriormente com Paro (2000), atividades-meio estabelecidas com foco nas atividades-fim.

As ações vinculadas configuram-se em: preparo de reuniões pedagógicas, assessoria no preparo de aulas e orientação nas horas atividade dos professores, a fim de sanar dúvidas sobre a metodologia do trabalho. O seguinte excerto ilustra essa questão: “Continuar a realizar reuniões pedagógicas, reservando tempo para esclarecimento de

dúvidas e exposição de sugestões para melhorias no trabalho desenvolvido” (PPP 02).

Outra ocorrência em relação ao aspecto pedagógico foi a falta de coordenadoras pedagógicas para atender os CEIMs, conforme segue: “Que esse CEIM [...] junto a outros CEIMs e escolas do município que ofereçam Educação infantil, lutem para ampliar o quadro de coordenadoras específicas da área para melhor atender a demanda” (PPP 01).

Nesse sentido, cabe contextualizar que nenhum dos CEIMs de Criciúma tem um coordenador pedagógico atuando diretamente na instituição, pois a contratação desse profissional seria um direito somente das Escolas Básicas “com carga horária de 20 (vinte) horas semanais onde houver de 350 (trezentos e cinquenta) a 500 (quinhentos) alunos, e de 40 (quarenta) horas semanais a partir de 501 (quinhentos e um) alunos” (CRICIÚMA, 1999). Importa destacar que, atualmente, a SME conta com duas coordenadoras pedagógicas para a Educação Infantil, que atendem a todos os CEIMs da rede.

Com o agravante de um número bem restrito de profissionais para coordenar a demanda de CEIMs, aumenta a responsabilidade do gestor escolar em suprir ainda mais essa necessidade. Schneckenberg (2009, p. 118) ressalta a importância da ação do gestor escolar na gestão do trabalho educativo, uma vez que “por meio dela, é possível observar amplamente a escola e os problemas educacionais, seja por uma visão de conjunto e estratégica, ou pelas ações interligadas, como uma rede, que esta desenvolve”.

Nos PPPs, as ações administrativas obtiveram número bem maior de ocorrências em relação às ações pedagógicas. Assim como no RU, além dos núcleos de sentido infraestrutura e burocrático, também se encontrou o sentido financeiro que se refere ao manejo das verbas arrecadadas provenientes dos governos municipal, federal e de contribuição dos pais. Nessa categoria, o núcleo de sentido infraestrutura foi mais recorrente em relação aos núcleos financeiro e burocrático, conforme a Tabela 5:

Tabela 5 – Ações administrativas expressas nos PPPs

| Núcleos de sentido | Frequência | | | |
|--------------------|------------|-------|-------|-------|
| | PPP 1 | PPP 2 | PPP 3 | Total |
| Infraestrutura | 26 | 12 | 38 | 76 |
| Financeiro | 11 | 09 | 04 | 23 |
| Burocrático | 03 | 02 | 02 | 07 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas do núcleo de sentido nos PPPs analisados. Fonte: Tabela elaborada pela autora (2016).

Evidenciou-se que as ações referentes à infraestrutura se ligam à falta de estrutura adequada para atender à demanda maior de alunos, falta de manutenção, falta de espaços apropriados às crianças, de móveis e de eletrodomésticos. Além de também referirem-se à falta de organização na distribuição da merenda, de materiais de limpeza e de expediente.

Ao tratar da infraestrutura, o texto deixou evidente uma preocupação com a segurança: “Fechar o hall de entrada [...] do CEIM com acesso somente pela secretaria através de janela para garantir maior segurança na entrada de pessoas” (PPP 03).

As ações financeiras se caracterizam pela prestação de contas (aos pais, à Prefeitura e ao Governo Federal) e busca de recursos financeiros, tais como: contribuições espontâneas dos pais, eventos com fins lucrativos, parcerias de empresas, rifas e serviços prestados à comunidade, conforme ilustram as seguintes passagens: “Contará com a colaboração espontânea e eventos como: rifas, jantares com a participação dos pais e comércio em geral” (PPP 02) e “Que sejam elaborados e enviados projetos para empresas no sentido de adquirir recursos diversos para o CEIM” (PPP 01).

Essas passagens ilustram uma das estratégias de descentralização da educação, baseada no modelo gerencialista, que incentiva as parcerias entre o público e o privado, não só quanto à cobrança de ajuda por parte dos pais, mas através da participação de empresas locais no financiamento das escolas. Esse modelo valoriza o gestor que “consegue atingir bons resultados com o mínimo de investimentos. Esses resultados passam a ser medidos por indicadores de qualidade, elaborados e acompanhados desde processos de avaliação externa” (CÓSSIO *et al.*, 2010, p. 330).

Em relação às ações burocráticas, nos três PPPs notou-se preocupação no preenchimento e envio de documentos como formulários de prestações de contas, exposição de notas fiscais, livros-

caixa, arquivamentos, pagamentos, atas etc. Além dessas, evidenciou-se preocupação com informações aos pais, como envio de bilhetes com recados informativos. Servem como ilustração dessas ações burocráticas os seguintes excertos: “Pagamento anual ao contador para estar sempre em dia com a receita federal” (PPP 03); “Prestação de contas feitas aos pais e na prefeitura mensalmente” (PPP 02) e “As notas fiscais e ou recebidos ficam arquivados na escola” (PPP 03).

Para Dourado (2007), essas funções destinadas à arrecadação de verbas e prestação de contas são heranças deixadas pela reforma do Estado para a Educação Básica, a serviço da lógica capitalista. Servem, portanto, como instrumentos que regulam os sistemas de ensino, levando o gestor escolar ao paradoxo de ser, ao mesmo tempo alguém que deve estar preocupado com a qualidade de ensino, mas também um gerente técnico de operações burocráticas. Esse paradoxo coloca o gestor numa condição de grande responsabilidade, ao gerenciar contas do dinheiro público em detrimento de verdadeiros objetivos educacionais. De um lado, um gestor que se sente desafiado pela eficiência e eficácia de seu trabalho no manuseio de contas e outros procedimentos burocráticos; de outro, o gestor que reconhece seu papel como mediador na obtenção dos objetivos educacionais, mas que devido a condições não favoráveis como, por exemplo, a demanda de serviços de cunho burocrático e administrativo, não consegue fazê-lo satisfatoriamente.

A passagem “os aspectos pedagógicos e sociais devem prevalecer sobre os aspectos burocráticos da Secretaria, e deve haver maior participação dos membros do CEIM” (PPP 01) demonstra que os gestores percebem que as atividades burocráticas encaminhadas pela SME estão dificultando o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

As ações relacionais registradas nos PPPs expressam-se pelos núcleos de sentido atendimento e integração, expostos na Tabela 6:

Tabela 6 – Ações relacionais expressas nos PPPs

| Núcleos de sentido | Frequência | | | Total |
|--------------------|------------|-------|-------|-------|
| | PPP 1 | PPP 2 | PPP 3 | |
| Atendimento | 17 | 08 | 08 | 33 |
| Integração | 17 | 11 | 09 | 27 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas do núcleo de sentido nos PPPs analisados.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2016).

O sentido atendimento configura-se pelo atendimento dos gestores às crianças, aos funcionários e à família. Em relação ao atendimento das crianças, evidenciou-se nas ações dos gestores a preocupação com o cuidado, conforto, acessibilidade, segurança, garantia de vaga, dedicação e bom relacionamento. A leitura do texto dos PPPs leva ao entendimento de que o atendimento deva estar ligado ao cuidar e assistir as crianças em suas necessidades, o que é uma peculiaridade da gestão dos CEIMs. As seguintes passagens ilustram como são expressas essas ações nos PPPs: “A dedicação e o esforço da equipe diretiva em atender às necessidades das crianças na medida do possível” (PPP 01) e “atender às crianças que vêm para o CEIM doentes, com febre e sem receita médica” (PPP 03).

De acordo com os PPPs, o relacionamento entre equipe diretiva e funcionários se liga ao atendimento para resolver conflitos interpessoais, organizar horários, sanar dúvidas, atender solicitações etc. Além dessas ações, aparecem conscientizar sobre o cumprimento das normas e incentivar os professores a se informarem e se atualizarem. Também se evidenciou a substituição dos funcionários e o descontentamento em ter de manejar a substituição desses profissionais (professores, estagiários e serventes) que se ausentam no trabalho, conforme as passagens: “Dificuldade de a direção cobrir faltas constantes dos professores e merendeiras [...] a falta de cumprimentos, por parte de alguns profissionais do CEIM, de assuntos acordados em reunião pedagógica e ou em conversas” (PPP 01). Além dessas ações, um dos PPPs traz que o gestor deve “incentivar no cuidado para não interferirem no trabalho um do outro, atrapalhando os relacionamentos” (PPP 02).

O atendimento aos pais (via telefonemas ou pessoalmente) restringe-se ao repasse de informações e ouvidoria de seus questionamentos, dúvidas, descontentamentos e anseios.

Nas ações relacionais, evidenciou-se o sentido integração que se refere às formas de integrar a família ao CEIM e promover a participação dos pais e da comunidade em geral. Nos PPPs, essa tentativa de integração é caracterizada por reuniões de pais para esclarecimentos e repasse de informações, prestações de contas, socialização do trabalho pedagógico por meio de redes sociais, participação em festas e eventos etc.

Além dessas formas de participação, evidenciou-se a preocupação em incentivar os pais a fazerem parte da APP, em colaborarem mensalmente com valores em espécie e em ajudarem no que for necessário no dia a dia do CEIM: “Que os pais sejam avisados quando

seus filhos apresentarem febre para que venham buscá-los e tomem as medidas que acharem cabíveis [...] promover festas e eventos para maior participação de pais e mães responsáveis no CEIM” (PPP 01) e “Buscar parceria da comunidade, auxiliando-nos quando for necessário” (PPP 02).

Nos PPPs, as relações entre CEIM e comunidade devem ser pautadas na gestão democrática, conforme segue: “Desejamos que se concretize uma gestão democrática no espaço do CEIM” (PPP 01). Porém, percebe-se que os documentos se contradizem uma vez que a participação dos pais e da comunidade em geral limita-se ao repasse de informações, busca de parcerias e voluntarismo para solução imediata dos problemas cotidianos, como aquisição de materiais, melhorias do prédio escolar, preocupação com arrecadação de verbas e maneiras de trazer os pais para ajudarem a escola quando necessário, deixando em segundo plano o aspecto pedagógico, enfraquecendo o caráter democrático desses documentos.

No entanto, vale destacar a importância do PPP como mecanismo democrático de participação nas escolas e sua direta relação com o processo educativo. No dizer de Dourado (2007, p. 922), é “pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico, que se materializam os processos de organização e gestão da educação básica”.

Ao considerar o PPP um instrumento de planejamento democrático que contribui e liga-se diretamente ao processo educativo, as ações pedagógicas devem ser priorizadas, pois serão essas que mediarão o alcance dos objetivos educacionais da instituição.

6.1.3 O que os documentos revelam: comparando RU e PPPs

Nesta seção, realiza-se uma síntese comparativa dos resultados obtidos no RU e nos PPPs, a fim de identificar a expressão do pedagógico nas atribuições preconizadas nesses documentos para a equipe gestora dos CEIMs.

Dentre as 310 atribuições demonstradas no RU e nos PPPs, 52% representam ações administrativas, 26% ações relacionais e 23% ações pedagógicas. O Quadro 4 possibilita visualizar como estão dispostas essas ações nos documentos analisados:

Quadro 4 – Total de entradas dos núcleos de sentidos identificados no RU e PPPs

| Total de entradas identificadas nos documentos RU e PPPs: 310 | | | | | | | | | | | |
|---|------------|-------|-------|--|------------|-------|-------|--|------------|-------|-------|
| Percentual total das práticas administrativas: 52%: | | | | Percentual total das práticas relacionais: 26% | | | | Percentual total práticas pedagógicas: 23% | | | |
| Núcleos de sentido | Frequência | | | Núcleos de sentido | Frequência | | | Núcleos de sentido | Frequência | | |
| | R U | PP Ps | Total | | R U | PP Ps | Total | | R U | PP Ps | Total |
| Infraestrutura | 04 | 76 | 80 | Integração | 14 | 27 | 41 | Associadas | 04 | 49 | 56 |
| Burocrático | 47 | 07 | 54 | Atendimento | — | 33 | 33 | Vinculadas | 07 | 11 | 15 |
| Financeiro | — | 23 | 24 | Regras/normas | 05 | — | 05 | | | | |
| | | | | Relacionamento interpessoal | 02 | — | 02 | | | | |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas do núcleo de sentido no RU e nos PPPs analisados.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2016).

De acordo com o Quadro acima, tanto no RU quanto nos PPPs, as ações administrativas aparecem com maior frequência. No RU, enquanto o núcleo de sentido mais recorrente é o burocrático, nos PPPs, o núcleo mais recorrente refere-se à infraestrutura (manutenção, reparos, ampliação e conservação do prédio escolar, entre outros).

O RU representa as normas e procedimentos a serem cumpridos pelos gestores, enquanto os PPPs expressam a preocupação e o desejo de melhorias na infraestrutura do prédio escolar.

Nos PPPs, o destaque nas ações relacionadas à infraestrutura, preocupação do gestor em manter o prédio organizado e em bom funcionamento, revela que o administrativo prevalece, pois se o gestor não está preocupado com tarefas burocráticas, preocupa-se em resolver problemas de infraestrutura ou em levantar fundos para melhorias do CEIM; o pedagógico é, na maioria das vezes, deixado de lado.

No dizer de Paro (2000), as atividades administrativas também podem colaborar para o alcance dos fins, pois podem ser um meio para viabilizar as práticas pedagógicas e, por conseguinte, cumprir os objetivos da instituição. Assim, “entra no rol das preocupações da administração, na escola, tudo que diz respeito ao processo pelo qual se

busca alcançar os fins educacionais estabelecidos” (PARO, 2000, p. 70). Entretanto a maioria das atribuições expressas nos documentos revelou atividades com objetivos em si mesmos, sem vinculação com as finalidades pedagógicas. A esse respeito, Paro (2000) argumenta que as condições em que se encontra grande parte das escolas públicas justificam o protagonismo do gestor por esse caminho, por se ver diante das

precárias condições de funcionamento da escola pública, que se vê às voltas com falta de material didático, espaço físico impróprio para as suas funções, móveis e equipamentos deteriorados, formação inadequada do corpo docente, escassez de professores e demais funcionários, falta de recursos materiais e financeiros para fazer frente às mais elementares necessidades (PARO, 2000, p. 73).

No que se refere às ações relacionais, o atendimento destacado nos PPPs está ligado aos pais, funcionários e crianças. No RU, esse núcleo de sentido não foi identificado. O relacionamento entre gestores, funcionários e alunos foi caracterizado no RU pela aplicação de normas e regras e pelo relacionamento interpessoal que, segundo o documento, deve ser baseado no respeito mútuo entre as partes.

Para além das relações amistosas, Kramer (2007, p. 452) chama a atenção para a necessidade de conhecer as experiências das pessoas envolvidas na Educação Infantil, pois “a reflexão coletiva, a rememoração e a reconciliação são componentes necessários nesse trabalho que, por ser humano, envolve tantos matizes do saber e do sentir”.

No condizente ao pedagógico, tanto no RU quanto nos PPPs, as atribuições vinculadas referem-se ao trabalho de coordenação e assessoria pedagógica. Em ambos, as ações associadas referem-se a substituições dos professores e coordenação de hora-atividade. Nos PPPs, além dessas, há também a aquisição de material pedagógico e melhorias nos espaços de aprendizagem. As ações associadas se revelam pelas atividades-meio, ou seja, como forma de viabilizar que se realize o processo educativo no interior dos CEIMs.

Em síntese, como expresso no RU e nos PPPs, o protagonismo do gestor escolar está mais atrelado às atribuições administrativas do que às

pedagógicas. O pedagógico não tem lugar expressivo no RU e nos PPPs e a maioria das atividades administrativas não se caracterizam como uma forma de mediação para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Tal quadro pode tirar da gestão escolar a possibilidade de se tornar, na prática,

um meio e não um fim em si mesma, pois seu objetivo final é a aprendizagem efetiva e significativa, para que no dia a dia da escola, possam desenvolver as competências que a sociedade demanda, ainda valores e princípios éticos para o exercício da cidadania responsável (SCHNECKENENBERG, 2009, p. 116).

Considerando, então, que os documentos legitimam a histórica hegemonia da posição de mando, da hierarquia, do controle e do cumprimento de tarefas, cabe perguntar: Se tais documentos foram elaborados com a participação da comunidade escolar (professores, pais, alunos e gestores dos próprios gestores (menção neles expressa) não significa que essas ações estão naturalizadas no contexto escolar, especialmente, entre os gestores?

É preciso, pois, que gestores e professores tenham consciência de que tais atribuições fortalecem relações de poder dominantes, que subtraem as possibilidades de experiências democráticas (LIBÂNEO, 2013). Desenvolvam, assim, a prática intensa de problematizar os contextos sociais e institucionais em que estão inseridos, para que, pelo menos em seu local de trabalho, possam potencializar ações transformadoras.

6.2 VISÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE AÇÕES DA EQUIPE GESTORA

Conforme anunciado na metodologia, nesta seção serão apresentados os dados obtidos nas entrevistas realizadas com a equipe de gestores e professores de três CEIMs de Criciúma/SC.

Importa apresentar, inicialmente, o perfil das participantes. Dos seis membros que representam a equipe gestora, três são diretoras⁷ e três são auxiliares de direção. Das três diretoras, duas possuem formação em Pedagogia e especialização na mesma área. A terceira tem formação em Educação Física e especialização em Inclusão. Todas são efetivas na Secretaria Municipal de Educação, com mais de vinte anos no magistério e atuam na direção com tempo que varia de dois a dez anos.

De acordo com o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Criciúma (CRICIÚMA, 1999), ao concorrer ao cargo de diretor escolar, o profissional deve ser um educador com habilitação em qualquer área de ensino e efetivo da rede municipal de educação, com no mínimo dois anos letivos de exercício no magistério público municipal. Será eleito para um mandato “de 02 (dois) anos, sendo assegurado o direito à reeleição” (CRICIÚMA, 1999). O estatuto ainda prevê que somente as escolas com número igual ou superior a cem alunos participam do processo de eleição; nas demais escolas, as diretoras são indicadas pela SME em consonância com a comunidade escolar.

Nos CEIMs que participaram da pesquisa, todas as diretoras são eleitas pelos professores, funcionários e pelos pais. As auxiliares de direção são indicadas pela diretora em consonância com a SME. De acordo com o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais, a carga horária do auxiliar de direção varia de acordo com o número de alunos. Como todos os CEIMs que participaram da pesquisa atendem a mais de cem alunos em período integral, logo, em todos eles há uma auxiliar de direção por quarenta horas semanais.

Das três auxiliares de direção, duas têm formação em Pedagogia e uma delas em Artes Visuais. Todas têm especialização e também são efetivas na rede municipal. O tempo de serviço total das auxiliares na rede varia de 14 a 17 anos e estão nesse cargo de um a quatro anos.

Quanto às professoras entrevistadas, com exceção de uma delas que possui formação em Matemática, as demais são graduadas em Pedagogia e todas possuem especialização. O tempo de serviço no magistério varia de 5 a 25 anos. Seis delas são efetivas e uma é Admitida por Caráter Temporário (ACT). Todas trabalham nos CEIMs há cerca de um a quatro anos.

⁷ Como todas as participantes das entrevistas são mulheres, será utilizado o gênero feminino nas análises.

Nas entrevistas com as professoras e com a equipe diretiva dos CEIMs, foram abordados os seguintes aspectos: a) descrição das atribuições que as gestoras praticam no dia a dia; b) opinião das entrevistadas sobre quais são as atribuições mais significativas das gestoras; c) opinião das entrevistadas sobre quais atribuições das gestoras poderiam ser dispensáveis. No conteúdo das entrevistas realizadas, foram identificadas as mesmas categorias da análise feita no RU e nos PPPs: ações pedagógicas, ações administrativas e ações relacionais, as quais serão descritas e interpretadas a seguir.

6.2.1 Ações da equipe gestora: a visão de suas representantes

Nesta seção serão analisadas as falas da equipe gestora (diretoras e auxiliares), a fim de identificar como o aspecto pedagógico se revela nas ações básicas desenvolvidas no processo de gestão escolar. Participaram desta pesquisa uma gestora e uma auxiliar de direção de cada CEIM, totalizando seis representantes da equipe gestora. Para preservar a identidade das gestoras e auxiliares, as letras A, B e C correspondem aos CEIMs e os números 1 e 2 às gestoras de cada CEIM que participaram da pesquisa.

Pela fala das gestoras, em relação ao caráter pedagógico, também se identificaram as atribuições vinculadas, seguidas das atribuições associadas, conforme Tabela 7:

Tabela 7 – Ações pedagógicas na visão das gestoras

| Núcleos de sentido | Frequência |
|--------------------|------------|
| Vinculadas | 14 |
| Associadas | 04 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas do núcleo de sentido nas entrevistas.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2016).

Na visão das gestoras, as atribuições vinculadas (ligadas diretamente ao processo de ensino-aprendizagem) se caracterizam pelo suporte na elaboração de planos e projetos de trabalho e orientações básicas sobre didática e metodologia. Também se referem à

preocupação com a formação dos professores e supervisão e controle do trabalho desenvolvido em sala de aula.

As gestoras relataram que as professoras as procuram para tirar dúvidas sobre o trabalho pedagógico, solicitam sugestões sobre de que forma podem aplicar as atividades etc. Além dessas, as gestoras dão apoio na construção do planejamento individual, na elaboração e realização dos projetos de trabalho e supervisionam o trabalho desenvolvido, como é possível identificar na seguinte fala de uma das gestoras:

Eu... gosto de ir à sala e ver o que a professora tá trabalhando. Dar ideias, ajudar, a gente tá sempre vendo os projetos, lendo junto com elas, dando sugestão, quando elas estão fazendo projeto elas trazem pra mim, dar uma olhada. Aí a gente sempre acrescenta alguma coisa, a gente procura tá bem presente assim. Acho que o pedagógico seria isso (GESTORA A1).

Outra ocorrência foi em relação às avaliações descritivas das crianças, haja vista que na visão das gestoras, a maioria das professoras sente-se insegura na hora de avaliar descritivamente as crianças: “dúvida no trabalho deles quando chega a avaliação, como é que é, como é que não é, e a gente também sente essa insegurança do professor” (GESTORA B2).

Ainda pela fala das gestoras, identificou-se que, dentro do possível, cada gestora organiza no CEIM a melhor forma de atender às professoras e esses encontros são realizados na hora-atividade de cada professora. Em um dos CEIMs, foi organizado um cronograma de atendimento, conforme mostra o seguinte trecho da entrevista:

A gente acompanha os professores semanalmente, porque nós temos uma parada, então, toda semana a gente tem o cronograma, e a gente faz o acompanhamento desses professores, com relação ao trabalho pedagógico; isso é o que a gente faz durante a semana. A gente senta com as professoras e a gente organiza o dia a dia do trabalho delas, dá sugestões (GESTORA A2).

Essas ações das gestoras vinculadas ao aspecto pedagógico servem para reafirmar a postura de Libâneo (2013) quando escreve que o diretor é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos desses dois aspectos. Todavia, de acordo com o autor, como o gestor desempenha outras funções, as ações de coordenar e orientar o trabalho pedagógico deveriam ficar sob a responsabilidade de um coordenador pedagógico. Contudo, o autor destaca que a presença desse profissional na escola não diminui a importância da ação pedagógica do gestor.

A participação de um coordenador pedagógico não garantiria que as atividades pedagógicas fossem satisfatoriamente contempladas, mas seria ao menos a contribuição de mais um profissional para pensar sobre a prática dos educadores e as atividades pedagógicas desenvolvidas. O auxílio pedagógico aos professores se liga diretamente aos objetivos educacionais do CEIM, uma vez que os professores atuam como potencializadores mais diretos do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Logo se levanta um duplo problema: em primeiro lugar, a ausência de um profissional na instituição, capacitado com foco no pedagógico. Em segundo lugar, na ausência desse profissional, o gestor, ao desenvolver as ações pedagógicas, por vezes, acaba também por não fazê-lo com mais atenção e cuidado. O excerto a seguir serve para ilustrar a insatisfação das gestoras nesse aspecto:

A gente procura tá sempre bem presente. Não tanto quanto eu gostaria de estar, que a gente sabe também, que o tempo no administrativo, consome, exige mais da gente do que a gente deveria. Então a gente, às vezes, deixa um pouco a desejar, a gente sabe que deixa (GESTORA A1).

Libâneo (2013) destaca que as principais funções da coordenação pedagógica são supervisionar, apoiar e avaliar as atividades e “prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 109). No caso dos três CEIMs pesquisados (e mesmo todos os outros da rede municipal), as gestoras assumem essas funções. Contudo, diante da demanda de tarefas administrativas, pela fala das gestoras, foi possível identificar que elas se sentem impotentes e não têm tempo suficiente para priorizar as ações pedagógicas: “A gente

deixa de fazer a nossa função de estar atendendo professor, de dar mais assistência para eles, porque também a gente sente bastante a procura deles e a gente não consegue atender, tem vezes que até tem que dizer, ‘Não, agora não dá!’” (GESTORA B2). Outra gestora apresentou um sentimento de frustração ao ter de preterir as ações pedagógicas: “Frustra também a gente, porque você deixa de lado mais o pedagógico. Pra tá saindo pra tá comprando mais materiais de construção. Ou sei lá, uma torneira” (GESTORA C1).

Por suas falas, as gestoras demonstraram estar conscientes da importância de suas ações no trabalho pedagógico. Uma delas narrou que se preocupa com a aprendizagem das crianças, por isso há necessidade da mediação da equipe gestora nos trabalhos pedagógicos: “No mais que eu vejo é o trabalho pedagógico em si que eu acho que em primeiro lugar” (GESTORA C1). Outra gestora relatou o seguinte: “estar contribuindo pro professor para uma melhor aprendizagem da criança, que esse é o nosso objetivo, que a criança tenha uma boa aprendizagem, que a criança se sinta feliz aqui que ela fica o dia inteiro” (GESTORA A1). As falas revelam que as gestoras têm consciência da importância da ação pedagógica em seu trabalho e de sua contribuição nas ações dos professores para o aprendizado das crianças. Além disso, que prezam pela felicidade das crianças durante o período em que ficam no CEIM. Isso demonstra mais uma peculiaridade da Educação Infantil: o bem-estar das crianças como condição favorável para a construção do conhecimento.

Pela fala de uma das gestoras, o pedagógico se revela como uma necessidade, uma vez sem a intervenção da equipe gestora, caso contrário, a metodologia utilizada pelos professores pode não prever atividades lúdicas e que possibilitem de maneira significativa a apropriação do conhecimento. Ainda, pelo relato das gestoras, se não houver essa intervenção no dia a dia do trabalho pedagógico, o trabalho não se efetiva de maneira satisfatória:

Tá ajudando os professores nas dificuldades deles. Orientando... orientando eles. Porque se tu não tá ali ajudando o professor e orientando, tem professor que se acomoda.” Então tem que tá sempre ali, dando um toquezinho. Vamos arrumar aqui, que aqui não tá legal. Vamos mudar essa atitude. Tu tem que tá sempre atenta nas atitudes do professor, do estagiário também. Por que se tu deixar, quando tu vê, eles tão, tem alguns que relaxam. Esquecem da função deles. Tem professor que é bem competente, mas tem professor que tu tem que tá sempre ali, dando uma orientação (GESTORA B1).

De acordo com a fala acima, a interação do trabalho da gestora é fundamental para o desempenho da professora em sala de aula. No entanto, não se pode desconsiderar a função do professor, que é de propor atividades significativas, que possibilitem, da melhor maneira, à criança, apropriação do conhecimento. A contribuição das gestoras não pode diminuir o papel e a responsabilidade das professoras de planejar atividades instigantes para a construção efetiva de novos conhecimentos.

Libâneo (2013) traz que uma das competências do gestor escolar, juntamente com os professores, é “saber elaborar planos e projetos de ação”, por isso “é imprescindível que todos desenvolvam competências para realizar diagnósticos, definir problemas, formular objetivos, gerar soluções e estabelecer atividades necessárias para alcançar os objetivos” (LIBÂNEO, 2013, p. 81). Nessa perspectiva, o autor acrescenta que, para isso, é necessária outra competência dos gestores e professores: aprender a pesquisar, pois “a pesquisa é uma das formas mais eficazes de articular a prática e a reflexão sobre a prática, ajudando o professor a melhorar sua competência profissional, já que importa melhorar a qualidade das aulas para que a aprendizagem dos alunos seja mais efetiva” (LIBÂNEO, 2013, p. 81-82).

Nas entrevistas, não foi possível identificar o grau de autonomia das professoras na elaboração e desenvolvimento das atividades de ensino, nem detalhes de como são realizadas as orientações pedagógicas. Surgem, então, alguns questionamentos: Até que ponto as gestoras, ao proporem atividades e sugestões no planejamento das professoras, também não estão pondo em prática suas próprias ideias, centralizando, dominando e engessando a capacidade de criação das professoras? De que forma e com que objetivos o trabalho pedagógico

está sendo encaminhado no interior dos CEIMs? A partir de que concepção de educação e de criança essas orientações são realizadas? Até que ponto esse apoio pedagógico não está sendo mais operacional do que de fato voltado para uma educação transformadora? Até que ponto as gestoras que lidam com professoras que esperam respostas prontas e tutoriais também não estão reforçando essa ideia? Há momentos de estudos, discussão e reflexão sobre a prática pedagógica dos educadores?

Além das ações vinculadas, houve ocorrências de ações associadas ao pedagógico (que não estão diretamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem). Essas ações se configuraram pela substituição de professoras, aquisição de materiais pedagógicos, agendamentos de passeios e auxílio às professoras na área de informática.

A maioria das gestoras relatou que é frequente a falta de professoras, por isso, uma de suas tarefas é passar nas salas para ver se não houve falta de professora. Nesse caso, a equipe diretiva é responsável por providenciar alguém para cobrir esse profissional ou a própria gestora faz a substituição. Segundo relatos, geralmente, as faltas são sem justificativas prévias, o que leva as gestoras a, emergencialmente, assumirem a sala de aula sem poderem se preparar para isso. As gestoras argumentaram que isso toma muito do seu tempo e que mesmo em sala de aula, ainda exercem outras atribuições como atender telefonemas, pais e funcionários. As passagens abaixo servem para ilustrar esse problema:

Eu chego vou dar uma volta nas salas ver o que, o que está acontecendo, ver se está tudo certo, se faltou algum funcionário. E não são todos os dias que os professores estão no CEIM. Daí tu tá na sala de aula, mas sempre aparecem outras coisas pra tá fazendo, pra tá resolvendo... é complicado assim (GESTORA C1).

Também há substituição de algum professor, ou a gente tenta conciliar e manejar com alguma professora que dê certo o horário, ou a gente está indo pra sala de aula ajudando também. E isso atrapalha muito porque a gente tem que tá vendo coisas pra dar pros alunos, atividades, tudo em cima da hora (GESTORA C2).

Conforme visto anteriormente na análise do RU, a diretora é responsável pelo manejo da substituição das professoras, mas as falas acima demonstram que é a própria gestora quem vai para a sala de aula. Portanto, mesmo que essa ação esteja relacionada à questão do ensino, ela também reduz o papel da gestora à mera substituta das professoras.

Nas ações administrativas, as que se sobressaíram foram as de ordem burocrática, seguidas das relacionadas à infraestrutura e, por fim, das ações relacionadas ao financeiro, conforme a Tabela 8 a seguir:

Tabela 8 – Ações administrativas na visão das gestoras

| Núcleos de Sentido | Frequência |
|--------------------|------------|
| Burocrático | 40 |
| Infraestrutura | 36 |
| Financeiro | 03 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas do núcleo de sentido nas entrevistas.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2016).

Pelas falas das gestoras, evidenciou-se que as ações burocráticas se configuram pela entrega obrigatória e periódica de documentações à SME, preenchimento de formulários, obrigações de cartório, idas ao banco e ao contador, prestação de contas, preenchimento de memorandos, declarações, confecção do cartão ponto, escrita e envio de bilhetes para os pais, organização do fichário dos alunos, preenchimento de cadastros *online* e cadastros manuais, matrículas e levantamentos relacionados ao quadro de funcionários, às crianças, produtos alimentícios, de higiene dentre outros. Todas essas ações estão caracterizadas pelo controle, pela informação e organização. Ao questionar a gestora sobre quais são suas ações cotidianas, uma delas respondeu da seguinte forma:

O censo, o censo básico, todos os bilhetes, recados, conferir os e-mails, os pais, que a gente mexe em tudo o que for necessário, os atestados de frequência que nessa época é muito comum a gente estar tirando. Entregando pros pais. O cadastramento e recadastramento dos alunos novos todos, uma vez por ano isso a gente faz, o movimento mensal (GESTORA A2).

Ao relatarem as ações básicas desenvolvidas num dia de trabalho, o burocrático imperou na fala das gestoras, principalmente no cumprimento de obrigações e tarefas enviadas pela SME, via *e-mail*, telefonemas ou pelo repasse de recados, que são recolhidos semanalmente pelas gestoras na SME. Nesse sentido, o que se destacou foi a prioridade estabelecida por elas em atender, primeiramente, à SME. Percebeu-se uma preocupação em atender às demandas encaminhadas com prazos estabelecidos, conforme seguem as seguintes passagens: “Vou ver o sistema para ver se tem alguma coisa da prefeitura pra gente tá enviando, já com antecedência” (GESTORA C1). “Primeiro, tu entra na secretaria, tu vai ligar o computador, tu vai ver os *e-mails*, ver se tem algum recado da secretaria de educação [...] a documentação toda que tem da prefeitura pra entregar” (GESTORA B1). Esses depoimentos evidenciam a relação vertical entre SME e CEIMs, prevalecendo o cumprimento de ordens e tarefas.

Além da demanda enviada pela SME, as gestoras relataram outras atribuições que são realizadas periodicamente:

Temos várias tarefas durante o mês que é de praxe. Todo dia 20 é a entrega de ponto das serventes, todos os dias 10 é a entrega dos pontos dos professores que a gente já costuma iniciar eles no início do mês, a gente já inicia com esses pontos que leva praticamente a semana inteira. Até porque exige a assinatura de todos (GESTORA C1).

Questionadas sobre que atividades seriam dispensáveis no seu trabalho cotidiano, das seis gestoras entrevistadas, duas delas acreditam que os afazeres burocráticos seriam dispensáveis. “Muitas coisas tiram o nosso tempo. A parte burocrática e a estrutura física é dispensável na minha opinião, é isso” (GESTORA B2).

Outras quatro gestoras, ao contrário, consideraram essas ações operacionais importantes e, portanto, indispensáveis no seu dia a dia. Essa consideração pode evidenciar que se naturalizou a ideia de que somente as atividades administrativas burocráticas são inerentes ao cargo de gestora. “A documentação toda que tem da prefeitura pra entregar. A documentação é mais importante, que tu tem que deixar tudo em dia das crianças. Deixar pronto para a secretaria” (GESTORA B1). “Olha de tudo o que a gente faz, de toda a documentação que é necessária, de tudo o que é obrigatório a gente tá fazendo” (GESTORA C1).

Pelas passagens acima, percebeu-se que essas ações se resumem a meras formalidades que evidenciam o controle, a submissão e a relação de poder unilateral. Também apresentaram um caráter operacional de procedimentos e burocracia, caracterizando-se como atividades que não dizem respeito diretamente ao processo educativo. As gestoras também narraram que muitas de suas ações aludem à carência da SME no suporte administrativo, na compra de materiais e mão de obra para realização dos serviços de manutenção do prédio escolar.

As ações referentes à infraestrutura se caracterizam pela aquisição de materiais, controle dos produtos alimentícios, manutenção do prédio escolar, solicitação de materiais de construção e mão de obra e preocupação com a segurança das crianças, conforme o excerto abaixo:

Num relato de um dia eu vou ver o que falta na escola, que todo dia, também tem quebra de fechadura, quebra de um vidro, e compras disso, compras daquilo, para estar sempre organizada. (...) Tu tem que tá correndo pra ver alguém para cortar grama, tu tem que tá correndo atrás de alguém pra consertar uma fossa que estragou, ou tu tem que tá correndo pra arrumar uma caixa d'água. Deveria ser uma equipe que viesse fazer a manutenção da escola. Sem tu tá se preocupado com isso. (...) Porque, às vezes, a gente fica ligando, ligando pra fazer o orçamento, pra arrumar uma coisa, arrumar outra coisa, e tu perde muito tempo com isso. E, às vezes, a gente até não sabe onde, e quem a gente vai chamar pra vim fazer o serviço. É isso (GESTORA C2).

A fala demonstra que, além da falta de agilidade para resolução desses serviços de infraestrutura, também faltam profissionais para a realização dessas ações. A gestora se vê na obrigação de cuidar do prédio escolar que está sob sua responsabilidade e de lidar com as adversidades que surgem emergencialmente. Além disso, quase não há apoio e suporte da SME: “Então, coisas assim de reparos e consertos a gente deveria ter esse apoio, esse suporte, então a gente se envolve muito com isso e deixa um pouco o CEIM de lado” (GESTORA C1).

Ao ser questionada sobre as ações que poderiam ser dispensáveis em seu trabalho, outra gestora assim respondeu:

O que não deveria ser o papel da diretora? É a manutenção da escola. Sempre ver se não tá faltando material didático, material de expediente. Quando precisa de algum alimento, alguma coisa, a gente tá ligando pra secretaria pra pedir, a gente tem que tá comprando o que está faltando para a escola, indo na cozinha ver a validade de produto e, se está faltando, tem que tá pedindo. Então, é tudo isso, são coisas assim que, eu penso que não precisaria da direção tá se preocupando (GESTORA A1).

De acordo com essa fala, percebe-se uma inquietação da gestora em ter de resolver os assuntos relacionados à manutenção e controle dos materiais e gêneros alimentícios. Na opinião da gestora, essas ações revelam um desafio de suas funções. Além dessa fala, destaca-se outra que diz o seguinte: “O que não precisaria? Compras, claro! Isso não tem como fugir. A gente tem que fazer. Toma o tempo que a gente teria mais para o pedagógico, isso te tira bastante. Aí eu acho que não precisaria assim estar me deslocando do CEIM, pra tá fazendo compras” (GESTORA C1).

Na fala acima, a diretora considera que a maior dificuldade é a falta de recurso e de suporte para coordenar o trabalho de organização e manutenção para o bom funcionamento do CEIM, levando a própria gestora na busca de recursos para esses fins. Há um recorrente entrave por parte da SME no atendimento dessas reivindicações, principalmente as relacionadas à infraestrutura.

Acontece muitos probleminhas pequenos, mas ele faz parte da segurança da criança, então a gente tem que acabar fazendo, e se, a gente ir ver, depende do público. Do poder público, a gente, às vezes, leva até um ano por uma coisa que seria tão simples (GESTORA B1).

Diante do exposto, importa fazer algumas reflexões: primeiro, as falas evidenciaram que há certo descaso (intencional ou não) por parte do poder público, repassando a responsabilidade às gestoras, sem suporte e sem verbas. Outro fato relatado pelas gestoras que merece atenção é que, na busca urgente de profissionais para resolver os problemas da escola, pode ocorrer a contratação de mão de obra não qualificada, acarretando, muitas vezes, outros e maiores transtornos para a escola.

Nessa carência de parceiras entre SME e CEIMs, destaca-se também pouca integração entre escola e comunidade. Se tal integração ocorresse, as gestoras poderiam contar com o apoio e a participação da comunidade, não apenas para fazer reparos de mão de obra e resolver problemas imediatos, mas sim para ganhar força e reivindicar seus direitos de cidadão como usuários da escola.

A esse respeito, Paro (2000, p. 53) defende que

a presença dos usuários na gestão da escola mais importante não é o seu saber técnico, mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade.

Da Hora (2012) alia-se a Paro (2000) ao argumentar que, na medida em que se consegue a participação de todos os setores da escola (educadores, alunos, pais e funcionários) nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, a escola tem melhores condições para pressionar escalões superiores, no sentido de melhor conquistar autonomia e recursos.

Nessa perspectiva, os atores sociais envolvidos na escola devem se sentir responsáveis por ela, pois a união da força comunitária pode

promover mudanças e melhorias nas condições de uso da escola, tanto de infraestrutura quanto no pedagógico.

As ações relacionadas ao aspecto financeiro referem-se à organização de festas e eventos para arrecadação de verbas e prestação de contas aos pais e à SME, conforme segue passagem abaixo:

A gente faz também a parte administrativa, que seria as prestações de contas, das colaborações que a gente recebe, dos pais, do dinheiro do PDDE, então são várias ações. E as melhorias também pro CEIM, a gente também tem que tá fazendo festas, fazendo coisas diferentes para tá arrecadando verbas. Eu penso que não é função da escola, arrecadar dinheiro, essas coisas, acho que deveria vir. Automaticamente pela secretaria (GESTORA A1).

Pela fala dessa gestora, evidencia-se que o CEIM recebe verbas dos pais e do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Contudo esses valores ainda não são suficientes para suprir as necessidades do CEIM, o que as leva à organização de festas e eventos com fins lucrativos para aumentar a arrecadação. A fala acima também demonstra descontentamento, evidenciando que não concorda em promover outras formas de arrecadação, pois, segundo a Gestora A1, isso é dever do poder público.

Nas atividades administrativas, evidenciou-se que as gestoras se preocupam com o bom funcionamento, manutenção e organização do prédio escolar, contudo, pela maioria dos relatos, essas ações não estão vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não se caracterizam como atividade-fim; são atividades administrativas com fins em si mesmas que, na maioria das vezes, são encaminhadas e impostas pela SME.

Também se percebeu que algumas gestoras se sentem responsáveis únicas pelos aspectos administrativos e organizacionais do CEIMs, experimentando o sentimento de culpa e desconforto por não poderem realizar as atividades como gostariam. A esse respeito, Paro (2000, p. 24) destaca que

ter o diretor como responsável último por este tipo de escola tem servido ao Estado como um mecanismo perverso que coloca o diretor como “culpado primeiro” pela ineficiência e mau funcionamento da escola, bem como pela centralização das decisões que aí se dão” (grifos do autor).

No trabalho cotidiano das gestoras entrevistadas, além do administrativo e do pedagógico, encontram-se as ações relacionais. Essas se referem aos relacionamentos sociais construídos entre a equipe gestora e os envolvidos com os CEIMs. Na entrevista com as gestoras, ao analisar tais relações, foram identificados os núcleos de sentido atendimento e cumprimento de normas, conforme Tabela 9:

Tabela 9 – Ações relacionais na visão das gestoras

| Núcleos de sentido | Frequência |
|-----------------------|------------|
| Atendimento | 16 |
| Cumprimento de normas | 5 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas do núcleo de sentido no documento analisado.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2016).

O sentido atendimento refere-se às crianças, funcionários e pais. O atendimento às crianças liga-se à assistência, ao cuidado e ao acolhimento, evidenciando a priorização do seu bem-estar. A fala abaixo serve para ilustrar que a gestora prioriza esse atendimento dentre todas as suas ações:

A gente tem que vê se tem criança doente prá tá ligando pro pai, que a criança mal chegou, já apresentou algum sintoma. É difícil ter um dia que eu não tenha que fazer isso cedo. Aí eu sempre dou prioridade para as crianças. Tu não vai deixar uma criança doente. Geralmente eu vou fazer essa função. Chega criança eu vou atender a criança que eu acho mais importante. Muitas vezes tu tem que deixar o burocrático, tem que deixar de atender a professora e tem que atender a criança, para mim é o mais importante (GESTORA B2).

Essas ações revelam o atendimento à criança e seu cuidado é algo inerente à gestão da Educação Infantil, haja vista que a gestora desenvolve ações que se referem à acolhida das crianças em situações de doença e desconforto.

O atendimento aos funcionários configura-se pelo auxílio, pela resolução de conflitos e solução de problemas interpessoais: “A gente auxilia na maneira que for necessário, às vezes, algum problema com funcionário, estagiária, também a gente tá resolvendo isso” (GESTORA C2). Evidenciou-se a prioridade do gestor em atender os funcionários e a necessidade de conversar, orientar e provocar mudanças de atitude.

O atendimento aos pais foi representado pelo repasse de informações sobre as crianças ou solicitações: “Tu vai atender um pai que chega, tu vai ligar pro um pai, pra vê se tem algum filho que tá faltando ou se tem alguma coisa que não trouxe” (GESTORA B1). Essa fala demonstra que a participação dos pais pode estar sendo deixada de lado, uma vez que esses são lembrados somente para serem informados ou solicitados; isso pode apontar pouca participação dos pais no dia a dia do CEIM. No entanto, Bujes (2001) ressalta que “a creche e a pré-escola [...] deverão integrar-se com a família e com a comunidade para que juntas possam oferecer o que a criança necessita para o seu desenvolvimento e para sua felicidade” (BUJES, 2001, p. 24). Nessa perspectiva, o gestor da Educação Infantil pode ser um articulador na busca de mecanismos que aumentem a participação efetiva dos pais no cotidiano dos CEIMs.

Evidenciou-se o sentido cumprimento de normas quando as entrevistadas se referiram à SME: “Estamos nós aqui também cumprindo ordens na secretaria e a gente deve cumprir. Há uma hierarquia!” (GESTORA C1). Essa passagem ilustra uma relação de poder de mando e submissão entre SME e gestoras, quando gestoras

devem respeitar e cumprir as normas enviadas pela secretaria. Além disso, a fala demonstrou conformismo por parte das gestoras, revelando que o mando e o cumprimento de normas é algo naturalizado.

No geral, pela fala das gestoras, as atribuições burocráticas e de infraestrutura se destacaram. Todavia, observou-se que, mesmo com a grande demanda dessas atribuições administrativas, as gestoras preocupam-se com os aspectos pedagógicos, sentindo-se pressionadas e frustradas por não poderem dar a devida atenção a esses aspectos.

Segundo Libâneo (2013), a escola bem gerenciada é aquela que possibilita condições nos âmbitos pedagógico, organizacional e operacional para que ocorra o processo de aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, a gestora escolar precisa ter entendimento de que as práticas administrativas devem estar voltadas aos reais objetivos da escola. O autor ainda destaca que a relação entre os meios (formas de organização e gestão) os fins (processo de ensino-aprendizagem) são condições para obtenção de bons resultados na aprendizagem dos educandos.

Diante disso, para além da preocupação com a organização do prédio escolar e dos aspectos administrativos, a gestora necessita entender que a organização do espaço escolar somente será importante se esses espaços forem viabilizadores para a aprendizagem.

Em síntese, foi possível constatar que não sobra muito espaço no papel (RU e PPPs, por exemplo) e, provavelmente, nem tempo na prática dos gestores para as atividades pedagógicas. Além disso, desse tempo dispendido ao pedagógico, boa parte é utilizado pelas gestoras para tentar sanar dúvidas e ajustar certas falhas das professoras, repassando-lhes orientações didáticas e sugestões de atividades. As ações das gestoras, segundo elas mesmas, poderiam ser definidas como auxílio, assistência e ajuda às professoras no que concerne às demandas imediatas do fazer em detrimento do pensar.

6.2.2 Ações da equipe gestora: a visão das professoras

A fim de contemplar os dois segmentos da Educação Infantil (creche e pré-escola), em cada CEIM, foram entrevistadas duas professoras, uma representando a creche e outra a pré-escola, totalizando assim seis professoras.

Para garantir o sigilo da identidade das professoras, as letras A, B e C correspondem aos CEIMs e os números 1 e 2, às professoras de cada CEIM que participaram da pesquisa.

Pela fala das professoras também foi possível classificar a categoria ações pedagógicas pelos núcleos de sentido: ações vinculadas e ações associadas de acordo com o número de entradas identificadas nas entrevistas, conforme demonstra a Tabela 10:

Tabela 10 – Ações pedagógicas na visão das professoras

| Núcleos de sentido | Frequência |
|--------------------|------------|
| Ações vinculadas | 24 |
| Ações associadas | 02 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas do núcleo de sentido nas entrevistas.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2016).

Na fala das professoras, as ações vinculadas ao pedagógico apresentaram número de ocorrência maior do que o das ações associadas. As ações vinculadas se configuram pelas seguintes ações: sugestões sobre planejamento e metodologia, tirar dúvidas das professoras sobre a prática pedagógica, organizar reuniões pedagógicas e prestar assessoria na elaboração dos planos de aula e projetos de trabalho. Ainda de acordo com os relatos de uma das professoras, a mediação das gestoras foi apontada como uma das ações mais significativas: “A gente, às vezes, precisa e elas vão pra sala ajudar a gente também. Elas tão sempre ouvindo assim o dia a dia tão percebendo tudo. Não sei se é porque é uma escola menor... prá mim a mais significativa enquanto a direção é esse suporte mesmo” (PROFESSORA B1). Ao atribuir essa ação do gestor de dar o suporte como a mais significativa em seu trabalho, a passagem sugere que os professores necessitam desse apoio, por insegurança e falta de domínio do conhecimento nessa área. Esse dado reafirma os argumentos de Bujes

(2001) e Kramer (2006), as quais escrevem que as concepções de Educação Infantil são controversas: de um lado o cuidar por cuidar sem objetivos; de outro a preocupação em alfabetizar (precocemente) e preparar para o Ensino Fundamental. Esse paradoxo traz incertezas na prática pedagógica dos professores.

Outra ação vinculada ao pedagógico refere-se às reuniões pedagógicas. A fala a seguir demonstra que essas reuniões são um espaço para sanar dúvidas e decidir no coletivo como trabalhar. “Tem as reuniões pedagógicas. Que daí a gente fala de uma forma mais geral, o que fazer, a gente fez um projeto da família tudo junto da escola” (PROFESSORA A1).

Em relação à hora-atividade, uma professora citou que é um tempo para que as professoras fossem à secretaria da escola para tirar dúvidas com a direção ou solicitar materiais. Conforme relata o seguinte trecho: “A gente conversa sempre assim nas salas dos professores tem as horas atividades quem tem dúvidas pode entrar lá a qualquer momento e perguntar se precisa de algum material ela vai e traz a gente tem bastante apoio assim” (PROFESSORA C2).

Além das ações que se vinculam diretamente ao pedagógico, também houve ocorrências de ações associadas. Essas se caracterizam pela compra de material didático, adaptação do espaço escolar, organização dos horários da rotina das crianças e das professoras. A fala a seguir serve para ilustrar tais ações: “O que a gente pede pra elas sempre estão prontas para ajudar, de uma forma ou de outra. Comprando materiais, vendo os horários” (PROFESSORA B1).

As ações acima reafirmam a concepção de Paro (2015, p. 20) ao dizer que é preciso “captar o que há de administrativo no processo pedagógico” e utilizar os recursos do aspecto administrativo como meio, para alcançar os objetivos pedagógicos.

A seguinte fala “eu acho o contato com os professores mais significativo, já que não tem uma orientadora educacional, essa ajuda delas no nosso planejamento faz bastante diferença” (PROFESSORA B2), demonstra que como não há uma orientadora pedagógica no CEIM, as ações de orientar e cuidar dos trabalhos pedagógicos fica sob responsabilidade da equipe gestora.

Pelo exposto, foi possível perceber que as professoras veem em suas gestoras um suporte na condução das atividades pedagógicas, o que, de certa forma, se caracteriza pela tutela por parte dos gestores e demonstra fragilidade na autonomia dos professores de elaborarem seu próprio planejamento, de refletir criticamente sua ação docente. O que

contrapõe os argumentos de Paro (2015) ao defender que o gestor escolar deve propor momentos de estudos, pesquisa, discussões sobre a prática pedagógica dos educadores.

Em relação às ações administrativas, os núcleos de sentidos burocrático, financeiro e infraestrutura também se destacaram nessa etapa da pesquisa:

Tabela 11 – Ações administrativas na visão dos professores

| Núcleos de sentido | Frequência |
|--------------------|------------|
| Burocrático | 06 |
| Financeiro | 04 |
| Infraestrutura | 02 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas do núcleo de sentido nas entrevistas.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2016).

De acordo com a Tabela acima, os sentidos burocrático e financeiro tiveram quase o mesmo número de ocorrências. Essas ações apareceram quando algumas das professoras entrevistadas descreveram um dia de trabalho da gestora. Em relação ao burocrático, também houve ocorrência sobre matrículas de alunos, preocupação com preenchimento de dados e com a demanda de crianças por vaga. A fala a seguir serve para demonstrar algumas dessas atribuições realizadas pelas gestoras: “Todo preenchimento de documentação que diz em relação à escola, com a prefeitura, de faltas dos alunos, dos programas de educação que vem, repasse de verbas... é tudo organizado pela gestão” (PROFESSORA B2).

As professoras também relataram sobre a demanda de trabalho enviada pela SME e dos recursos financeiros provenientes dos programas de educação. Pelas suas falas, o preenchimento desses formulários, idas ao banco e às compras tomam muito tempo das gestoras. Ao questionar o que seria dispensável no trabalho da gestora, uma professora relatou o seguinte:

É difícil dizer o que não precisaria. Ainda considero muita burocracia, esses programas de educação que vem pras escolas estarem, desmembrando isso. Isso deveria ficar um pouco mais a cargo da Secretaria de Educação e não tão em função da escola. Porque já sobrecarrega muito mais o trabalho delas. São programas que deveria ter outra pessoa responsável e não a escola diretamente (PROFESSORA B2).

Pelo relato das professoras, as gestoras têm uma preocupação com o espaço escolar, com a manutenção e ampliação do prédio. Essa visão se expressa na fala que segue: “Eu vejo que tem bastante essa preocupação, em primeiro lugar com espaço. Então estar preparando espaço para essa criança que está chegando, para ter um meio de aprendizagem em todos os locais” (PROFESSORA C1).

A passagem “elas tão sempre correndo e assim bem ocupadas, mas a hora em que a gente senta pra conversar é o mais significativo, que a gente vê que elas tão dando apoio pra nós” (PROFESSORA A1) demonstra que as professoras percebem que as gestoras estão frequentemente assoberbadas de tarefas, atendendo à comunidade e preocupadas com a infraestrutura do prédio escolar, dificultando assim a assessoria pedagógica.

O olhar das professoras sobre as ações administrativas desempenhadas pelas gestoras reafirma os argumentos de Flôres; Tomazzetti (2012, p. 11) ao pontuarem que o gestor escolar deixa às margens os aspectos pedagógicos quando se vê obrigado a focar seu trabalho na burocracia, “centrada na operacionalização de tarefas de cunho administrativo, em prol de prover as condições financeiras e materiais para instituição”.

As ações relacionais das gestoras configuram-se nos núcleos de sentido atendimento e integração família e CEIM, conforme demonstra a Tabela 12:

Tabela 12 – Ações relacionais na visão dos professores

| Núcleos de sentido | Frequência |
|---------------------------|------------|
| Atendimento | 17 |
| Integração família e CEIM | 6 |

Observação: A frequência corresponde ao número de entradas do núcleo de sentido nas entrevistas.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2016).

De acordo com as professoras, esse atendimento envolve os funcionários, pais e crianças e ocorre de forma amistosa e acolhedora, tanto pessoalmente quanto por telefone. O atendimento aos funcionários refere-se, principalmente, ao auxílio nas suas dificuldades pedagógicas e ao acolhimento. O excerto abaixo serve para ilustrar essa relação:

A direção acolhe todo mundo assim, acho que isso é papel deles assim, de estar ali de estar acolhendo de fazer o grupo mais humano, por que a gente lida com pessoas. A gente, o que a gente pede pra elas sempre estão prontas para ajudar, de uma forma ou de outra, sempre presente, que eu acho que isso é o principal da direção, assim estar junto com um corpo docente (PROFESSORA B1).

Ainda sobre as ações básicas da gestora, uma professora relatou que: “Tem a questão dos horários que são encaminhados para os pais, os bilhetes, para eles também estarem se organizando” (PROFESSORA C1). Essa passagem demonstra que o atendimento aos pais pode estar destinado ao repasse de informações sobre a rotina do CEIM. Além dessa, a passagem a seguir demonstra que o atendimento aos pais também serve para resolução de eventuais conflitos: “Estar chamando (a gestora) a família para conversar quando tem um problema, até que aqui se tem bem pouco porque a Educação Infantil se tem bem menos” (PROFESSORA C2).

Duas professoras relataram que de todas as ações das gestoras, as mais significativas são as ações relacionais construídas no seu dia a dia, a interação e o contato com as crianças, pais e funcionários: “Então a mais significativa é que eu acho que acontece bastante na nossa escola é o contato tanto com as crianças tanto com os pais e tanto com os funcionários que é o contato com outro” (PROFESSORA B1). Também

em “acho que o que é mais significativo é esse, é o contato mesmo. Porque a parte burocrática é uma coisa assim que é importante, mas, que eu vejo que é mais em segundo plano. Eu acho que primeiro é o atendimento à comunidade” (PROFESSORA C1).

Na visão das professoras sobre a integração da família, as gestoras estão preocupadas em integrar a família no CEIM, no entanto, percebeu-se que essa se caracteriza somente por promoção de festas e eventos com fins lucrativos. Chamou a atenção o fato de uma das professoras relatar que os pais ajudam tanto nas festas que nem precisaria as professoras se envolverem:

A comunidade é bem presente é bem participativa tudo o que a gente faz eles estão sempre aqui, nas reuniões, a festa da família. Eu achei o máximo todo mundo participando e eles pegam juntos, assim, eles dividem o número da APP, uns fazem os doces outros fazem outra coisa, outros vão atrás das prendas. A gente como profissional, a gente nessa hora, a gente nem se envolve, é mais a APP e elas da secretaria [...] Eu acho bem bacana assim, a escola bem organizada (PROFESSORA A2).

Poder contar com a presença e ajuda dos pais no CEIM já é um começo, uma vez que durante muito tempo (conforme visto no Capítulo 3), os modelos tradicionais de gestão não consideravam essa possibilidade. No entanto, sem querer aprofundar o assunto, essa ideia de participação deve ser relativizada, pois não pode se reduzir ao caráter de assessoria e tutela. Porém, mais do que isso, segundo Flores (2011) “a participação dos pais representa um dos principais pontos do processo administrativo e pedagógico, acompanhando o desempenho dos alunos e professores, discutindo projetos, dando sugestões e fiscalizando e tomando decisões” (FLORES, 2011, p. 5).

De modo geral, foram as ações pedagógicas que se destacaram com maior frequência na visão das professoras, revelando que essa ação é indispensável no trabalho das gestoras. Também não se pode desconsiderar o lugar de onde falam. Nesse sentido, não estariam essas ações reduzindo o papel do professor à dimensão técnica do seu fazer, em detrimento de ações que propõem momentos de estudo e reflexão do seu trabalho docente?

6.2.3 O que as falas revelam: comparação entre gestoras e professoras

Apresentada a descrição, análise e interpretação dos dados obtidos a partir dos documentos (RU e PPPs) e das entrevistas com as gestoras e professoras, a seguir, serão relacionadas as ações básicas das gestoras na visão de suas representantes e na visão das professoras.

Do total das ocorrências na visão das gestoras e professoras, 55% referem-se às ações administrativas (burocráticas, infraestrutura e financeiras), 26% referem-se às ações pedagógicas e 19% às ações relacionais, conforme Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Total de entradas dos núcleos de sentidos identificados nas entrevistas

| Total de entradas identificadas nas entrevistas: 171 | | | | | | | | | | | |
|--|------------|-------|-------|---|------------|-------|-------|---|------------|-------|-------|
| Percentual total das ações Administrativas: 55% | | | | Percentual total das ações Pedagógicas: 26% | | | | Percentual total das ações Relacionais: 19% | | | |
| Núcleos de sentido | Frequência | | | Núcleos de sentido | Frequência | | | Núcleos de sentido | Frequência | | |
| | Gestor | Prof. | Total | | Gestor | Prof. | Total | | Gestor | Prof. | Total |
| Burocrático | 40 | 08 | 48 | Vinculadas | 14 | 24 | 38 | Atendimento | 16 | 17 | 23 |
| Infra-estrutura | 36 | 02 | 38 | Associadas | 04 | 02 | 06 | Regras/normas | 05 | -- | 05 |
| Financeiro | 04 | 04 | 08 | | | | | Integração | -- | 06 | 06 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2016).

A frequência corresponde ao número de entradas do núcleo de sentido nas entrevistas com gestoras e professores.

Nas ações administrativas, o sentido mais evidenciado na fala das professoras e das gestoras foi o burocrático. Esse se configura pela demanda de serviços enviados pela SME, matrículas, ponto do pessoal, cadastros, solicitações de materiais diversos e contratação de funcionários.

Em relação ao sentido infraestrutura, na visão das professoras notou-se número restrito de ocorrências, no entanto, na visão das gestoras, a análise demonstrou número mais expressivo de ocorrências. Esse fenômeno pode evidenciar que as ações praticadas pelas gestoras, nesse aspecto, por vezes, sejam pouco percebidas pelas professoras, por dois motivos: por não terem conhecimento dessas ações no cotidiano das gestoras; e por as acharem irrelevantes e, por isso, crerem que não

merecem destaque. Contudo, as ocorrências destacadas tanto na fala das gestoras quanto na das professoras referem-se à mesma preocupação: organização, estrutura e compra de materiais.

As gestoras e professoras atribuíram o mesmo número de ocorrências (04) ao sentido financeiro, expressando pouco esse sentido em suas falas.

O considerável valor atribuído ao aspecto administrativo vai de encontro aos argumentos de Flôres; Tomazzetti (2012) que dizem que “é inconcebível que as instituições educacionais sejam ainda orientadas através do enfoque da administração que considera os indivíduos como componentes de uma máquina controlada de fora para dentro de maneira vertical” (FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012, p. 5).

Tanto pela fala das gestoras, quanto pela fala das professoras, as ações vinculadas ao pedagógico se sobressaíram às ações associadas. Essas se configuram pelo suporte, orientação, assessoria, controle e supervisão.

Em relação às ações associadas ao pedagógico, gestoras e professoras relataram sobre aquisição de material didático, preocupação com os espaços de aprendizagem e organização dos espaços e tempos. Nessa perspectiva, essas atividades se caracterizam como atividade-meio (solicitar recursos, materiais didático-pedagógicos, contratação de funcionários, merendas etc.) e, por isso, estão associadas ao pedagógico, em consonância na busca para obtenção dos fins educativos do CEIM.

Nessa articulação entre administrativo e pedagógico, Paro (2015) discute que o administrativo no âmbito escolar também pode ser um meio para realização do fim. Assim, “não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico” (PARO, 2015, p. 27). Segundo o autor, na separação entre o caráter pedagógico e o administrativo, geralmente se faz a afirmação de que o administrativo inviabiliza o pedagógico, confundindo administrativo com o burocrático, no seu sentido negativo.

Nas ações relacionais, o sentido atendimento se sobressaiu, tanto na fala das professoras quanto na fala das gestoras. Esse sentido refere-se ao atendimento dos pais, funcionários, crianças e SME.

Pela fala das entrevistadas, o atendimento aos pais corresponde ao repasse de recados, convocações para reuniões, colaborações e ações voluntárias para atender às necessidades do CEIM como serviços de mão de obra, ajuda em festas com fins lucrativos, contribuição em dinheiro etc. O atendimento às crianças configura-se pela proteção e preocupação com seu bem-estar e o atendimento aos funcionários diz

respeito à orientação sobre a postura do profissional, dúvidas, conselhos e auxílio.

O que demonstra que a gestão democrática preconizada nos documentos analisados (RU e PPPs) não se efetiva na prática. Da Hora (2010) ressalta que

é preciso compreender que o gestor democrático é aquele que está na liderança, a serviço da comunidade escolar para o alcance de suas finalidades e que o comando, por ser sensível às necessidades e aos interesses dos diversos grupos agiliza o confronto dos mesmos, resultando em ações criadoras (DA HORA, 2010, p. 579).

Contudo, o que se evidenciou foi a comunidade a serviço da escola, não numa relação dialética de tomada de decisões, mas numa relação de colaboração, de prestação de serviço e de assumir responsabilidades que deveriam ser do Estado. Porém Paro (2000) destaca que “no caso da escola, se estamos preocupados com fins educativos, ou seja, de constituição de sujeitos históricos, a forma de atingi-los deve ser, necessariamente, consonante com esses fins, o que exige uma administração escolar democrática” (PARO, 2000, p. 61). De acordo com o autor, não se pode buscar os fins, ou seja, o alcance dos objetivos educativos traçados pela instituição, se a concepção de gestor não for democrática, uma vez que o ato de administrar não está ligado apenas a delegar funções e fiscalizar o trabalho do outro, mas, acima de tudo, à busca por alcançar os fins educacionais.

Pela análise, foi possível perceber que nas falas das gestoras e professoras, ora o protagonismo do gestor está centrado nos trabalhos burocráticos e no cumprimento de tarefas (por vezes enviados pela SME), ora ligado às questões pedagógicas, ora centrado nas estratégias para resolver os problemas de infraestrutura do CEIM, convocando reuniões e preparando festas e eventos para arrecadar fundos com a participação colaborativa dos pais.

Também se constatou que as gestoras demonstram frustração em não conseguirem atender às professoras como gostariam nem dar o apoio pedagógico de que necessitam devido à sobrecarga de outras funções que exercem.

Porém, vale destacar que isso decorre por vários motivos, dentre esses, as imposições do sistema e o poder do instituído, como, por

exemplo, das políticas de descentralização de gestão da educação regidas sobre os princípios do mercado, que dão ênfase aos resultados, à eficiência e ao gerencialismo, que tomaram o diretor como responsável único pelas mazelas da escola e que, por conseguinte, intensificaram sua carga de trabalho, levando o gestor a buscar parcerias em ações voluntárias para ajudar a resolver os eventuais problemas da escola.

Sobre as diversas tarefas realizadas no dia a dia do gestor da Educação Infantil, Kramer (2007) destaca que, no interior das instituições, o dia a dia dos profissionais de Educação Infantil é repleto de pormenores e particularidades, com as mais inusitadas tarefas e situações variadas. Dessa maneira, esses são atingidos por problemas de ordem prática, dificultando seu trabalho, ou até tornando-o quase inviável. Para a autora

a gestão exige cuidados e mobiliza afetos. O desafio é continuar a tomar providências em relação aos pequenos problemas e não descuidar do clima geral, do sentimento de confiança e da responsabilidade de posição de liderança na instituição ou nas políticas, seja na supervisão, na direção ou na coordenação, seja na atuação direta com as crianças (KRAMER, 2007, p. 452).

De acordo com a autora, o gestor da Educação Infantil é desafiado a lidar com as adversidades encontradas no dia a dia do CEIM. Por isso, é importante que tenham uma concepção de gestão que embasa seu trabalho. No entanto, pelas entrevistas, é possível perceber que as gestoras não têm sua concepção de gestão bem definida e consciente. Esse fator pode ser um dos motivos pelo qual ainda sejam protagonistas de uma gestão em que suas ações estão centralizadas nas atividades-meio, ou o que é pior, em atividades que não estão voltadas aos objetivos políticos e pedagógicos dos CEIMs. A falta de esclarecimento sobre a concepção de gestão que embasa seu trabalho liga-se ao processo de formação inicial e continuada do gestor escolar.

Sem a pretensão de aprofundar o debate sobre formação dos gestores, os gestores graduados nos demais cursos de licenciatura (com exceção do curso de Pedagogia que tem uma carga horária de discussão sobre o tema) não obtiveram nenhuma formação acadêmica na área de gestão educacional; sendo assim, em tese, o gestor, ao assumir tal cargo, não tem nenhum conhecimento teórico específico nessa área de atuação.

Inserido no cargo, os gestores aprendem com suas próprias situações cotidianas, como o manejo das atribuições, com as demandas que o cargo exige, com seus acertos e erros. Por vezes, o gestor procura mudar padrões estabelecidos, mas em muitos casos, apenas reproduz modelos de gestões anteriores. Também participam de formações continuadas oferecidas pelo município, porém, por vezes, nesses momentos não há proposição da reflexão da prática por meio de uma discussão teórica.

Paro (2015, p. 113) defende que esse tipo de formação “não se deve bastar em palestras ou cursos oferecidos aos diretores, fora de seu contexto e sua prática escolar cotidiana, como costuma ser feito hoje em dia [...] tais cursos servem quase somente para atribuir pontos na carreira escolar”, de acordo com o autor, isso ocorre porque tal formação se distancia dos reais problemas vivenciados pelos diretores em seu cotidiano.

A partir dessas considerações, é possível afirmar que a construção do conhecimento do gestor escolar acontece basicamente por meio da experiência. Sendo assim, por falta de formação continuada com momentos de reflexão, estudo, problematização e avaliação, as práticas de gestão vão sendo reproduzidas, se naturalizando, como, por exemplo, a organização da hora-atividade do professor dita como “folga”, a orientação pedagógica como tutela, o administrativo em detrimento do pedagógico. Ou seja, modelos de gestão baseados em uma prática, sobretudo centralizadora que enfraquece o caráter democrático da gestão escolar.

De modo geral, ao comparar a visão das gestoras e das professoras, evidenciou-se uma variação frequencial (quantitativa), que merece registro. Pela fala das professoras, as ocorrências mais frisadas referem-se às ações pedagógicas, seguidas das relacionais e, por último, as administrativas. Na visão das gestoras, as de ordem administrativa ganharam maior destaque, seguidas das relacionais e com número menor de ocorrências as de caráter pedagógico. Tal variação pode se justificar pelo fato de que gestoras e professoras, influenciadas pelas demandas do trabalho que desempenham, expressaram aspectos mais marcantes relacionados à particularidade dos seus ofícios.

Pelo exposto, vale destacar que apesar dessa variação, o sentido do pedagógico é basicamente o mesmo, caracterizado pela necessidade do suporte, da assessoria dos gestores para os professores.

No entanto, as ações pedagógicas na gestão para além de sugestões de atividades e de “como fazer” devem mobilizar momentos

de estudos, discussão e proposição coletiva para inclusive aperfeiçoar o PPP em seus propósitos, fortalecendo seu caráter democrático e evitando que esse documento não se reduza a um dispositivo instituído vindo de cima para baixo. Assim, a relação entre gestores e professores estará focada nos fins.

Gómez (2000) argumenta que é necessário que o professor tenha um enfoque reflexivo sobre sua prática, haja vista que a reflexão permite a reconstrução da sua experiência, a reconstrução de si próprio como professor e a reconstrução dos conceitos e pressupostos básicos de ensino. O autor ainda defende que, ao refletir criticamente sobre a prática pedagógica, o professor também poderá compreender as características dos processos de ensino-aprendizagem, bem como o contexto em que ocorre o ensino. No dizer de Gómez (2000), a atuação reflexiva desse profissional “facilita o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo” (GÓMEZ, 2000, p. 373).

Nessa perspectiva, o gestor escolar pode ser considerado um agente facilitador na medida em que pode oferecer estratégias e ações para intervir e provocar ressignificações, ao mesmo tempo em que possibilita a reconstrução e formação de novos conceitos dos profissionais e demais envolvidos com o CEIM.

Isso implica ações dos gestores como; organizar encontros, oferecer recursos (espaços adequados, tempo na rotina da escola, livros, materiais etc.) buscar novos olhares e parceiras com universidades para ouvir depoimentos de pesquisadores, propor leituras para discutir o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, propor especialmente aos educadores discussões e produção de novos conhecimentos sobre os processos pedagógicos da instituição, como currículo, avaliação, planejamento etc.

Nesse sentido, é preciso superar a visão técnica e prática na ação pedagógica do gestor e que subestima a abordagem crítico-reflexiva dessa prática.

6.3 AÇÕES DA EQUIPE GESTORA NOS DOCUMENTOS E NAS ENTREVISTAS: O LUGAR DO PEDAGÓGICO

A seguir, apresenta-se uma comparação entre os resultados obtidos nos documentos RU e PPPs e nas falas das entrevistadas. Na

discussão mais global desses resultados, busca-se identificar e problematizar a expressão do pedagógico nas ações das gestoras do CEIMs.

Foi possível evidenciar que, das 310 ações expressas nos documentos, 52% refere às administrativas, 26% relacionais, seguidas das pedagógicas com 23%. Pelas entrevistas, de todas as ações desenvolvidas pelas gestoras dos três CEIMs, 55% se refere às administrativas, 25% às ações pedagógicas e 20% às relacionais, conforme Tabela 13 abaixo:

Tabela 13 – Percentual total de frequência dos documentos e das entrevistas

| Categorias de análise | Percentuais totais de frequência | |
|-----------------------|----------------------------------|---|
| | Documentos (310) (RU e PPPs) | Entrevistas (171) (Gestoras e Professoras) |
| Ações Administrativas | 52% | 55% |
| Ações Relacionais | 26% | 20% |
| Ações Pedagógicas | 23% | 25% |

Observação: Os valores percentuais correspondem ao total de 310 ocorrências dos documentos e 171 ocorrências das entrevistas.

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2016).

Pelos resultados obtidos, tanto dos documentos quanto das falas, mais de 50% das atribuições das gestoras escolares dos CEIMs se voltam para os aspectos administrativos e não são caracterizadas como atividades-fim, ou seja, não estão vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, essas ações administrativas são configuradas pela burocracia e por ações voltadas tão somente à manutenção do prédio escolar.

Em relação às ações relacionais, foram identificadas nas entrevistas 20% e nos documentos 26%. Essas ações (entrevistas e documentos) são em sua maioria, destinadas à integração das famílias ao CEIM caracterizada pelo repasse de informações, colaborações, participação em eventos e recados sobre aspectos fisiológicos e emocionais das crianças, durante o tempo que permanecem nos CEIMs.

O foco deste estudo não foi identificar como se dá a participação da família nos CEIMs, contudo, nas falas das gestoras e professoras, o que se evidenciou foi uma participação, com foco nas colaborações e no serviço voluntariado. Os pais são apenas informados sobre as decisões que já foram tomadas anteriormente pela gestão do CEIM ou pela SME.

Em relação às ações pedagógicas, de acordo com a Tabela anterior, foi possível constatar que, tanto nos documentos quanto nas entrevistas, essas representam um pouco mais de 20% do total de ocorrências.

Assim, pôde-se concluir que o protagonismo das gestoras está centralizado nos afazeres de atividades de cunho administrativo (infraestrutura, burocrático e financeiro), subestimando as atividades vinculadas ao pedagógico (atividades-fim) que se relacionam diretamente ao processo de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que as ações pedagógicas estão vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem, referem-se à ajuda e ao suporte aos professores no planejamento e desenvolvimento de suas atividades. Ainda, pela visão das entrevistadas, os gestores encontram dificuldades para articular essas ações devido à demanda de outras funções administrativas como elaboração de requerimentos, prestação de contas, idas ao banco, orçamentos, compra de materiais, busca de mão de obra, dentre tantas outras atribuições identificadas nas falas e nos documentos. Essas ações contribuem para o engessamento das atividades que se ligam diretamente aos fins educativos da instituição.

A partir dessas constatações, o pedagógico que se defende em termos de gestão visa à análise crítica e da ação dos profissionais envolvidos com a educação. A fim de promover a reconstrução de conceitos naturalizados, a avaliação constante dos processos de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, a superação da visão técnica de tutela e auxílio aos professores. Esse pedagógico quase não teve nenhuma expressão nesta pesquisa.

Muitos avanços em relação à gestão escolar foram percebidos ao longo das últimas décadas, porém, ainda há muito para ser discutido. Um desses ganhos na educação foi processo de eleição dos gestores escolares, uma vez que esse mecanismo possibilitou a escolha de forma democrática com a participação da comunidade, dando autonomia na escolha de seus dirigentes. No entanto esta pesquisa trouxe indícios de que a eleição dos gestores não traz garantias de que a gestão democrática esteja fortalecida em seus princípios. Como, por exemplo, quando o gestor que se restringe a atender os pais repassando informações, ou atender aos professores dando dicas e sugestões de atividades. São ações que desqualificam o caráter democrático da escola, uma vez que as tomadas de decisões não são feitas no coletivo e as práticas são centralizadas. Ao contrário, é preciso que pais e professores participem da gestão, de suas decisões e de suas ações de

maneira dialética e horizontal e que juntos avaliem e reflitam sobre o processo ensino-aprendizagem da escola, sobre os objetivos e o que pode ser feito para alcançá-los.

Diante dos percalços e dos problemas encontrados no dia a dia dos CEIMs e relatados no decorrer deste estudo, pode-se dizer que um dos grandes desafios da gestão escolar da Educação Infantil é realizar suas ações administrativas e relacionais, com enfoque no aspecto pedagógico, pois são as ações pedagógicas que vão potencializar o alcance dos objetivos educacionais da instituição.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida buscou responder a seguinte questão: Como a ação pedagógica se revela no cotidiano da gestão dos CEIMs de Criciúma/SC? Para isso, foram traçados os seguintes objetivos: a) Identificar nos documentos oficiais que aludem às ações da equipe gestora dos CEIMs como o pedagógico se revela; b) Identificar as ações básicas da equipe gestora na visão de seus representantes e na visão dos professores com ênfase no aspecto pedagógico; c) Comparar o discurso presente em documentos oficiais ao discurso da equipe gestora e dos professores.

Ao analisar o Regimento Único da Rede Municipal de Educação de Criciúma e os PPPs dos três CEIMs que participaram da pesquisa, identificou-se que as práticas administrativas estão massivamente mais presentes em detrimento das ações pedagógicas. Também se percebeu que grande parte das ações de caráter administrativo não se caracteriza como atividades-meio, mas como atividades com objetivos voltados a si mesmos. Isso revela que o protagonismo das gestoras está centrado nas atribuições burocráticas, no cumprimento e na execução de tarefas e nas ações voltadas a melhorias na infraestrutura dos CEIMs, o que as leva a buscarem recursos financeiros por meio de colaborações dos pais e ações de voluntarismo.

Os dados também mostraram a valorização do cumprimento de tarefas encaminhadas às instituições pesquisadas pela SME, bem como a valorização da eficácia das gestoras na prestação desses serviços.

Os resultados obtidos levaram ao entendimento de que a concepção de gestão pode ser caracterizada como gestão democrático-liberal, pois mesmo que haja momentos democráticos nos CEIMs, como participação dos pais nas festas e eventos, APP, eleição de diretor etc., o protagonismo do gestor está voltado a procedimentos técnicos (ações de ordem operacional), incluindo buscar parcerias e ações de voluntarismo.

Pelo exposto, pode-se afirmar que o pedagógico não tem lugar expressivo nos documentos (RU e PPPs), nem nas ações das gestoras expressas em suas próprias falas. As atribuições técnico-burocráticas que deveriam ser apenas um meio para se chegar ao fim, ainda são mais priorizadas na gestão escolar. Por isso, com base nos dados levantados na análise, essa lacuna do pedagógico na gestão dos CEIMs pode estar ocorrendo por vários motivos. Alguns mais evidenciados serão descritos abaixo:

- Grande demanda de atribuições burocráticas envidadas pelos órgãos superiores;
- Cumprimento de ordens, normas e tarefas vindas de cima para baixo;
- Acúmulo de funções que a gestora exerce, como, por exemplo, ausência de mais profissionais na gestão do CEIM, tanto na área técnica, na administrativa e, principalmente, na pedagógica;
- Pouca agilidade no atendimento da SME às solicitações das gestoras, principalmente aos que se referem à assessoria pedagógica e infraestrutura (compra de materiais, mão de obra, manutenção do prédio etc.);
- Falta de formação inicial acadêmica específica na área da gestão escolar e pouca formação continuada com momentos de reflexão para fundamentar a prática das gestoras;
- Concepção de gestão construída no empirismo, isto é, elaborada pelo gestor na vivência de seu próprio cargo;

Nesse sentido, é preciso desconstruir a cultura do gestor burocrático autoritário e ao mesmo tempo submisso, que se sente o responsável único do CEIM, que carrega nos ombros a responsabilidade dos percalços que ocorre no interior dele. E que essa cultura seja substituída pela do diretor com princípios e práticas realmente democráticas. Práticas que promovam espaços e momentos de reflexão para discutir e levantar alternativas para desconstruir a ideia hegemônica proveniente das políticas educacionais, que calçadas no discurso da democracia, encarregam o gestor de ser o único salvador da escola.

A reflexão e a discussão podem promover o redimensionamento da ação pedagógica na gestão limitada à ajuda e ao suporte aos professores em suas necessidades. É preciso ir além, promovendo a participação dos envolvidos no CEIM (pais, professores, equipe gestora, crianças) para proporcionar a busca por alternativas e reivindicar junto ao poder público melhores condições de trabalho e mais recursos didáticos e pedagógicos que contribuam e enriqueçam o trabalho pedagógico. Para isso, não se pode desconsiderar a participação, inclusive das crianças que mesmo pequenas podem contribuir do seu ponto de vista.

O gestor desta etapa precisa mobilizar ações pedagógicas que ofereçam à criança aquilo que lhe é de direito, ou seja, a apropriação do conhecimento por meio de atividades dinâmicas, lúdicas, que provoquem sua curiosidade, que respeitem sua história, sua cultura e principalmente, que respeitem sua infância.

Este estudo contribuiu para que a pesquisadora redimensionasse sua prática na gestão escolar, uma vez que diante de novos olhares e ao ouvir outros depoimentos, possibilitou-lhe refletir sobre suas próprias ações em relação ao pedagógico no seu trabalho.

Da mesma forma, também se pretende socializar os dados obtidos com os participantes da pesquisa, bem como com os demais gestores dessa área, a fim de propor uma reflexão crítica sobre o protagonismo do gestor centrado somente nas ações de cunho administrativo e a pouca expressão do pedagógico na gestão escolar nessa etapa da educação básica.

Com o prazo de conclusão de dois anos e meio, a pesquisa limitou-se a investigar as ações da equipe gestora de três CEIMs e o discurso presente no RU e nos PPPs, no entanto, se houvesse mais tempo, seria oportuna a permanência da pesquisadora, inserida na realidade dos CEIMs para realizar a observação da prática dos gestores. Esse método poderia dar mais subsídios e informações para elucidação do problema deste estudo.

Essa limitação suscitou, entre outros, o seguinte questionamento: Qual a concepção de pedagógico dos professores e gestores participantes da pesquisa? Acredita-se que esse questionamento seja um bom motivo para continuidade da pesquisa.

Pode-se concluir que é necessária e urgente a discussão sobre o trabalho do gestor na da Educação Infantil, pois enquanto preterirem em suas ações a dimensão pedagógica, seja pela demanda de trabalho administrativo ou por convicções naturalizadas, também estarão preterindo a base para formação de sujeitos que no futuro ajam e intervenham em suas realidades, na busca por seus direitos e na busca por uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

AQUINO, L.M.M.L.L. Desafios para a efetivação do direito à educação para a pequena infância. In: VASQUES, C.K.; SCHLICKMANN, M.S.P.; CAMPOS, R. (Orgs.). **Educação e infância**: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 149-168.

BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2. Universidade do Minho Braga, Portugal, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Governo Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompild.o.htm>. Acesso em: em: 21 mar. 2015.

_____. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <<http://www.degase.rj.gov.br/documentos/ECA.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Resolução n. 4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica**. Brasília: CNE/CEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Governo Federal, 1996. Disponível em: <http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos_pdf/106.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. CNE. **Resolução CEB 1/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. **Brasília**: Inep, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislações>. Acesso em: 14 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009c. 6ª. Ed. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12253&Itemid=382>. Acesso em: 23 de out. 2014.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. *In*: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, p. 80- 100, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Governo Federal, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 22 mar. 2015.

BUJES, M.I.E. **Escola Infantil**: Pra que te Quero? *In*: CRAIDY, M.; KAERCHER, G.E.P.S. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CAMPOS, R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, jan./mar., 2013, pp. 195-209. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29825618013>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

CASTELLI, C.M.; CÓSSIO, M.F.; DELGADO, A.C. Ampliação da obrigatoriedade escolar: problematizações em relação à educação infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 405-424, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16733>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

CERISARA, A.B.A. Produção Acadêmica na Área da Educação Infantil com Base na Análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. *In*: FARIA, A.L.G. de; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 19-50.

CÓSSIO, M.F. *et al.* Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de política e Administração da Educação**, RBP AE, v. 26, n. 2, maio/ago., p.325-341, 2010.

CRICIÚMA. Lei Municipal complementar nº 12/1999, artigo 238, que dispõe sobre o **Regime jurídico dos servidores municipais de Criciúma**. Disponível em: <<http://www.criciuma.sc.gov.br/uploaded/educacao/Leis/LC012-99.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

_____. Lei nº 4.307/2002 que **Institui o Sistema Municipal de Ensino de Criciúma e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.criciuma.sc.gov.br/site/upload/ckfinder/files/LEI%20COM EC%20%204307-2002%20-%20Sistema%20de%20Ensino.pdf>>. Acesso em: 02. abr.2014.

_____. Lei nº 6267, de 25 de junho de 2013. **Determina índice de reajuste para os servidores públicos municipais de Criciúma da administração direta e indireta e dá outras providências.** Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/criciuma/lei-ordinaria/2013/626/6267/lei-ordinaria-n-6267-2013-determina-indice-de-reajuste-para-os-servidores-publicos-municipais-de-criciuma-da-administracao-direta-e-indireta-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 15. mai. 2016

_____. Resolução n. 01/2002. COMEC. **Fixa normas para a educação infantil no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Criciúma.**

_____. **Projeto político pedagógico da rede municipal de Educação de Criciúma.** Criciúma: UNESC, 2004.

DA HORA, D.L. **Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na baixada fluminense.** Revista Brasileira de política e administração da Educação, RBP AE, v. 26, n.3, set/dez. p. 565-581, 2010.

_____. **Gestão democrática na escola:** Artes e ofícios da participação coletiva., **Gestão democrática na escola:** Artes e ofícios da participação coletiva. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DOURADO, L.F. **Política e Gestão da Educação Básica no Brasil:** limites e perspectivas. Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 921- 946. 2007. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

FLORES, M.M.L. **Gestão educacional e educação infantil.** In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (ANPAE). 26 a 30 de abr. 2011. São Paulo-SP. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0196.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2014.

FLÔRES, V.M.S.; TOMAZZETTI, C.M. **A gestão na educação infantil**: concepções e práticas. In 4º. Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul (ANPED Sul), 29 de jul. a 01 de ago. Caxias do sul, 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2689/343>>. Acesso em: 04 jul. 2014.

GÓMEZ, A.I.P. A função e formação do Professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 354-379.

GOROSTIAGA, J.M. (2011). **Participación y gestión escolar en Argentina y Brasil**: una comparación de políticas subnacionales.

RBPAAE, v. 27, nº 2, 249-264, maio/ago. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/rbpaae/article/viewFile/24772/14363>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século. Jul. 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/41/43>>. Acesso em: 02 fev.2016.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais da Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. NUNES, M.F. **Gestão Pública, Formação E Identidade De Profissionais De Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742007000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04.mai. 2015.

_____. **As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: Educação Infantil e é Fundamental. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n.96, p.797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

KRAWCZYK, N.R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, M.F.F. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 61-74.

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

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. São Paulo, Heccus, 2013.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, *et al.* Gestão escolar: afinal, que fins estão sendo buscados? **Revista Brasileira de política e Administração da Educação - RBPAE**, v. 30, n. 1, jan./abr. p. 115-138, 2014. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50016/31325>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

MENDES, E.C.C.S. **A gestão em unidades de educação infantil**: um estudo de caso. 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2007. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/230>>. Acesso em: 15 maio 2014.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Revista educação e realidade**, Porto alegre, v. 37, n. 2. P. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

OLIVEIRA, D.A. *In*: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.Â.S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. Ed. Cortez, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Z.R.; MARANHÃO, D.; ZURAWSKI, M.P. (Orgs.) **O trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M.T.V. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

PARO, V.H. **Gestão Democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M.C.G. História da Educação Infantil no Brasil: Avanços retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.

PEREIRA, E.W.; TEIXEIRA, Z.A. **A educação básica redimensionada**. *In*: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 87–109.

PEREIRA, A.S. Gestão democrática da educação: para além do local/regional. **VIII Jornadas de Sociologia de la UNLP**, Ensenada, Argentina, dez. 2014. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4588/ev.4588.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano. I, n.1, jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2014.

SCHNECKENENBERG, M. Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal. **RBPAE**, v. 25, n. 1, jan./abr. p. 115-137, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19330/11230>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

TERTO, D.C. **O trabalho do gestor escolar: intensificação e implicações administrativas e pedagógicas na gestão da escola**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14568>>. Acesso em: 15 maio 2014.

TOMÉ, M.F. **A educação infantil foi para a escola, e agora?** Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. 2011. 298 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104816>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

TORETI, R.M.R. **Creche pública em Criciúma: assistência e educação e assistência?** Monografia de Especialização. Criciúma: FUCRI, 1993.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTORAS E PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EQUIPE DIRETIVA (DIRETOR(A) E AUXILIAR DE DIREÇÃO)

Dados Pessoais

- a) Nome: _____ (opcional)
 b) Formação: _____
 c) Tempo de serviço no magistério: _____
 d) Situação funcional no Município: ()ACT () Efetivo
 e) Tempo de serviço na escola: _____
 f) Tempo de serviço na direção: _____

Questões Específicas:

- a) Quais as ações básicas que você desenvolve como diretora?
 b) Quais dessas ações você considera a mais importante no seu trabalho?
 Por quê?
 c) Das outras ações que você citou, qual delas você considera dispensável no seu trabalho de diretor? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSOR (A)

Dados Pessoais

- a) Nome: _____ (opcional)
 b) Formação: _____
 c) Tempo de serviço no magistério: _____
 d) Situação funcional no Município: ()ACT () Efetivo
 e) Tempo de serviço na escola: _____
 Segmento da Educação Infantil que atua: () creche (....) pré-escola ()

Questões Específicas:

- a) Quais as ações básicas desenvolvidas pela equipe diretiva de sua escola?
 b) Quais dessas ações você considera a mais significativa? Por quê?
 c) Qual delas você considera dispensável? Por quê?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



Universidade do Extremo Sul Catarinense
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e
Extensão –PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e
Educação – UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação
(Mestrado) – PPGE

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado (a), com clareza, dos objetivos e da justificativa da proposta de pesquisa de dissertação intitulada: **A expressão do pedagógico na gestão escolar da Educação Infantil**. Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo o uso das informações por mim concedidas para fim exclusivo da pesquisa. Mesmo não possuindo benefícios diretos em participar, indiretamente estarei contribuindo para a produção do conhecimento científico.

Tenho conhecimento de que receberei resposta para qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à investigação. Fui informado(a) de que minha privacidade será mantida em sigilo, visto que as informações que possam identificar-me serão omitidas.

Este termo, uma vez por mim assinado, ficará de posse da pesquisadora, não devendo ser anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável pela dissertação: Soênia Maria Fernandes, que poderá ser contatada pelo telefone: (48) 96756679 ou e-mail: soeniaf@gmail.com.

Criciúma, outubro de 2015.

Participante na condição de _____

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DA DIREÇÃO



Universidade do Extremo Sul Catarinense
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e
Extensão –PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências
e Educação – UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação
(Mestrado) – PPGE

Pelo presente instrumento, declaro que fui informada, com clareza, dos objetivos e da justificativa da proposta de pesquisa de dissertação intitulada: **A expressão do pedagógico na gestão escolar da Educação Infantil**. Autorizo a pesquisadora a realizar sua investigação nesta Escola, comprometendo-me a fornecer o material que se fizer necessário, colaborar para o seu acesso junto aos/às professores(as) e demais segmentos, dispondo-me, inclusive, a conceder-lhe entrevista na qualidade de diretora.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, além de não ser nominado(a) no trabalho.

Este termo, uma vez assinado por mim, ficará de posse da pesquisadora, não sendo anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável pela dissertação: Soênia Maria Fernandes, que poderá ser contatada pelo telefone: (48) 96756679 ou e-mail: soenias@gmail.com.

Criciúma, outubro de 2015.

APÊNDICE D – TERMO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA



Universidade do Extremo Sul Catarinense
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e
Extensão –PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências
e Educação – UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação
(Mestrado) – PPGE

Criciúma, 08 de setembro de 2014.

Prezados(as) Senhores(as),

Solicitamos que a mestranda Soênia Maria Fernandes, seja autorizada a desenvolver sua pesquisa de campo neste CEIM. O tema da pesquisa é assim denominado: **A expressão do pedagógico na gestão escolar da Educação Infantil** que se refere ao projeto de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado.

Informamos que a participação da escola neste estudo é voluntária e que na publicação dos resultados da pesquisa a privacidade dos participantes será resguardada, conforme Termo de Consentimento.

Em caso de dúvida(s) e esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o professor orientador da aluna: Dr. Antônio Serafim Pereira, pelo telefone (48) 3431-2727 ou (48) 3431-2594, além do e-mail asp@unesco.net.

Na expectativa de sermos atendidos, subscrevemo-nos.
