

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

EVA CRISTINA DE CARVALHO SOUZA MENDES

**A GESTÃO EM UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, linha de pesquisa: Formação do Educador: dimensão político-pedagógica-, sob orientação da Prof^ª. Dra. Angela Maria Martins.

Santos, 2007

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS
SibiU

M538g. MENDES, Eva Cristina de Carvalho Souza
A gestão em Unidades de Educação Infantil: um estudo de caso/ Eva Cristina de Carvalho Souza Mendes – Santos:
[s.n], 2007.
119f. ; 30cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos, Programa em Educação)

I. Mendes, Eva Cristina de Carvalho Souza. II. Título

CDU 37 (043.3)

COMISSÃO JULGADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, / / .

Eva Cristina de Carvalho Souza Mendes.

DEDICATÓRIA

A Augusto César, meu marido e companheiro,
meu maior incentivador dessa jornada e
Às minhas filhas Fernanda e Renata,
pelas quais acredito
e luto por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Ângela Maria Martins, minha orientadora, pelo estímulo, trabalho sério, dedicado e consciente.

Aos professores e colegas do curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos pelas trocas de informação e conhecimento, pelo convívio e motivação no decorrer dessa jornada.

Ao pessoal da Biblioteca e Secretaria da pós-graduação pela atenção dedicada.

Às Profas. Dras. Maria Leila Alves, Maria Helena Granjo e Francisca Eleodora Severino pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos educadores da Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Santos pela atenção e disponibilidade durante o período da pesquisa.

Às minhas amigas Cristina Varanda, Maria do Carmo Gonzalez Borges, Maria da Graça Aulicino, Arimar Martins Campos, Susanna Artonov e Selma Lara pelo estímulo, apoio, colaboração e troca de experiências e conhecimentos.

A Deus por estar presente em minha vida, guiando e iluminando os meus passos todos os dias e dando-me sabedoria e capacidade para trilhar essa jornada.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa analisa a dinâmica da gestão de uma Unidade de Educação Infantil, visando refletir sobre as relações do diretor com professores e pais e verificar como se configura esse processo. Foi desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa Formação do Educador: dimensão político-pedagógica. O estudo de caso foi realizado em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, no Município de Santos, Estado de São Paulo e utilizou a observação, questionários e análise de documentos e dados de matrículas e fluxo da rede municipal de educação de Santos, de 1997 a 2005. Com base nas referências teóricas de Barroso, Enguita, Lima, Lück, Nóvoa, Paro e Silva Jr., são tratadas as questões da gestão democrática. Pelos resultados verificados neste estudo, evidencia-se a relevância das relações de trabalho, no cotidiano escolar, para a realização de um trabalho cooperativo e coletivo, assim, um diretor de unidade de educação deve ter como características essenciais: liderança, organização, autonomia, ética, conhecimento, estimular o trabalho cooperativo e ser comunicativo. Fundamentalmente deve abrir espaços para a participação comunitária, respeitando o poder decisório da coletividade organizada. Para além de um papel de mero administrador burocrático impõe-se que ele efetivamente participe da ação dialética educativa qual seja, educar e ser educado.

Palavras-chave: Educação Infantil, gestão pedagógica e administrativa, políticas educacionais.

ABSTRACT

This research analyses the dynamics of the pedagogical and administrative management of an early childhood education unit, in order to ponder about the relationship between the principal and the teachers and parents and verify how this process is built. It was developed in the scope of the research line Educator's formation: political-pedagogic dimension. The case study took place in a Municipal Unit of Early Childhood Education, in the city of Santos, state of São Paulo and used the observation, questionnaires and documents analysis and enrollments data and the flow of the municipal school system of education of Santos, from 1997 to 2005. Based on the theoretical references of Barroso, Enguita, Lima, Lück, Nóvoa, Paro and Silva Jr., the democratic management issues are treated. By the results verified in this study, the relevance of the work relations in the school daily routine for the accomplishment of a collective and cooperative work and to be communicative. Fundamentally he must open spaces for the community participation, respecting the decision power of the organized collectivity. Beyond the role of a mere bureaucratic administrator it's established that he effectively participates in the educational dialectic action, that is, to educate and to be educated.

Keywords: Early childhood education, pedagogical and administrative management, educational politics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
O problema	15
Os objetivos	15
Os procedimentos metodológicos	15
CAPÍTULO 1	
A Educação Infantil: desafios dos nossos tempos	22
1.1 A Educação Infantil e as Políticas Educacionais	22
1.2 A concepção de criança numa jornada de mudanças	34
CAPÍTULO 2	
Gestão de Escola: um enfoque teórico	42
2.1 Gestão da organização escolar: construção do enfoque	42
2.2 Gestão Democrática: exigências, limites e desafios	49
2.3 Autonomia, Participação, Projeto Pedagógico: princípios de gestão democrática	52
2.3.1 Autonomia e Gestão Democrática	52
2.3.2 Participação e Gestão Democrática	54
2.3.3 Projeto Pedagógico e Gestão Democrática	56
2.4 A Gestão Democrática e o diretor escolar	57
CAPÍTULO 3	
A Política educacional e a Educação Infantil no Município de Santos	62
3.1 Descrevendo o município de Santos e os dados sociais e educacionais	62
3.2 Educação Infantil no Município de Santos: norteadores	65
CAPÍTULO 4	
A gestão de uma Unidade de Educação Infantil: a relação entre o diretor, os professores e os pais	72
4.1 Caracterizando a Unidade de Educação Infantil	72
4.2 Cotidiano Escolar: realidade e contradições	75
4.2.1 Participação, projeto pedagógico, autonomia e a construção da gestão democrática no cotidiano escolar	79
4.2.2 Cotidiano na Unidade de Educação Infantil: dinâmica, relações e reflex	84
4.3 O diretor e seu papel na gestão da Unidade de Educação Infantil: uma realidade a ser aprimorada	95

CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	108

INTRODUÇÃO

Desde a mais tenra idade, a convivência com os setores educacionais estava presente e era motivada por laços familiares. As leituras, em geral, eram de textos aos quais os princípios e métodos da educação estavam atrelados, isto porque minhas origens se ligam a um lar em que pai e mãe sempre estavam às voltas com atividades escolares.

Leituras e leiturinhas estavam sempre presentes em meu cotidiano, fossem livros, artigos, pequenas histórias: eu gostava de acompanhar meus pais nas reflexões sobre educação, artes, música.

A observação e a participação ativa nesse dia-a-dia da escola afinal, morar dentro da escola, ter pai e mãe dirigindo escola, conversando sobre educação, quer seja como sindicalista, educador ou representante de entidades relacionadas à educação-, tudo isso deixa marcas em sua vida. Esse cotidiano me deixou consciente de que a educação, aliada à ação, pode proporcionar diferenciais em uma sociedade.

No decorrer dos estudos, percebi que minha área de atuação deveria ser a educação, que, por assim dizer, fazia parte do meu “sangue”...

A oportunidade do contato com as crianças só fez exacerbar certa inquietação e acirrar o desejo de aprofundar-me, cada vez mais aprofundar-me nas bases epistemológicas, o que por sua vez me levou, de forma inevitável, aos estudos no curso de Pedagogia. Intensificou-se também, a necessidade de ampliar o conhecimento sobre o processo de aprendizagem, que leva, muitas vezes, ao desencanto da criança pela escola, o professor a se tornar inerte aos movimentos escolares e os dirigentes a agirem com passividade.

Iniciei-me nas classes da educação infantil, em seguida, no ensino fundamental de primeira a quarta séries, como professora “polivalente”, e concomitantemente, de quinta a

oitava séries do ensino fundamental no ensino da Língua Portuguesa. No ensino médio e no ensino profissional, minha atuação se deu nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

A cada dia percorrido nessa estrada, percebi como são importantes as trajetórias formativas, as práticas desafiadoras, as novas propostas bibliográficas, as reflexões, o ato de romper com paradigmas.

O ingresso na rede pública de ensino ensejou, em minha carreira, oportunidades enriquecedoras nos diversos setores educacionais: sala de aula, direção escolar e supervisão de ensino, bem como em atividades de coordenação e gerenciamento na Secretaria Municipal de Educação de Santos e no Conselho Municipal de Educação de Santos.

A experiência com setores complementares ao setor educacional também fez parte da vivência e, nos dias atuais, percebo como fui sensibilizada para uma ação na qual a educação realmente fosse a mola propulsora para a transformação, em que a prática pedagógica e a prática administrativa fossem como uma moeda, cara e coroa se completando.

A continuidade em minha formação advém da necessidade de reagir com mais eficácia aos desafios impostos, bem como de fundamentar as ações vindouras.

Tenho observado que o atendimento à criança de zero a seis anos, em nosso país, já existe há muitos anos, porque não dizer há mais de um século, no entanto, recentemente, vem sendo reconhecido seu caráter educacional.

Os professores, bem como os diretores e coordenadores, têm um papel fundamental na formação da criança e devem contribuir para estabelecer uma atuação que assegure o cuidar e educar de modo indissociável na Unidade de Educação Infantil. Pouco a pouco, a reflexão sobre a ação executada pelos profissionais da educação nos meios educacionais tem conquistado espaço nos pensamentos, na dialogicidade e na construção de saberes dos que atuam em tão bela faixa etária, a infância.

Como bem diz Tardif (2002, p.64), “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação”.

Sabe-se que são muitos os fatores que podem interferir nos processos das políticas de gestão da Educação Infantil e, em plena era da globalização, a educação encontra-se em um momento histórico de importantes transformações. O papel do educador, bem como sua formação, constitui-se elemento vital para a formação de outros cidadãos crítico-reflexivos, verdadeiros construtores de uma sociedade de saberes, do conhecimento, da informação e da comunicação.

Penso que, se quisermos construir, coletivamente, numa unidade educacional, um projeto político-pedagógico visando à educação de qualidade, que atenda as políticas para a Educação propositiva de uma ação transformadora, libertadora, é preciso que de fato a Unidade Educacional, “(...) que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos” (LIBÂNEO, 2004, p.100), se organize num espaço onde todos os segmentos estejam engajados e comprometidos com a elaboração de todo o processo pedagógico. É necessário, assim, repensar as práticas que ali ocorrem, envolvendo todos os agentes do processo educacional.

Numa Unidade Educacional democrática, o papel do Diretor é fundamental, pois é na práxis que se dinamiza a reflexão teórica, na qual existe a síntese entre teoria e prática.

As ações docentes e técnico-administrativas devem estar articuladas num mesmo sentido. Para tanto, o projeto pedagógico, conjunto articulado de ações propostas de acordo com objetivos que norteiam a organização do trabalho da escola, deve ser gestado coletivamente, pois ações isoladas e desarticuladas não contribuem para um trabalho escolar democrático e de qualidade. Partindo desses princípios, o diretor de Unidade Educacional tem

papel de grande importância para a elaboração, consolidação e implementação de projeto socioeducacional, principalmente quando se trata de uma unidade pública de educação.

O diretor de unidade educacional pública deve ser visto em sua identidade pessoal e profissional: “trata-se de compreendê-lo enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos e projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 2001, p.140). Essas reflexões, questionamentos e destaques advêm da constatação de que as Unidades de Educação Infantil tornaram-se integrantes dos Sistemas de Ensino e constituem-se, hoje, em espaços de cuidado e educação, organizados e planejados para atender crianças de zero a seis anos. Decerto uma unidade de educação pode ser vista de variadas formas, mas “seria na escola que as crianças aprenderiam, de modo sistemático, a se submeter a uma autoridade impessoal?” (ENGUIITA, 2004, p.29).

É de fundamental importância a participação e envolvimento do Diretor de Unidade de Educação Infantil, tendo em vista as diversas possibilidades de construção de um ambiente educacional voltado para o desenvolvimento de relações mais efetivas de aprendizagem das crianças nessa faixa etária, de 0 a 5 anos de idade, até porque a dimensão que o conhecimento assume na educação da criança está relacionada aos processos constitutivos da mesma: a socialização, a linguagem, o movimento, a expressão, a fantasia. O estabelecimento de relações compartilhadas entre os atores constitui o significado dialógico do discurso como diz Bakhtin: “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (...) marcadas pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (BAKHTIN, 1988, pp.41,44).

Necessita-se, assim, “olhar o mundo de um ponto de vista extraposto, totalmente diverso da percepção centrada num único ponto, para melhor captar o movimento dos fenômenos em sua pluralidade e diversidade” (MACHADO, 1997, p.141).

Nesse sentido, é necessário analisar as implicações das formulações de políticas que dizem respeito à educação da infância, pois é nessa etapa que as marcas são irreversíveis e requerem políticas que contemplem o cuidado, a diversidade dos modos de manifestação e a inserção social da criança em ambientes educativos.

O Problema

Este trabalho de pesquisa analisa a dinâmica da gestão de Unidades de Educação Infantil, visando refletir sobre as relações de convivência do diretor com professores e pais e verificar como se configura esse processo, com base em estudo de caso realizado em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, no Município de Santos, Estado de São Paulo.

Os Objetivos

- Analisar o processo de gestão de uma Unidade de Educação Infantil no Município de Santos, com vistas a problematizar as características que configuram as relações entre direção, professores e pais.
- Analisar dados de matrículas e fluxo da rede municipal de educação de Santos, com foco na Educação Infantil, de 1997 a 2005, bem como os documentos que norteiam a política educacional do município para a Educação Infantil.

Os Procedimentos Metodológicos

Optou-se pela pesquisa qualitativa, pois “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.47), possibilitando ao pesquisador uma visão global e articulada do objeto investigado. Nessa perspectiva, o pesquisador é parte fundamental da pesquisa, pois entende os participantes do estudo como atores.

Como método de pesquisa, utilizar-se-á o estudo de caso que, de acordo com Lüdke e André (1986), “é o estudo de um caso, seja ele simples e específico (...) o estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do

estudo. O caso pode ser similar a outros, mas ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (LÜDKE, 1986, p.21).

Definiu-se por esse método de pesquisa devido ao fato de o estudo de caso ter como característica a variedade de fontes de informação e de ser possível, em seu desenvolvimento, recorrer-se a uma multiplicidade de dados coletados em diversos momentos e situações, o que pode levar ao cruzamento de informações, confirmação ou rejeição de hipóteses, descoberta de novos dados.

O estudo de caso baseia-se na análise detalhada de uma unidade, ou seja, consiste “na observação detalhada de um contexto” (MERRIAN, 1988, apud BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89). A observação, “como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o processo e confiabilidade dos resultados” (VIANNA, 2003, p.14).

Desse ponto de vista, a prática da observação, considerada na pesquisa qualitativa “como melhor método que associado a outras técnicas, possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE, 1986, p.26). Afirmam, também, Lüdke e André (1986) que “a observação permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (LÜDKE, 1986, p.26). Destarte, a observação *in loco* propicia o acompanhamento da ação dos sujeitos pesquisados, proporcionando, desse modo, a apreensão da sua visão de mundo e significação, por estes atribuídas, às suas práticas.

Para tanto, na coleta de dados desta pesquisa empregaram-se a observação, questionários e análise documental da unidade em questão.

Inicialmente, realizaram-se observações assistemáticas a fim de conhecer a dinâmica do processo de gestão da Unidade de Educação Infantil pesquisada (rotinas fixas, atividades desenvolvidas), além da familiarização com os sujeitos pesquisados e suas relações.

Num segundo momento, com olhar mais agudo, as observações diretas feitas a seguir na Unidade de Educação Infantil tiveram como roteiro de indicadores a serem observados: o espaço físico, a organização de espaços e os recursos humanos¹.

Assim, as observações ocorreram no período de maio a dezembro de 2005 e seu registro foi realizado por meio de anotações da pesquisadora.

O questionário informativo² organiza-se por grupo de perguntas:

1. Identificação e tempo de trabalho na Unidade pesquisada e último nível de escolaridade: solicita-se, neste item, que o profissional investigado informe há quanto tempo exerce o cargo ou função na Unidade pesquisada, bem como seu nome, embora seguindo-se o sigilo necessário e sua escolaridade final.
2. Proposta Pedagógica: aqui, a informação solicitada diz respeito ao item principal da proposta pedagógica da Unidade, bem como formato de elaboração e quais atores participam de sua construção.
3. Relacionamento Interpessoal: pontuando em escala crescente de 1 a 5, o investigado informa sobre seu relacionamento com outros atores da Unidade, ou seja, sua atitude em relação aos colegas, crianças e pais, assim como indica sua motivação para o exercício da função, o trato das ordens normativas e a importância do gestor para o desenvolvimento da Unidade Educacional.
4. Participação dos Pais na Unidade Educacional: o pesquisado, neste item, informa qual a frequência dos pais em reuniões na Unidade, o tipo de reunião mais assistida, a

¹ Vide Anexo 1, Roteiro de Indicadores da Observação.

² Vide Anexo 2, Roteiro de Questionário Informativo.

participação conjunta com a direção nas instâncias de decisão, o modo como aponta dificuldades e facilidades quanto à participação.

5. Avaliação da Unidade: pontuando em escala crescente de 1 a 5, o investigado identifica como vai sua Unidade Educacional, indicando inclusive parâmetros e pontos críticos para a avaliação realizada.
6. Características do diretor: o pesquisado identifica características que ele considera essenciais ao diretor.

Além dessas técnicas de coleta de dados, utilizou-se a análise documental³, técnica que se caracteriza pelo exame de documentos que permitam depreender informações e ou interpretações acerca da temática pesquisada. Segundo Lüdke e André (1986), “(...) é preciso que a análise não se restrinja ao que está explicitado no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LÜDKE, 1986, p.48).

No processo de análise de dados, conforme Lüdke e André (1986), deve-se “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”(LÜDKE, 1986, p.45).

O tratamento dos dados levantados é realizado após o mapeamento de todas as informações obtidas na pesquisa de campo, releitura do material, organização dos questionários e dos dados da observação realizada, identificando-se a relevância das informações das quais emergirão as categorias descritivas e, posteriormente, analíticas.

³ Vide Anexo 3, Roteiro de documentos para análise documental.

Desse modo, o tratamento dos dados será realizado pela análise de conteúdo, que é um conjunto de técnicas que analisam as comunicações procurando obter indicadores que permitam inferências⁴ de conhecimentos do sujeito, conforme os estudos de Bardin (1994).

De acordo com a autora supracitada, “fazer uma análise temática consiste em observar os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação, e cuja presença ou frequência de aparição poderão significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1994, p.105). A partir daí, realiza-se a classificação inicial dos dados coletados. Em seguida à pré-análise, são feitas a organização dos dados e o mapeamento do material.

As unidades de registro⁵ e unidades de contexto⁶ foram escolhidas como parâmetro para a análise de dados. Assim, numa leitura preliminar, foram construídas as seguintes categorias⁷ descritivas para a análise de conteúdo, levando em consideração as idéias significativas oriundas dos questionários dos sujeitos:

- Tema⁸: Expectativas do professor em relação às atitudes do gestor; esse tema é formado pelas categorias Relações interpessoais, Processo de gestão, Motivação para o trabalho;
- Tema: Relações professor/professor; esse tema é constituído pelas categorias Relacionamento interpessoal e Processo de gestão;
- Tema: Participação dos pais na Unidade Educacional; esse tema é constituído pelas categorias Vida escolar dos filhos e Processo de gestão;

⁴ “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições, já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1994, p.39).

⁵ “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 1994, p.104).

⁶ “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 1994, p.107).

⁷ “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 1994, p.117).

⁸ “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1994, p.105).

Segundo Moscovici (2003, p.224), o tema expressa uma repetição seletiva de conteúdos, indicando que a possibilidade de sentido vai além do que foi idealizado pelo indivíduo ou organizações.

- Tema: Desafios do cotidiano do diretor/gestor; esse tema é constituído pelas categorias Relações interpessoais com atores, Processo de gestão e Motivação para o trabalho⁹.

No que se refere à análise de registro¹⁰, que é constituída por palavras ou expressões significativas, as temáticas são:

- Participação na elaboração do projeto pedagógico;
- Proposta pedagógica;
- Participação dos pais em reuniões;
- Avaliação da Unidade Educacional;
- Constituição do diretor/gestor e constituição dos sujeitos.

No primeiro capítulo são apresentadas as políticas de Educação Infantil, seus aspectos legais e os dados de cobertura no âmbito federal, assim como a concepção de criança numa jornada de mudanças, identificando-a como sujeito ativo, construtora de seu conhecimento na relação com o outro e com o mundo, tendo por base o documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e a literatura da área, tal como: Piaget (1967), Vygotsky (1991), Ariès (1981), Oliveira (1992), Arroyo (1994), Sanches (2003).

No segundo capítulo, são tratadas as questões da gestão democrática, tendo como referencial teórico de partida Enguita (2001,2004), que evoca a escola e o profissional com base num modelo democrático localizado no plano da moral coletiva, do dever ser; Nóvoa (1992), que apresenta as características e cultura organizacionais; Glatter (1992), que trata a gestão como meio de inovação e mudanças em escolas; Barroso (1996), que discute a gestão de escolas; Lima (1996, 2002, 2003), que se concentra na participação na organização educacional; Paro (1996) e Lück (2005), que desenvolvem sua argumentação com respeito à

⁹ Vide Anexo 4, Quadro de Análise de Conteúdo.

¹⁰ Vide Anexo 5, Quadro de Análise de Registro.

gestão democrática e as discussões de Silva Júnior (2002) quanto à questão da utilização dos termos administração e gestão educacional.

No terceiro capítulo, são discutidos os dados de matrícula e fluxo do sistema municipal de educação de Santos, no período de 1997 a 2005 e os documentos norteadores da política educacional do Município de Santos para a Educação Infantil.

No último capítulo, é realizada a discussão dos dados e informações da pesquisa, buscando a articulação entre a sistematização dos dados e a discussão teórica norteadora de toda a trajetória.

Nas considerações finais, com uma análise acerca das informações oferecidas no decorrer do texto, destacam-se com brevidade as questões fundamentais que emergiram da pesquisa.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DOS NOSSOS TEMPOS

1.1 A Educação Infantil e as Políticas Educacionais

No Brasil, a Constituição de 1988 fixa os direitos e garantias fundamentais dos brasileiros e estrangeiros residentes no território nacional. Também é no ordenamento constitucional que a Educação é garantida como direito social fundamental, sendo instrumento da realização da dignidade humana e da democracia social e política. Democracia é definida aqui em seu sentido formal ou estrito como “um sistema de organização política em que a direção geral dos interesses coletivos compete à maioria do povo, segundo convenções e normas jurídicas que assegurem a participação efetiva dos cidadãos na formação do governo” (MALUF, 2003, p.281).

Pressupõem-se, nesse conceito, os princípios de temporariedade e eletividade das altas funções legislativas e executivas. No sentido substancial, visto ser um governo temporário e eletivo, “democracia é um ambiente, uma ordem constitucional, que se baseia no reconhecimento e na garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana” (MALUF, 2003, p.281).

Desse modo,

são objetivos da democracia, em suma, eliminar o pauperismo, a insegurança, o desemprego, os mocambos rurais e urbanos; criar oportunidades para a juventude; estabelecer padrões básicos para uma vida decente e, envolta com essas finalidades, assegurar a preservação dos valores humanos (MALUF, 2003, p.281).

O Estado tem um fim imediato, que é o de manter a ordem sócio-ético-jurídica, e fim mediato que é o de estabelecer, para todos, indistintamente, condições propícias tendentes à realização dos imperativos naturais da pessoa humana (MALUF, 2003, p.282).

À luz dos preceitos constitucionais, a educação é direito subjetivo, ou seja, a permissão legal ou contratual, conferida a determinado sujeito, para fazer ou não alguma coisa, sendo dever do Estado cumpri-lo.

A discussão sobre Políticas Públicas para o setor da educação precisa ser compreendida e observada de modo a atender aos desafios da sociedade contemporânea.

Sob a ótica dos estudos de Oliveira (2003), as principais diretrizes dos organismos internacionais recomendam que a Reforma do Estado seja orientada para o mercado, exigindo o abandono de instrumentos de controle político e a restrição na alocação de recursos públicos, principalmente na área social. As agências de cooperação internacional, especialmente o Banco Mundial, têm articulado uma aliança tecnocrática transnacional, no sentido de racionalizar os investimentos nas áreas sociais e educacionais, diminuindo o papel do Estado e fortalecendo as ações de natureza privada.

Os investimentos com a educação fundamental emergem em função dos acordos com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Assim sendo, a proposta do Banco Mundial para a educação está pautada na geração de capital humano para o novo desenvolvimento, o que afeta também a Educação Infantil.

As últimas reformas educacionais propostas partem da idéia da busca pela melhoria da qualidade do sistema educacional no que concerne às iniciativas de caráter pedagógico voltadas para a redução da repetência e evasão do ensino fundamental, implantação de sistemas de avaliação, fornecimento de equipamentos básicos entre outros.

Todavia, embora a educação represente um mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo e da própria sociedade não se pode abandonar a idéia de que a elaboração de políticas para a criança e de educação deva ser formulada em função das necessidades nacionais.

Portanto, é importante discutir as políticas em vigor desenvolvidas nos diversos setores da saúde e assistência social que propiciam ações aos primeiros anos de vida, e sua integração com a educação. Na esteira de princípios éticos, políticos, de responsabilidade, de exercício da criticidade, estéticos, de sensibilidade, de criatividade, de ludicidade e da diversidade na igualdade, fundamentos básicos para uma educação de qualidade na qual o educador tem relevante função como mediador do processo de desenvolvimento e aprendizagem, há necessidade de mais investimentos que poderiam propiciar um salto histórico nas políticas e nas abordagens educacionais das crianças e adolescentes brasileiros.

É necessário pensar na formação permanente de educadores, pois estes são construtores de uma Pedagogia da Infância, visto que, para a completude do ser humano, é fundamental que os primeiros anos de vida sirvam de alicerce para o grande avanço do processo de desenvolvimento, pois nesse período o cérebro humano estrutura seu raciocínio.

Para implementação de políticas, a definição de estratégias, responsabilidades e recursos é preconizada de forma a atender a equalização de fomentos e oportunidades educacionais aos Estados e Municípios.

Com isso, o estabelecimento de diretrizes é de responsabilidade do governo federal, o que repercute sobre a concepção e a implementação da regulamentação, do acompanhamento e da supervisão aos entes da federação.

Segundo os dados preliminares do Censo Escolar 2005, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há atualmente no Brasil 55.471.755 alunos matriculados nas 207.214 escolas do Ensino Básico, a Educação Infantil tendo sofrido um acréscimo na ordem de 4,35% em relação a 2004, conforme disposto no Quadro 1.

**Quadro 1 - Educação Infantil - Total
Número de matrículas por dependência administrativa**

	Total	Estadual	Federal	Municipal	Privada
2003	6.393.234	320.463	2.458	4.281.671	1.788.637
2004	6.903.737	292.581	2.358	4.620.981	1.987.817
2005	7.204.674	266.378	2.561	4.886.971	2.048.764

fonte: MEC/INEP- http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news05_10.htm, em 10/10/2005.

Em que pese que certo número de Unidades de Educação Infantil ainda não foi credenciado nos Sistemas de Educação, imagina-se que haja instituições que não estejam incluídas no Censo, o que pode dificultar a definição de políticas. No que tange à Educação Infantil e tendo em vista os dados constantes do Quadro 1, os números apresentados pelos Censos realizados no período de 2003 a 2005 demonstram acréscimo no número de matrículas nessa etapa da Educação Básica.

Apesar do acréscimo no contingente atendido de crianças na faixa etária de 0 a 6¹¹ anos, sob a clareza solar da Emenda Constitucional nº14/1996 que altera dispositivos constitucionais que disciplinam o financiamento do ensino, subvincula-se do orçamento da educação nas esferas dos Estados, Distrito Federal e Municípios, ao mesmo tempo em que se estabelece a figura contábil do custo-aluno em nível nacional, cria-se o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e é regulamentado por meio da Lei Federal nº. 9.424 de 1996, de caráter disciplinador sem que houvesse qualquer injeção de montante financeiro para o setor, limitando-se a definir as obrigações dos Estados, Distrito Federal e Municípios, enfatizando apenas o Ensino Fundamental, deixando-se à deriva a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Abordar questões sobre financiamento da educação leva-nos à seleção de aspectos, pois há inúmeras facetas no que diz respeito a esta discussão. A chave dessa reflexão é

¹¹ Faixa etária da Educação Infantil alterada para 0 a 5 anos de acordo com a Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006 que dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

desnudar e destacar as relações entre o discurso e as ações do poder público. Com o advento do FUNDEF, Estados e Municípios passam a aplicar 15% dos 25% constitucionais no Ensino Fundamental, ficando os 10% restantes para os demais gastos com educação, incluindo-se neste percentual a Educação Infantil.

A crítica a essa política de financiamento se refere ao fato de ela privilegiar o Ensino Fundamental, dificultando investimentos nas demais etapas da Educação Básica, especialmente a Educação Infantil. Se, por um lado, é inegável que o FUNDEF tenha gerado a expansão do Ensino Fundamental no país, por outro, vêm à tona insatisfações dos governos municipais, que reclamam da insuficiência de recursos destinados ao atendimento demandado pelos sistemas municipais de ensino.

Apesar das questões pertinentes ao financiamento da Educação Infantil, o município de Santos tem investido de modo crescente nessa etapa da Educação Básica, haja vista o acréscimo ocorrido no período de 1997 a 2005, na cobertura de atendimento em creches e pré-escolas na ordem de 41,23%. Embora tenha havido um salto na ordem de 273,03% no atendimento em creches municipais, a faixa etária de 0 a 3 anos de idade ainda carece de espaços educacionais para universalização do atendimento.

Passada quase uma década, vê-se que a Educação Básica, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996, fragmenta-se no que tange ao modo de financiamento, o que faz com que estudos sejam realizados a fim de que haja uma distribuição mais equilibrada, conforme necessidades e destinações por meio da criação de um novo fundo, o chamado FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, recentemente instituído por meio da Emenda Constitucional nº. 53 de 19 de dezembro de 2006 que dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Não se pode negar que o antigo FUNDEF tenha gerado expansão no Ensino Fundamental, mas provocou dificuldade a diversos municípios para atender à demanda do sistema municipal de ensino, especialmente no atendimento da Educação Infantil.

Portanto, é merecido o reconhecimento de que o pano de fundo dessas conquistas sejam as transformações pelas quais tem passado o povo brasileiro nos últimos anos; porém, fica claro que a instituição dessa legislação referente ao financiamento da educação faz parte de um conjunto de reformas econômicas, sociais e políticas estabelecidas pelo modelo nacional ora vigente.

A infância é muito mais do que o curto período de tempo entre o nascimento e a adolescência, chegando ao início da vida adulta.

As crianças de 0 a 5¹² anos vêm recebendo atendimento; porém, faz pouco tempo que vêm granjeando reconhecimento no que se refere ao seu caráter educacional, embora desde a década de 50 dos anos 1900, os Direitos da Criança estejam dispostos na Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959. Direitos esses que deverão propiciar às crianças o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade.

Assim mesmo, é só a partir de 1988, com a nova Constituição Brasileira que, passadas quase três décadas, vem o reconhecimento legal do dever do Estado e do direito da criança ser atendida em instituições específicas de Educação Infantil, representando significativo avanço no que tange à educação da criança dessa faixa etária. Refletindo sobre o momento político em que foi promulgada a Constituição de 1988, percebeu-se que a década de 80 dos anos 1900, no Brasil, é marcada por movimentos sociais instituídos pela abertura política do país. Intensificando-se, esses movimentos, em suas reivindicações melhorias na educação, no clima democrático em que se abria. De sorte, que essa década foi marcada pelos movimentos

¹² Faixa etária da Educação Infantil alterada para 0 a 5 anos de acordo com a Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006 que dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

sociais, no plano da regulamentação do direito à educação infantil e nas relações de trabalho (CAMPOS, 1993).

Nesse cenário, a população brasileira teve papel preponderante na conquista pelo direito à educação infantil, reconhecida na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – Inciso IV do art.208 – do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas e do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, passando atualmente a faixa etária de atendimento em creches e pré-escolas de do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos de idade conforme Emenda Constitucional nº.53 de 19 de dezembro de 2006 que dá nova redação ao Inciso IV do art.208.

Em 20 de novembro de 1989, a Assembléia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança. Essa convenção é um tratado internacional de direitos humanos que reúne um conjunto de padrões internacionais que dizem respeito à criança e que preceitua que os Estados Partes deverão certificar-se de que as instituições, os serviços e os estabelecimentos encarregados do cuidado ou da proteção das crianças cumpram os padrões estabelecidos em relação à segurança e à saúde das crianças, ao número e à competência de seu pessoal e à existência de supervisão adequada reconhecendo o direito da criança à educação a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito.

Portanto, pode-se dizer que, mediante o teor da legislação, houve uma alteração bastante significativa, principalmente no que tange à organização das Unidades de Educação Infantil, creches e pré-escolas, até então vinculadas às áreas da assistência social. É possível perceber também que no decorrer dos tempos, as tendências educacionais vigentes de então influenciaram as políticas para a educação infantil, que passou pelas seguintes fases: a de caráter compensatório, em que a criança freqüentava a pré-escola objetivando a redução da miserabilidade e os problemas familiares; a de caráter assistencialista, em que a pré-escola era

vista como um lugar no qual a criança permanecia enquanto sua família trabalhava; e a de caráter preparatório, quando se entendia que a criança recebia na pré-escola os conhecimentos prévios necessários ao ensino formal; até chegar à fase atual, em que a unidade de educação infantil é tida como local propiciador ao desenvolvimento integral da criança.

De sorte que as conquistas dispostas nos preceitos constitucionais são reafirmadas no ano de 1990 com a publicação da Lei nº. 8.069, de 13 de julho, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, preconizando, em seu artigo 53, incisos I e V, o direito à educação às crianças e aos adolescentes, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa e preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho em igualdade de condições para acesso e permanência na escola, bem como acesso à escola pública e gratuita próxima a sua residência.

Os dispositivos da Lei nº. 8.742, de 07 de dezembro de 1993, dispõem sobre a Organização da Assistência Social, na qual, mais uma vez, a criança é lembrada nos preceitos legais.

Por outro lado, em que pese a inclusão da criança nos dispositivos legais, a lei de diretrizes e bases vigente à época, qual seja, a Lei nº. 5692/1971, assim como outras legislações, não tratam especificamente de quais profissionais que deverão atuar na Educação Infantil.

Observando-se o Estatuto da Criança e do Adolescente também não há explicitação para tal papel, qual seja, o do profissional para atuar na Educação Infantil, embora o estatuto tenha estabelecido importantes direitos fundamentais que cabem aos segmentos da sociedade e que são assegurados pelo poder público.

Destarte, com os objetivos pretendidos com a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que se pretende flexível e descentralizadora, o que permite fortalecimento aos sistemas estaduais e municipais. No que

se refere à Educação Infantil, a lei garante a universalização do atendimento, o que significa que todas as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos serão assistidas em instituições específicas, levando-nos a entender que as organizações de educação infantil têm especificidades para com a criança. Assim sendo, vê-se a inclusão da criança em diversos artigos legais no intuito de reconhecer a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado:

Art. 4º - (...)

IV - Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 21 – A educação escolar compõe-se de: 1. Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Seção II

(...)

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

Art. 30 – A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade; pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos.

Portanto, a Educação Infantil passa a fazer parte da educação básica e na delimitação dos campos de atuação dos poderes federal, estadual e municipal, ficando a Educação Infantil a cargo da instância educacional pública municipal prioritariamente.

Embora a Educação Infantil faça parte da Educação Básica, com a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. A criança de 6 anos passa a fazer parte do Ensino Fundamental, sendo efetivamente a partir do advento da Emenda Constitucional nº 53/2006, que a Educação Infantil tem sua faixa etária alterada.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº. 10.172/2001, trata das questões pertinentes à Educação e propõe duração de dez anos a sua implementação. Salienta-se que esse documento tem em seus objetivos gerais: a elevação do nível escolar da população; a melhoria da qualidade de ensino nos diversos níveis; a democratização da gestão do ensino

público, primando pela participação dos profissionais da educação e comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico; a redução das desigualdades sociais quanto ao acesso, permanência e sucesso na educação pública.

Também fica clara em sua redação a obediência às recomendações de organismos internacionais no sentido de estabelecer prioridades de acordo com os preceitos constitucionais e as demandas sociais. Visto os objetivos delineados no Plano Nacional de Educação e em conformidade com a Constituição do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pode-se dizer que há certo fortalecimento das relações dos atores nos processos de gestão da organização escolar.

O documento, de início, diagnostica panoramicamente as necessidades da Educação Infantil, apontando as especificidades da intervenção na infância por meio de programas de desenvolvimento infantil.

Nesse mesmo Plano, são apresentados objetivos e metas a serem cumpridos de modo a promover uma inigualável melhoria na qualidade do atendimento em Educação Infantil, quer no que diga respeito à formação do profissional, estruturação do espaço físico adequado à faixa etária, quer no que se refira ao financiamento. Destacando-se, dentre esses objetivos e metas traçados para Educação Infantil, o que trata da ampliação de oferta, tendo em vista seu impacto sobre os demais objetivos.

Conforme o Plano Nacional de Educação (2001), o compromisso com o processo de aprendizagem da criança inicia-se na Educação Infantil e, no mundo todo, a educação desse segmento vem crescendo significativamente, sublinhando-se que o atendimento da criança em Unidade de Educação Infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da personalidade e da inteligência, e que gera reflexos posteriores.

Contudo, é fundamental que se diga que os preceitos legais expostos acima dão origem ao rompimento de uma história de atendimento à criança realizado por diferentes

áreas, configuradas como de amparo ou assistência ao infante, e dão origem a um novo tempo, no qual a infância torna-se importante para o desenvolvimento do ser como um todo, em que o direito à educação direciona as ações voltadas para essa faixa etária.

Destaca-se, também, que esse enfoque dos ordenamentos jurídicos, ora elencados, demonstram a preocupação dos legisladores quanto a indicar a criança para o estabelecimento de políticas que contribuem para o desenvolvimento dos futuros cidadãos, embora saiba-se que não são apenas legislações que transformam o país, mas, sim, o estabelecimento de novos paradigmas de cidadania e compreensão de mundo. Pode-se dizer que, na sociedade atual, a função da Educação Infantil apresenta-se bem delineada em termos do sistema educacional e da legislação própria. Cabe às Unidades de Educação Infantil complementar a educação familiar.

Se o direito à educação da criança de 0 a 5 anos já estava assegurado constitucionalmente e reafirmando no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a tradução desse direito em diretrizes no âmbito da educação nacional representa um marco histórico para a Educação Infantil brasileira.

No ano de 1998, o Ministério da Educação (MEC) lança o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI, com o intuito de subsidiar as políticas públicas de Educação Infantil.

Organizado em três volumes, ele dispõe em seu primeiro volume os fundamentos, objetivos e concepções da Educação Infantil, além de trazer orientações quanto aos eixos de trabalho. No segundo volume, são relacionados assuntos pertencentes ao eixo de Formação Pessoal e Social, que favorece, prioritariamente, os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, ao passo que no terceiro volume, encontra-se o eixo de Conhecimento de Mundo, que traz orientações para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos do mundo.

No RCNEI, o objetivo precípua são as relações educativas travadas num espaço de convivência coletiva em que o sujeito é a criança. O cuidar e o educar constituem-se premissas básicas para o trabalho educativo com a criança dessa faixa etária, não deixando de ser permeado pelo brincar. Assim,

contemplar o cuidado na esfera da instituição infantil significa compreendê-lo como parte integrante do educar, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. (...) A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar, ajudar a desenvolver capacidades (RCNEI, 1998, p.23).

As situações educativas são ressaltadas no RCNEI a fim de que os educadores proponham atividades nas quais as crianças tenham respeitadas suas individualidades e peculiaridades, pois a dimensão dos conhecimentos está ligada aos processos constituintes da criança. Segundo o RCNEI, devem ser propostas atividades às crianças de modo que sejam desenvolvidos todos os seus potenciais, utilizando-se as mais diferentes linguagens, pois de acordo com essa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir de interações estabelecidas com outras pessoas e com o meio em que vivem. Daí, dizer-se que não é objetivo da Educação Infantil ensinar conteúdos, mas garantir, no processo ensino-aprendizagem os direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à brincadeira, ao conhecimento produzido e a produção do conhecimento. Isso nos leva a pensar a formação do profissional que atende a essa faixa etária e sobre qual seria a concepção de infância e criança com que ele trabalha.

Conforme o RCNEI (1998), as diferentes funções atribuídas aos profissionais da educação da criança pequena, especialmente, a de 0 a 3 anos de idade, deverão ser levadas em consideração e deverão ser adequadas às demandas desse nível de ensino: cuidar e educar de forma integrada os pequenos. O desafio ora proposto é o de que as organizações sociais de

educação infantil deixem de prestar assistência, apenas como cuidado às crianças, e passem a desenvolver propostas educativas em que o cuidar-e-educar¹³ esteja presente.

Levando em consideração os dispositivos legais nos quais se tem baseado a política de Educação Infantil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) resolveu definir, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil¹⁴.

O referido documento constitui-se de diretrizes, princípios, fundamentos e procedimentos que deverão orientar as instituições de Educação Infantil quanto à organização, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, pautadas em princípios éticos, políticos e estéticos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil reconhecem a importância da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil, reafirmando a necessidade de qualificação dos profissionais que atuam no trabalho educativo com as crianças.

Assim, o aspecto mais importante e, simultaneamente, mais difícil dessa nova jornada é a mudança nas concepções vigentes de criança, professor, equipes técnicas e de espaços de Educação Infantil.

1.2 A concepção de criança numa jornada de mudanças

Dentre as várias áreas do conhecimento a Antropologia, a Pedagogia, a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia, apresentam concepções diferenciadas e antagônicas de criança entretanto, para defini-la, toma-se como base a idéia de que a criança deva ser entendida como ser ontogenético (em suas transformações ao longo da vida, respeitando-se a faixa etária), filogenético (ao longo do tempo da espécie humana) e como sujeito social e histórico, como agente ativo da elaboração de seu próprio conhecimento, um ser com direitos - inclusive

¹³ KUHLMANN JR (2003, p.60) adverte que educar é algo integrado ao cuidar e sugere que se utilizem elos entre as duas palavras: educar-e-cuidar.

¹⁴ BRASIL, CNE. Resolução CEB 1/1999. Diário Oficial da União. Brasília, 13/04/1999. Seção 1, p.18.

educacionais: “(...) 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 (...)” (BRASIL, 1996) e deveres, que precisa ser respeitado e valorizado, sendo protagonista de seu próprio desenvolvimento.

Portanto, por ser uma concepção historicamente construída e mutante no decorrer do tempo, pode-se dizer, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que:

a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (RCNEI, 1998, p.21).

Infere-se pensar que há alguns aspectos implicados nessa questão. Por um lado, observa-se que as palavras podem assumir diferentes significações de acordo com o conceito interno de cada uma; por outro a conceituação refere-se a reflexões de estudiosos quanto à utilização de determinados termos.

De modo que, para desenvolver a concepção de criança como sujeito ativo, que constrói seu conhecimento na relação com o outro e com o mundo, faz-se necessário repensar as abordagens que afirmam que a criança, ao nascer já tem suas capacidades básicas; levar em consideração fatores ambientais e hereditários como decisivos para seus fracassos ou sucessos, é, sem dúvida, deixar de lado a importância do papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento e aprendizagem da criança; entretanto, no perpassar do tempo enfatizava-se a criança numa visão inatista, ambientalista, chegando-se a uma concepção interacionista na qual “o desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico (...) o desenvolvimento mental é uma construção contínua” (PIAGET, 1967, p.11).

Definição de criança como “ser humano que se começa a criar” ou “pessoa de pouca idade” emitida por Buarque (1988). Também é possível pensar no conceito de criança de

modo como foi descrito no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990): “(...) a criança, (...) tem direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoa humana em processo de desenvolvimento e como sujeito de direito civil, humano e social (...)”.

Assim, não levar em conta a realidade social em que a criança está inserida, nem as informações que ela traz, seria uma concepção simplista de criança.

Desvelar a idéia de infância, de criança, veiculada pelo senso comum é no mínimo esbarrar nas contradições cotidianas: a criança feliz, terna, angelical contrapondo-se aos contornos da criança violenta, desvinculada das mudanças sociais e históricas de organização da sociedade em que vivemos. Contudo, partindo de estudos históricos, com destaque para os realizados por Ariès (1981), percebe-se que a infância e a criança não foram consideradas, ao longo do tempo, com o mesmo formato. Muitas transformações ocorreram.

Segundo Ariès (1981, p.50), “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la, é difícil acreditar que essa ausência se devesse à falta de habilidade ou de competência. Parece mais provável que a infância não tivesse lugar naquele mundo”. Ainda consoante o autor, entre os séculos XII e XVII, a criança aparece aos poucos; em primeiro lugar, a infância começou a ser retratada na arte, figurando como anjo nas pinturas; ela não era representada significativamente no seio familiar, estava ligada apenas à vida em grupo.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia.(...) O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue a criança do adulto. (...) A maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às avós, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos. (...) O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei (ARIÈS, 1981, pp.156, 158, 163).

Passados alguns séculos, possivelmente na segunda metade do século XVII, a criança passou a ter lugar na sociedade, visto sua inclusão em manuais de instrução do modo como

esclarece em seus estudos Ariès (1981, p.253): “havia um capítulo inteiro sobre a maneira pela qual a criança se deve comportar na escola”. É possível perceber que a idéia de infância vem se modificando significativamente, ao longo desse processo histórico de reconhecimento das crianças; a diversidade de representações, concepções e formatos apontam para construção de realidades sociais diferenciadas que são difundidas a partir do período do Renascimento. Na esteira dos pensamentos acerca da infância e da criança, no âmbito da educação infantil, foram significativas as contribuições de Rousseau, visto que as proposições rousseauianas pretendem descobrir a condição essencial da criança. Para esse autor, “(...) não se conhece a infância; (...) os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem” (ROUSSEAU, 1999, p. 4).

Mas, afinal, como conceituar a criança? Neste momento, é importante parar e pensar; muitas vezes, encara-se criança como um animalzinho, talvez um animalzinho mais evoluído, pois, “diferente do animal, o ser humano não se orienta somente pela impressão imediata, (...) pode abstrair, fazer relações, reconhecer causas, e depois de refletir e interpretar, tomar decisões”. (REGO, 1999, p.47) Outras vezes, a criança é vista como adulto em miniatura, “(...) comparando-se criança ao adulto, (...) a criança não é um pequeno adulto” (PIAGET, 1967, p.12).

Pode-se afirmar, como Oliveira (1992), que a criança evolui numa forma cada vez mais abstrata, organizada e significativa, numa progressiva estruturação sintático-semântica, tomando consciência de si mesma e do outro nas relações eu-outro. “A ação da criança ou de qualquer pessoa reflete enfim sua estruturação mental, o nível de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional” (OLIVEIRA, 1992, p.23).

Dessa forma, segundo Wallon apud Galvão (1995), a criança pode ser considerada o sujeito que se constrói nas suas interações com o meio, ou seja, “a criança contextualizada,

isto é, nas suas relações com o meio. Podemos definir o projeto deste teórico como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa” (GALVÃO,1995, p.14), e, conforme Decroly apud Galvão (1995), a criança deve ser encarada “como ser total, concreto e ativo e manter-se em contato com o meio social” (GALVÃO, 1995, p.24).

Para Arroyo (1994), a infância é dinâmica e social. Ele também caracteriza a criança pelo período cronológico que antecede a fase adulta, mas, por outro lado, está a criança permeada de significações que determinam seu papel na sociedade em que vive, nas diferentes culturas.

Assim, elege-se, neste trabalho, o significado de criança como ser social e sujeito de sua história, que nasce num determinado tempo, num contexto social e cultural, podendo-se conceber que o conhecimento vai sendo construído pautado nas relações, nas experiências acumuladas, cabendo ressaltar a importância da linguagem e do pensamento. “A relação entre o pensamento e a fala é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras (...). O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana” (VYGOTSKY, 1991, p.190).

Ainda segundo Vygotsky, a cultura e o meio social assumem papel preponderante na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, até porque, na faixa etária da educação infantil, a criança vive e atua num lugar que se pressupõe tomado pelo brincar, pois ao brincar, ela desenvolve ao mesmo tempo a imaginação e constrói relações reais e elabora regras de organização e convivência, visto que o jogo prepara a criança para a socialização com o adulto, fazendo com que ela adquira valores e compreenda a sociedade como estando inserida num contexto. Ademais, se a criança desenvolve-se por meio das relações sociais e estas estão vinculadas às experiências e à cultura assimiladas no decorrer da vida, à linguagem utilizada nas relações sociais, na história individual e do grupo social com a qual se relaciona,

é certo que essa relação não se trata apenas objetivamente, mas também de maneira subjetiva, em que um sujeito confronta-se com o outro e, simultaneamente, com a imagem elaborada do outro, utilizando-se da comunicação.

A comunicação é uma necessidade humana e o homem se utiliza dela em situações que visam a partilhar experiências. A consciência individual que caracteriza o sujeito social é um fato social e ideológico, ou seja, a realidade da consciência é um fenômeno que se utiliza da linguagem e interliga individualidades de identidades sociais. Parafraseando o pensamento de Bakhtin: profundamente mergulhado em si mesmo, o homem encontra os olhos do outro ou vê com os olhos do outro. Olhar esse que denota uma espécie de horizonte modelador de valores, percepções e concepções de mundo, quer da criança em sua infância, quer do adulto que com ela convive em seus variados contextos sociais.

De acordo com Nosella,

A tese central sobre infância aparece assim com clareza: a criança, sua fantasia, sua inteligência e seu desenvolvimento são realidades históricas, pois o ambiente geral, os estímulos concretos, o clima cultural, os hábitos, os valores e as imagens mudam de época para época. Por isso, a educação familiar, a rua, a escola, as leituras, os currículos e seus instrumentos didáticos constituem a Paidéia educativa em constante mudança. A criança é uma realidade original, mas não é uma ilha, nem um anjo descido do céu, menos ainda, uma pura massa de instintos animais que devemos dobrar e adaptar ao ambiente (NOSELLA, 2002, p.157).

Desse modo, o mundo representacional da criança, da pessoa adulta, suas crenças e visões de mundo são categorias culturais da sociedade e requerem compreensão. Ademais, a criança precisa ser concebida como criança, sujeito social, histórico, que deixa marcas e também, adquire marcas, vivências.

O conceito de criança, de acordo com essa perspectiva histórica, sugere que não se pode compreendê-la fora de suas relações com a sociedade em que está vivendo e desvinculada de suas interações com os sujeitos e com a cultura do grupo social em que está inserida.

Em todo o mundo, inclusive nos países em desenvolvimento, a criança tem sido vista em uma jornada de mudanças, já que as relações entre infância e contemporaneidade têm levado o mundo infantil ao isolamento dos sujeitos e também ao empobrecimento das relações familiares e sociais.

Em contraposição a esse cenário, faz-se necessário, como afirma Larrosa (1998), pensar a criança como um outro, como alguém diferente do adulto, levando à mudança no modo de a olhar.

Diante disso, no atendimento em organizações de Educação Infantil é preciso pensar em objetivos que contemplem as dimensões do cuidado e do educar, e também outras formas de inserção e manifestação em ambientes de aprendizagem, em que adultos e crianças se relacionem tendo no diálogo a complementaridade e socialização. Afinal, o objetivo da relação educacional e pedagógica expressa-se em ações intencionais que envolvem a cognição, a expressividade, a ludicidade, a criatividade, a afetividade.

Enfatiza Sanches (2003) o destaque merecido à concepção de criança, pois “são consideradas cidadãs, ‘sujeitos de direito’. E o seu atendimento deve ser de qualidade, garantindo seu direito à igualdade e ao efetivo exercício da cidadania” (SANCHES, 2003, p. 16).

Defende ainda Sanches que:

A postura centralizada nos cuidados confronta-se com a do educar no sentido mais amplo possível, considerando-se o direito de brincar, ambiente aconchegante, contato com a natureza, higiene e saúde, alimentação sadia, imaginação e capacidade de expressão, (...) e desenvolvimento de sua identidade.

Acrescente-se o direito de aprender a partir de ações com intencionalidade defendida pelo educador, a fim de que a criança possa estabelecer relações entre o que sabe e a leitura nova a respeito de tudo que a cerca (SANCHES, 2003, p. 16).

Entende-se, então, que os pressupostos, sejam teóricos ou legais, devem estar contidos nos processos de administração e gestão de organizações de Educação Infantil e que o entendimento dessa gestão resulta de um “novo entendimento a respeito da condução dos

destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si” (LÜCK, 2005, p.34). Nesse sentido, a organização de Educação Infantil deve partir da compreensão de que as diferenças podem gerar novas formas de ver o mundo, novos conhecimentos em que se constrói a capacidade de argumentação, de crítica e de transformação.

CAPÍTULO 2

GESTÃO DE ESCOLA: UM ENFOQUE TEÓRICO

2.1 Gestão da organização escolar: construção do enfoque

Os pressupostos que ora se delineiam investigam desafios e contradições dos processos de gestão escolar.

Pautadas em abordagens diferenciadas para construção de um saber tecido na relação entre teoria e prática de organizações educacionais em que uma gestão para a educação inicia-se no ato de compreender a administração como “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1996, p.18), as contribuições de Nóvoa (1992) em relação a uma abordagem sociológica das organizações educacionais com um olhar *macro* e um *micro* quanto aos fenômenos educativos.

Com o correr do tempo, as organizações educacionais classificaram-se de formas diversas. De modo que, para se pensar o presente tem-se que incluir uma parte do passado. Assim, a reflexão sobre organizações sugere olhar o percurso das idéias acerca das unidades de educação ao longo das últimas décadas. Alguns autores as viram centradas nos alunos, segundo uma abordagem individual, ou seja, como máquinas de aprendizagem; outros, de acordo com uma perspectiva institucional, como organismos preocupados com a racionalização e a eficácia do ensino; hoje em dia, as organizações educacionais são vistas como lugares de interação social, dotadas de cultura e caracterizadas por valores, crenças e ideologias.

Assim, afirma Lima (2002b), ao conceituar a escola sendo simultaneamente “*locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas, orientações e regras (...) porque, finalmente as

organizações são sempre as pessoas em interação social, e porque os atores escolares dispõem sempre de *margens de autonomia relativa*” (LIMA, 2002b, p.33).

Olhar a unidade educacional como organização é vê-la contextualizada em suas várias dimensões, pois, na esteira do pensamento de Nóvoa (1992),

trata-se de um enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares (NÓVOA, 1992, p.20).

Ainda segundo Nóvoa (1992), pensar a instituição educacional a partir de um ponto de vista amplo leva à compreensão dos fenômenos educativos em toda a sua complexidade, seja humana, técnica ou científica.

Certo é que a administração educacional, atividade social, inserida num contexto adquire características que a reflete em seu cotidiano. Sua prática realiza-se em condições historicamente delineadas de forma que o atendimento das necessidades e interesses diversos, ou seja, “a administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra a fonte de seus condicionantes” (PARO, 1996, p.13).

Com a magnitude das questões e transformações dos processos de informação e comunicação que vêm ocorrendo, as exigências da sociedade, a necessidade de um novo olhar para as relações sociais, os processos de administração e gestão apresentam-se cada vez mais complexos; portanto, as tarefas, a diversidade de objetivos, a falta de fluidez dos recursos e o número de trabalhadores demonstram a necessidade de novas competências, a capacidade de solucionar problemas, liderança e tomada de decisões para adaptação de situações vindouras.

Historicamente, a administração escolar é marcada por uma tradição de gestão centralizadora. Essa centralização está entranhada na base organizacional do sistema educacional brasileiro, bem como no interior da organização escolar.

A busca identitária de uma administração/gestão escolar que atenda às exigências dos tempos atuais deve sugerir uma aproximação dos fatos administrativos com as questões pedagógicas. Não é possível que a administração escolar pautar-se em aspectos burocráticos ou administrativos, visto que sua ênfase deva promover condições propícias ao desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem à criança. A concepção de gestão proposta nos últimos tempos tem sido marcada pelo envolvimento da comunidade na organização das questões educacionais, visando ao engrandecimento e melhoria dos processos.

Assim, vista a especificidade do trabalho pedagógico realizado na organização escolar ser irredutível aos preceitos da administração empresarial, Silva Jr.(1990) adverte “quando a busca da identidade própria da administração escolar tende a aproximá-la muito mais da ‘administração’ do que do ‘escolar’, ou seja, o fato administrativo apresenta-se como substantivo e o fato pedagógico apenas como contingente” (SILVA JR., 1990, p.69) o vínculo ensino/administração é deixado de lado e o aspecto essencial da escola não é privilegiado, qual seja, sua finalidade pedagógica.

Desse modo, parece haver uma diversidade de posições frente às questões pertinentes à administração e a gestão educacional. Segundo Paro, a gestão educacional pode ser entendida como as ações que respondem pelas necessidades da contemporaneidade da educação, da forma como a sociedade organiza-se e está fundamentada, “(...) em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas da população e leva em conta as especificidades do processo pedagógico escolar, processo este determinado por estes mesmos objetivos” (PARO, 1996, p.151) e de acordo com Lück, a gestão “é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, e a partir daí se desenvolvem ações articuladas e consistentes” (LÜCK, 2005, p.43). Silva Jr. (2002) afirma:

no imaginário coletivo e em consideráveis segmentos do discurso educacional brasileiro, gestão significa gestão empresarial, o que leva ao

embotamento da produção do significado de gestão educacional e à mercadorização de seus critérios de ação (SILVA JR., 2002, p.203).

Diante da diversidade de considerações acerca da administração e gestão educacional, há que se atentar sobre a natureza do trabalho em educação, “na escola, as relações de produção e transmissão de conhecimento se dão entre sujeitos que interagem e se transformam através desta interação” (ALVES e GARCIA, 2006, p.161), bem como com o âmbito da categoria de trabalho não material, esclarecido por Saviani (apud Alves e Garcia, 2006), “ao relacioná-la à produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, ou seja, à produção do saber, que não se separa do produtor” (ALVES e GARCIA, 2006, p.159), o que é distinto da natureza de produção de uma mercadoria, ou seja, um trabalho material .

Nesse prisma, minimamente duas perspectivas são observáveis para a administração e gestão educacional. Por um lado, no qual os princípios pautam-se no mercado, nos ideais capitalistas, e por outro, os princípios podem corroborar para garantia do processo de tomada de decisões coletivas, encarando o direito à educação para todos.

Tomando por base o significado dos verbetes, segundo Buarque de Holanda (1988), entende-se por gestão, “ato de gerir, gerência, administração”, ao passo que administração pode ser entendida por “ato de gerenciar negócios públicos ou particulares, governar, dirigir”. A administração tem características que abrangem a organização, o planejamento e o controle, e que perduram desde os primórdios da humanidade.

Segundo Chiavenato (1997), a administração é uma atividade generalizada e essencial a todo esforço humano coletivo nas organizações, ou seja, o homem tem necessidade de cooperar com outros homens a fim de atingir objetivos com melhores resultados: nesse sentido a administração é basicamente a coordenação de atividades grupais. No campo das teorias administrativas voltadas ao capitalismo empresarial, o movimento dos adeptos ao taylorismo procurou aplicar princípios científicos para controle e padronização de

procedimentos na empresa, ao passo que o movimento ligado ao relacionamento humano passou a tratar as questões administrativas empresariais concentrando nas relações humanas e no comportamento dos trabalhadores.

De sorte que, observando o quadro evolutivo das teorias administrativas, pode-se dizer que o processo embrionário da gestão pauta-se por movimentos administrativos que reverenciavam as relações humanas, ou seja, acreditavam que a participação dos envolvidos nas decisões tornava o processo de gestão participativo.

Buscando compreender as questões de gestão e administração educacional, Sander (2002) enuncia quatro paradigmas de gestão educacional:

administração eficiente, administração eficaz, administração efetiva e administração relevante. Os quatro paradigmas fundamentam-se em seus respectivos princípios orientadores ou critérios de desempenho: eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política e relevância cultural (SANDER, 2002, p. 57).

A administração acontece num contexto cultural em que há condicionantes de ordem política, econômica e social. Segundo essa óptica, o mesmo autor examina sob três dimensões a organização educacional: a dimensão analítica-pedagógica, que se caracteriza pela técnica e refere-se aos processos de ensino-aprendizagem; a organizacional ou burocrática, que se fundamenta na estrutura e funcionamento da organização educacional; e a dimensão política, que se refere às relações entre a unidade educacional e seu entorno.

Ademais, a gestão de organizações escolares tem sido objeto de estudo de diversos autores, tais como Enguita (2001, 2004), que evoca a escola e o profissional num modelo democrático em que se localiza no plano da moral coletiva, do dever ser; Nóvoa (1992), que apresenta as características e a cultura organizacionais; Glatter (1992), que trata a gestão como meio de inovação e mudanças em escolas; Barroso (1996), que discute sobre a gestão de escolas; Lima (1996, 2002, 2003), que enfoca a participação na organização educacional, Paro (1996) e Lück (2005), que tratam da gestão democrática.

Assim, de acordo com Silva Jr. (2002), uma das questões que dizem respeito ao movimento da administração educacional no Brasil é “o predomínio da noção de gestão sobre a de administração” (SILVA JR., 2002, p.199), o que pode levar ao enfraquecimento da significação da gestão educacional caso tal predomínio identifique-se com gestão empresarial, que estaria assentada na lógica de mercado em seus critérios de ação.

O que o autor aponta como consequência, de acordo com Alves e Garcia (2006),

é o jogo conceitual/intencional que se desdobra a partir desta proposição, que, em última instância, se comporta como um projeto bem intencionado de conferir suporte científico à prática da administração pública, requalificando-a pela imposição de práticas da administração privada (ALVES e GARCIA, 2006, p.166).

Na esteira do pensamento de Silva Júnior (2002), há que se pensar nas relações existentes entre desigualdades sociais e as reformas educacionais hoje instituídas.

Desse modo, a partir do pressuposto da relação existente entre organização e ambiente, a organização escolar é considerada um sistema aberto, não exclutório, que se relaciona com seu meio, captando informações para orientar seus objetivos, e, de acordo com essa perspectiva, a escola pode ser vista como instituição social, pois é constituída da convivência e da realização de trabalho, uma construção social que “leva a pôr ênfase na ação dos indivíduos, nos seus interesses, nas suas estratégias, nos seus sistemas de ação concreta” (BARROSO, 1996, p. 10).

Desse modo, “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham” (BRUNET, 1988 apud NÓVOA, 1992, p.29). A partir do exposto, vê-se que há uma cultura interna na organização escolar composta pelos significados individuais dos atores e que são partilhados, assim como há um conjunto de variáveis exógenas que interferem na definição identitária da organização, o qual podemos chamar de cultura externa da organização.

Ao considerar gestão como atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se alcançar os objetivos da organização escolar, sua ênfase deverá propiciar condições concretas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tendo como referencial a criança. Portanto, o diferencial entre administração geral e escolar, em que a administração escolar, apesar de ser concebida por muitos educadores como tratamento dos aspectos legais da escola e como instrumento apenas burocrático, devido à sua estrutura organizacional escolar, seu papel extrapola esse aspecto, pois o processo de gestão educacional assume em sua organização interna e externa expectativas do referencial histórico social, projetando inovações e mudanças.

Ressalta-se, todavia, que a gestão da organização, bem como a organização da gestão, tem fator determinante a criação, recriação e manutenção de um ambiente de aprendizagem que leve à inovação. Essa mudança requer dos atores envolvidos na organização uma mobilização constante visando ao combate à inércia, ou seja, “um conjunto de alterações deliberadas e planejadas que poderão afetar significativamente os padrões e as relações de trabalho estabelecidos, bem como os autoconceitos dos indivíduos e dos grupos” (GLATTER, 1992, p.145).

Sob esse enfoque, a cultura organizacional está associada à idéia de que as organizações indicam interações sociais entre as pessoas e que podem ser influenciadas em seu modo de agir conforme os fatores sociais, culturais e econômicos que a permeiam. As organizações escolares são constituintes de uma cultura sob a égide de determinado modelo de sociedade, o que denota que, atualmente, as tendências organizacionais apontam para uma gestão educacional que se caracteriza fundamentalmente por reconhecer a necessidade da participação dos atores que fazem parte, direta ou indiretamente, parte da organização escolar.

Na esteira conceitual delineada, a gestão educacional traz em seu bojo idéias dinâmicas e integralizadoras das dimensões sociais e políticas, não sendo possível, de certa

forma, admitir princípios orientadores pautados numa administração de cunho legalista, burocrático e centralizador. Uma construção gradativa vem sendo proposta de acordo com preceitos de administração/gestão com perspectivas formativas, socializadoras, comunicativas e participativas, estando em consonância com uma visão democrática de sociedade. Em se tratando de gestão educacional, as questões administrativas e pedagógicas entrelaçam-se num ato coordenado e coletivo e, tomando de empréstimo as palavras de Lima (2002),

a construção da escola democrática constitui, assim, um projeto que não é sequer pensável sem a participação ativa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros setores e o exercício da cidadania crítica de outros atores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção (LIMA, 2002(a), p.42).

2.2 Gestão Democrática: exigências, limites e desafios

Nos meios acadêmicos e em vários setores de nossa sociedade, discutem-se as questões da gestão democrática. Entretanto, a presença de um discurso democrático arraigado em práticas dominantes e autoritárias ainda existe e, muitas vezes, permanece em nosso círculo. Em meio a tentativas desburocratizantes, os sistemas educacionais pautam-se ainda pela centralização.

Se, na Constituição Federal de 1988, é explicitado no art. 206, inciso VI, a preocupação do legislador com relação ao princípio da gestão democrática do ensino público, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996, destaca-se no texto a questão do sistema de gestão do ensino público. Vejamos: o art. 3º, inciso VIII, estabelece dentre os princípios sobre os quais será ministrado o ensino, a gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino; o artigo 14 e seus incisos, da citada Lei, explicita que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme

princípios estabelecidos: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Por derradeiro, de acordo com o artigo 15 da mesma Lei, os princípios de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira deverão ser assegurados pelos sistemas de ensino às unidades escolares públicas de educação básica.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, também dispõe, no item relativo ao Financiamento e Gestão no que tange às Diretrizes, que cada sistema de ensino deverá implantar a gestão democrática. No que tange à gestão de sistema, por meio de Conselhos de Educação, e, no que respeita às unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares, dos quais tomam parte a comunidade educacional. Em relação aos objetivos e metas, o plano propõe definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público com a participação da comunidade e editar normas e diretrizes gerais desburocratizantes e flexíveis, visando a estimular ações inovadoras das instituições escolares, bem como desenvolver um padrão de gestão que contenha elementos para a destinação de recursos, a descentralização, a autonomia da escola, o foco na aprendizagem dos alunos e a equidade.

Note-se que, diante dos dispositivos legais apresentados, os mais relevantes aspectos apontados tratam da participação de todos os envolvidos no processo e da autonomia delegada, pois determina a gestão democrática com volatilidade em seus princípios.

De sorte que, numa conceituação de gestão democrática, (tomando por base o verbete gestão, definido anteriormente, como “ato de gerir, administrar” e juntando a ele o verbete democrático, que, conforme o mesmo autor, é como “relativo à democracia”, entendida aqui como “governo do povo, soberania popular, doutrina baseada nos princípios de soberania popular e da distribuição equitativa do poder”), pode-se compreender gestão democrática como uma administração que tem por finalidade a distribuição justa de poder. Acrescente-se

ainda, que a gestão democrática tem por finalidade possibilitar mais autonomia à unidade de educação, de modo que o pluralismo no ideário e a decisão para solução de problemas sejam garantidos; uma autonomia que, como fala Barroso (1998, p.18), leve em conta os atores que compõem o cenário educacional, “(...) resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa”.

A gestão democrática implica participação, que significa estar a par, opinar sobre os assuntos que dizem respeito à unidade educacional, e isso requer conhecimento do funcionamento da instituição e de seus atores, o que facilita o diálogo entre as partes, e aprendizado, o que “implica a nossa habilidade de *aprender* a substantividade do objeto aprendido” (FREIRE, 1996, p.69).

A gestão democrática preconiza mudança de paradigma, de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, o que sugere deixar de lado conceitos preconcebidos e arraigados. A concepção de paradigma é resultante da “compreensão do modo como nosso pensamento é orientado para perceber o mundo, o que, por isso, determina o que vemos e o que deixamos de ver, e, em consequência, como reagimos diante da realidade” (LÜCK, 2005, pp.34-35).

Reconhecer a gestão democrática como processo em construção traz, também, limitações e desafios, visto que os próprios sujeitos componentes do processo gestor escolar pensam atribuir ao Diretor e sua equipe a capacidade de governo da instituição.

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil, mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o que nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças (FREIRE, 1996, p.79).

No processo de construção da gestão democrática, são necessários indicadores tais como: autonomia, representatividade social e formação da cidadania.

A gestão democrática em educação não tem um fim em si mesmo, mas, sobretudo, constitui-se num conjunto estratégico no processo de superação do autoritarismo e do individualismo influenciado pelo meio social.

Tomando as considerações de Alves e Garcia (2006) somente será possível tornar democráticas as relações sociais e os processos de gestão havendo construção de um modelo administrativo que entenda a escola pública como direito de todos, permitindo que o coletivo da comunidade escolar exerça seus direitos de cidadania, refletindo e fazendo suas próprias escolhas.

Desse ponto de vista, entende-se que o processo de gestão democrática da unidade educacional depende do resgate do espaço social, caracterizado pelas relações justas, pressupondo que esse tipo de organização social deva incentivar a autonomia e a participação na tomada coletiva de decisões.

2.3 Autonomia, Participação, Projeto Pedagógico: princípios de gestão democrática

A gestão democrática do ensino público contemplada na legislação da educação brasileira tem como princípios instituídos que suas normas atendam às peculiaridades locais e à participação dos atores sociais e à elaboração da política educacional escolar por meio de projeto pedagógico, bem como à ampliação da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nas unidades educacionais.

2.3.1 Autonomia e gestão democrática

O processo de gestão democrática, presente hoje em nossa sociedade educacional, tem sido agregado à fundamentação legal vigente e à instituição de ações que propiciem a

participação dos atores sociais na formulação de políticas educacionais que atendam às necessidades sociais, culturais e tecnológicas, entre outras, da população, no intuito de buscar a transformação da sociedade e da escola, por meio da participação, da construção da autonomia e, em conseqüência, da cidadania.

Pensar a autonomia escolar é tarefa que deve ser compreendida em termos relativos, pois, ao considerarmos os diferentes atores e as múltiplas facetas e interdependências que permeiam a organização escolar, isso significa afirmar o mesmo que Barroso (1996):

A “autonomia da escola” resulta, sempre da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar de “caleidoscópica”. (...) A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola (BARROSO, 1996, p.186-187).

Ainda seguindo essa linha de raciocínio, pode-se dizer que a autonomia da escola, como organização social, é a composição de autonomies individuais.

Ligada a essa questão, a autonomia torna-se requisito e necessidade para a superação de concepções diversas ao que ora se constitui como sobrevivência social e individual, podendo, assim, tornar-se o contributo para a transformação do *modus operandi* da gestão democrática.

Em que pese a não definição de autonomia em sua obra, Freire (1996) leva-nos a inferir o que para ele é autonomia, ou seja, um direito à capacidade que o sujeito tem de construir e reconstruir livremente o que lhe é ensinado, o que implicando liberdade de pensar e de agir para tornar-se autor de seu mundo.

Segundo Martins (2002), ao analisar a trajetória do conceito de autonomia no seio educacional, “a idéia da autonomia e autogestão como projeto de formação educacional se disseminou, mas, deve ser vista como um projeto a ser desenvolvido nos limites dados pelas relações de força presentes em todas as sociedades” (MARTINS, 2002, p.229). Autogestão e autonomia não são sinônimos, não podendo ser confundidas. A autogestão está vinculada à transformação de algo já existente (GADOTTI e ROMÃO, 2001).

Nesse sentido, a autogestão de escolas aparece como possibilidade efetiva de se romper com a tradição centralizada, burocratizada e antidemocrática de administração, planejamento e avaliação no âmbito educacional. No entanto, em geral, as experiências autogestionárias em educação esbarram nos limites da normatização externa da própria área e pelas relações sociais gerais que impregnam a dinâmica de funcionamento das sociedades. Assim, as escolas não podem ser completamente autônomas, pois uma autogestão que se refira não somente às técnicas e formas de ensino, mas também aos objetivos do ensino, não parece possível porque, queira-se ou não, a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais determinados por amplo conjunto de fatores. (...) pode-se afirmar que o conceito de autonomia – ressignificado pelas políticas educacionais vigentes a partir dos anos de 1980 – passou a ser utilizado, algumas vezes, como sinônimo de descentralização e desconcentração e, outras, como etapa subsequente de processos descentralizadores, a partir dos quais a unidade escolar estaria finalmente livre para elaborar seu próprio *plano de vôo* (MARTINS, 2002, p.230-231).

Diante do exposto, ousa-se entender autonomia como o que se constrói e reconstrói a partir das relações dialógicas do indivíduo em interação social por meio das ações vivenciadas no cotidiano, ou seja, o ator social que é capaz de articular de forma crítica e ativa, construir e reconstruir dinâmica e dialogicamente experiências vividas individual ou coletivamente.

Conferir à organização social escolar mais poder decisório e autônomo, propiciar as mudanças na dinâmica dos processos de gestão e o fortalecimento de práticas que legitimem a autonomização implica, direta ou indiretamente, o comprometimento com espaços de participação dos atores sociais nas políticas escolares.

2.3.2 Participação e gestão democrática

Bobbio (1999, p.155) argumenta que o alargamento da democracia na sociedade contemporânea ocorre sobretudo a partir da “instituição e do exercício de procedimentos que permitem a participação dos interessados nas deliberações de um corpo coletivo, diferentes daqueles propriamente políticos”.

Percebe-se, portanto, que ao longo do tempo a participação de atores em processos decisórios tem sido permeada de acordo com os movimentos de época, sejam nos movimentos

sociais, políticos, culturais, econômicos ou administrativos, de certo nas teorias administrativas e de gestão seguem os modelos instituídos.

Desse modo, a participação é um componente para o estabelecimento do diálogo nos processos de decisão, pois é o caminho para o ator social exprimir e realizar suas tendências. Pois a participação pressupõe níveis e tipos de envolvimento na organização social, “em termos de mobilização de recursos e de vontades convocados/empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções (...) em formas de ação e de comprometimento” (LIMA, 2003, p.76). Portanto, a prática da participação requer a mediação entre os atores, principalmente por parte do gestor, a fim de que não se perca de vista os valores e objetivos da ação participativa e reconhecimento de que essa participação “possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização e uma melhor compreensão do Estado, influenciando de maneira mais efetiva no seu funcionamento” (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p.16), até porque a participação no processo gestor educacional da organização escolar viabiliza o processo educativo e com ele contribui.

De acordo com Lima (2001, p.69), a participação na escola se dá em níveis diversos que ora se aproximam, ora se distanciam dos objetivos da organização. Seja a participação espontânea ou organizada, participação é tida hoje como “uma palavra-chave onipresente nos discursos político, normativo e pedagógico”.

A participação conquistada e consagrada como direito e como meio de realização democrática permite a apropriação dos diferentes e diversos modos de gerir o trabalho organizacional escolar. Parte daí a existência de momentos de reflexão conjunta e concepção do Projeto Pedagógico, conjunto articulado de ações propostas de acordo com objetivos que norteiam a organização do trabalho da escola.

2.3.3 Projeto Pedagógico e gestão democrática

A dimensão pedagógica do processo educacional é função específica da organização social escolar, mas não se restringe a ela. Fato é que cabe aos órgãos gestores em todas as instâncias administrativas de governo explicitar diretrizes orientadoras e de acompanhamento do ensino. Contudo, ao mesmo tempo em que as unidades educacionais, em caráter autônomo, envidam esforços para a construção do projeto pedagógico identitário da organização, este também permite e aponta formas de controle e acompanhamento do trabalho educacional pelo órgão central.

Condição *sine qua non* para que o projeto seja reconhecido é que sua elaboração seja reflexo de um amplo processo de participação dos atores sociais envolvidos.

O projeto pedagógico tem por função organizar o trabalho da unidade de educação, ou seja, perscrutar caminhos para que os objetivos sejam delineados e realizados num processo coletivo.

Sua construção requer uma análise minuciosa das questões a serem consideradas em todos os prismas da gestão: aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

De acordo com essa perspectiva, a autonomia proclamada é fruto de conquistas da comunidade escolar em face das relações de poder instituídas num discurso democrático.

Sob esse prisma, o Projeto Pedagógico não pode ser encarado, apenas, como modismo ou exigência das instâncias centrais de decisão, mas, acima de tudo, como tomada de consciência por parte da escola, diante da sua missão e função social no atual contexto histórico em que vivemos. (DIÓGENES e CARNEIRO, 2005, p.146)

Sendo assim, o projeto pedagógico é componente estabelecido na forma da Lei como garantia da gestão democrática nas escolas públicas. Para tanto, Gadotti (2001) enfatiza que para que realmente haja gestão democrática de fato, é preciso ‘que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais’ (GADOTTI, 2001, p.35).

A importância do projeto pedagógico para o processo de gestão educacional ocorre por ser ele um norteador das ações da organização e da educação. Trata-se de uma ação intencional definida coletivamente que expressa as atividades pedagógicas e que leva ao alcance dos objetivos educacionais propostos.

2.4 A Gestão Democrática e o diretor escolar

O diretor escolar, além de suas funções nas questões administrativo-organizacionais, deve exercer com desprendimento e autoridade a função de mobilizar atores sociais para a transformação do projeto pedagógico ‘visão’ em projeto pedagógico ‘ação’. Para haver gestão democrática, o diretor de escola e os atores envolvidos no trabalho escolar criam vínculos inovadores e passíveis de ser partilhados.

Inovações na gestão, e na atuação do diretor escolar, não são intrínsecas ao processo escolar de ensino-aprendizagem; há mudanças propostas pelas instâncias superiores à escola e mudanças propostas pelo próprio diretor escolar.

Glatter (1992) definiu mudança como “um conjunto de alterações deliberadas e planejadas que poderão afetar significativamente os padrões e as relações de trabalho estabelecidos, bem como os autoconceitos dos indivíduos e dos grupos” (GLATTER, 1992, p. 146).

O diretor inovador conhece os contextos internos e externos do ambiente escolar e atua sobre eles, pois o envolvimento em todos os projetos da escola gera características próprias na comunidade escolar.

Assim, só ocorrem mudanças de fato quando novos significados incorporados substituem os antigos. De acordo com essa linha de raciocínio, a gestão democrática será viabilizada pelo diretor, caso ele desempenhe seu papel de modo a propiciar os processos

participativos, ou torná-los participativos. A partir daí, as funções administrativo-pedagógicas entram em ação a fim de se tomar decisões coletivamente, buscando o consenso e o diálogo.

De um ponto de vista menos inovador, o diretor representa a escola num patamar hierárquico privilegiado, porém, vinculado a ordens superiores. Percebe-se, portanto, seu envolvimento com os assuntos de ordem burocrática, sem que haja uma disponibilidade maior para as questões pedagógicas.

A função do diretor escolar é permeada de ambigüidades. Por um lado, o diretor é cobrado burocraticamente e vê-se numa situação de possível impotência diante das questões com as quais se defronta à organização educacional, o que corrobora para que não se cumpra sua função social transformadora, podendo servir para reiterar os interesses da conservação social, por outro, vê-se diante dos modos democráticos de ação.

O papel do diretor é recheado de descompassos entre o discurso e sua ação, traz arraigados os ideais conservadores, mas é desafiado à prática de ideais progressistas, nos quais a participação dos atores escolares nos processos de tomada de decisão é fundamental. Não basta a divisão do poder decisório, muitas vezes exercido aparentemente de modo aberto, mas imbuído da hierarquia exercida pelo diretor.

O diretor exerce a liderança e, para exercê-la democraticamente, precisa reconhecer a si mesmo como parte integrante da comunidade escolar. Numa direção comunicativa, participativa e democrática, ao diretor cabe o envolvimento com os aspectos pedagógicos, pois sua atuação poderá propiciar a criação de espaços coletivos de aprendizagem destinados a todos os atores sociais pertencentes ao processo de gestão da organização social escolar.

Gradativamente, o diretor vem assumindo importante papel no processo de gestão da Unidade Educacional. Portanto, destaca-se o papel do diretor no processo de gestão democrática como mobilizador, articulador das questões facilitadoras ao processo educacional, e elo de ligação entre as questões pedagógicas e administrativas; assim sendo, as

ações de planejamento, o fluxo de informações, comunicações e dos saberes profissionais articulados às práticas certamente, possibilitariam ao diretor um cotidiano escolar voltado às transformações, tão necessárias ao processo de gestão e ao ensino-aprendizagem.

Cabe ao diretor escolar a condução dos trabalhos da Unidade Educacional como um todo, desse modo, é possível dizer que o diretor deve participar de todo o processo pedagógico-administrativo, com o objetivo de criar um ambiente dialógico, comunicativo e de qualidade.

À luz do pensamento de Libâneo (2004), na gestão escolar o importante é a transparência nas informações, a comunicação direta, a descentralização das decisões, a valorização humanística em todas as suas dimensões, a motivação, a participação de todos na tomada de decisão e nos resultados obtidos, o envolvimento de cada um nos objetivos a serem atingidos e no trabalho em equipe.

Para Sander (2002, p.64):

O administrador escolar não é mais o profissional preocupado com a ordem, a disciplina, os horários, os formulários e as exigências burocráticas. Ele é o líder intelectual responsável pela coordenação do projeto pedagógico da Escola, facilitando o processo coletivo de aprendizagem, o processo solidário de construção do conhecimento humano. A função do professor e do administrador educacional é a de facilitar o processo de desenvolvimento humano.

Com base no princípio legal, de acordo com a LDB 9.394/96, em seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional.

E também com a recente Resolução CNE/CP nº1/2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, assegura em seu artigo 14 §1º o indicado no artigo 64 da LDB 9.394/96, bem como prevê que a formação profissional poderá ser realizada em cursos de pós-graduação.

Assim, a formação do gestor não pode ser vista como um processo terminado na graduação, mas como um processo continuado, que envolve cursos de pós-graduação, extensão, atualizações, seminários, trocas de experiências entre pequenos grupos, para que o profissional tenha condições de estar exercendo sua função.

São muitos os desafios dos diretores. Redimensionar a forma de administrar a Unidade Educacional partindo de ações democráticas, e descentralizar o poder das decisões é algo necessário para o desenvolvimento do processo gestor.

De acordo com Sander (2002, p.67), “o diretor é menos administrador e mais governante. Todas as práticas implicam repensar o papel do dirigente como protagonista pedagógico, organizacional e político da instituição educacional”. Sua função principal é apoiar e orientar o processo de aprendizagem. Ainda segundo o mesmo autor, “o administrador escolar não é mais o profissional preocupado com a ordem, a disciplina, os horários, os formulários e as exigências burocráticas. Ele é o líder intelectual responsável pela coordenação do projeto pedagógico da escola (...) em que o ator principal é o estudante” (SANDER, 2002, p.64).

A ousadia e a coragem, assim como o enfrentamento de desafios, devem ser constantes no diretor que se propõe a gerir a organização social escolar de modo democrático, apropriando-se da concepção de totalidade de seu fazer, de sua ação na prática educativa, propiciando um ambiente de aprendizagem no todo da organização escolar e garantindo espaços coletivos de discussão e resolução de problemas. Certo é que um diretor de organização escolar que se baseia em princípios participativos e democráticos não se faz por outorga, mas depende de novas bases paradigmáticas por ele apropriadas. Dessa forma, a organização escolar passa a ser gestada de modo a atender as necessidades dessa sociedade em transformação.

Ademais, à luz das palavras de Alves e Garcia (2006) somente será possível a democratização das relações sociais, dos processos de ensino e dos processos de gestão se houver no interior das escolas públicas debates de temas políticos e sociais que afligem a sociedade, “contribuindo para politizar as discussões e oferecendo elementos para que a comunidade escolar estabeleça metas reais e concretas para seu projeto de escola e de sociedade” (ALVES e GARCIA, 2006, p.170).

De sorte que cabe ao diretor embrenhar-se de ideais transformadores desvelando horizontes dentro de seu espaço escolar. Para tanto, a compreensão da dimensão política que configura o seu papel de condutor de processos de múltiplas relações é fundamental.

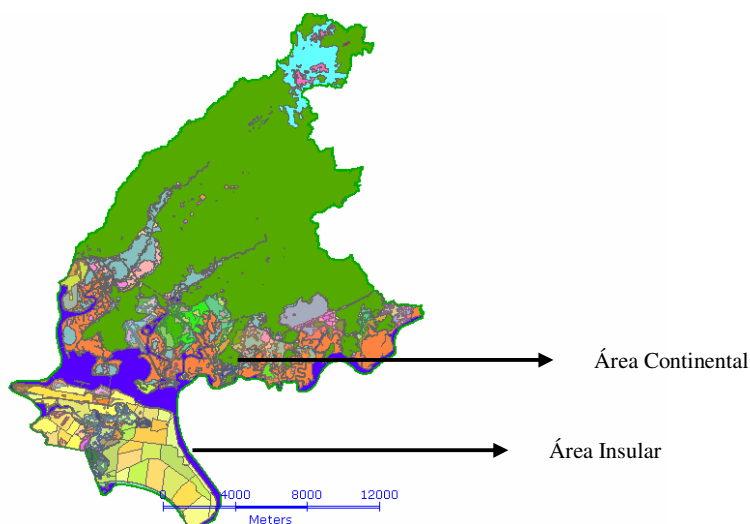
CAPÍTULO 3

A POLÍTICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTOS

3.1 Descrevendo o cenário: o Município de Santos e os dados sociais e educacionais

Santos é uma cidade portuária situada na região Sudeste do Brasil, no litoral do Estado de São Paulo. Trata-se de uma cidade moderna, com boa qualidade de vida e muito urbanizada, sendo que sua taxa de urbanização chega a 99,47% (SEADE-2000).

MAPA 1 – Santos: área insular e área continental



Fonte: Seplan/Santos – 2005.

Seus 417.983 habitantes (segundo o dado do IBGE em censo realizado em 2000) vivem em uma cidade densamente povoada, com características urbanas voltadas à verticalização. Dessa população, 193.222 são do sexo masculino e 224.761 do sexo feminino. A área territorial do município é de 271 km², sendo que desse total, 39,4 km² estão na parte insular, situada na Ilha de São Vicente, e o restante, 231,6 km², está situado na parte continental. Sua densidade demográfica é de 1.488 hab/km² e, por ser uma cidade litorânea,

durante os períodos sazonais climáticos pode chegar a uma população flutuante de 1,5 milhão de pessoas.

A cidade de Santos é o pólo da Região Metropolitana da Baixada Santista, composta pelos Municípios de: Peruíbe, Itanhaém, Mongaguá, Guarujá, São Vicente, Cubatão, Praia Grande e Bertioga, fornecendo um variado conjunto de serviços para os demais municípios dessa região.

MAPA 2 – Região Metropolitana da Baixada Santista



Fonte: http://www.agem.sp.gov.br/mapas/mapas_principal.htm, disponível em 14/04/05

De acordo com Quadro Demonstrativo Mensal¹⁵, emitido pelo Departamento de Planejamento Educacional, a administração municipal de Santos, por meio da Secretaria de Educação, no ano de 2005 atendeu, em suas 32 escolas¹⁶ de ensino fundamental, 26.115 alunos, 3.422 estudantes na Educação de Jovens e Adultos, ciclos I e II do ensino fundamental, e, na escola de ensino profissional, foram atendidos 1.023 alunos nos cursos Normal e Gestão Contábil.

¹⁵ Quadro Demonstrativo Mensal de alunado referente ao mês de março/2005 – Deplan/Seduc.

¹⁶ Atualmente, a nomenclatura utilizada para designar escolas e creches é Unidade Municipal de Educação.

A Rede Municipal de Ensino de Santos também conta com uma escola de educação especial que em 2005 atendeu 317 discentes portadores de necessidades educacionais especiais. Na Educação Infantil, foram atendidas 9.448 crianças nas unidades municipais de Creche e Pré-escola. Maior destaque será dado às questões da Educação Infantil, visto que o objeto da pesquisa é a Educação Infantil.

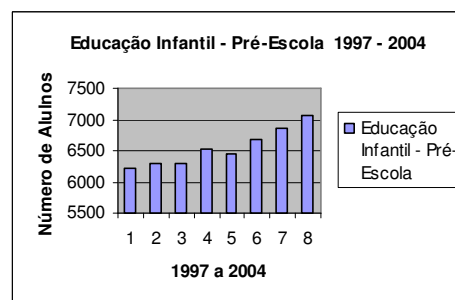
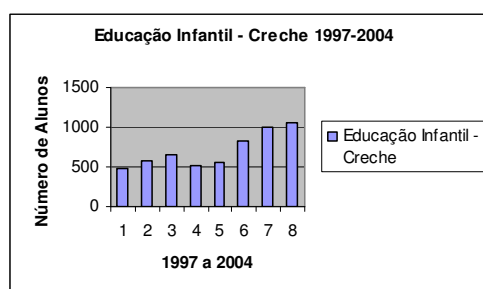
Assim, quanto à Educação Infantil, a Secretaria de Educação de Santos nos últimos anos tem priorizado o aumento no atendimento na faixa etária que vai de 0 a 6¹⁷ anos, conforme tabela e gráfico estatístico abaixo:

Quadro 2:

Alunos matriculados em Escolas Municipais 1997-2004 – Ref.: dado Censo

Atendimento/Ano	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Educação Infantil – Creche	482	580	659	516	552	823	991	1049
Educação Infantil - Pré-Escola	6208	6293	6304	6514	6437	6670	6851	7070

Dados emitidos pelo Deplan/Seduc/Santos – dez.2004



- Dados emitidos pelo Deplan/Seduc/Santos – dez.2004

No ano de 2005, no município de Santos foram atendidas 9.448 crianças, sendo que 1.798 alunos foram matriculados em dezesseis Creches Municipais e 7.650 discentes foram matriculados em vinte Pré-escolas Municipais. As Unidades Municipais de Educação Infantil

¹⁷ Faixa etária da Educação Infantil alterada para 0 a 5 anos de acordo com a Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006 que dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

são distribuídas pelos diversos bairros do município e georreferenciadas de forma a melhor atender a demanda.

Portanto, é possível verificar que a esfera municipal vem ampliando o número de atendimento na Educação Infantil e intensificando sua estrutura para fazer face às demandas e definição de políticas públicas municipais de serviços oferecidos.

É notável o esforço das administrações municipais de Santos nos anos finais do Século XX e iniciais do Século XXI em ampliar a cobertura do atendimento da Educação Infantil, articulando-se, inclusive, com organizações não-governamentais que atendem à faixa etária e tem autorização de funcionamento e supervisão de ensino municipal. Entretanto, ainda, a cobertura de atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos, está aquém do necessário.

O Sistema Municipal de Educação é constituído pelas Unidades Municipais de Educação que atendem ao ensino fundamental, educação especial e ensino profissional, bem como pelas Unidades Municipais (Creches e Pré-Escolas) e privadas de Educação Infantil, que são supervisionadas pela Equipe de Supervisão de Ensino da Secretaria Municipal de Educação. Também integram o Sistema Municipal de Educação de Santos, o Conselho Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef – e o Conselho Municipal de Alimentação Escolar.

3.2 Educação Infantil no Município de Santos: norteadores

A Rede Municipal de Educação de Santos – São Paulo¹⁸ oferece regularmente há muitos anos o atendimento pré-escolar para crianças de 4 a 6 anos de idade.

¹⁸ cf. SANTOS. **Educação – 4 anos em dados**. Santos: PMS/Seduc, 1992.
SANTOS. **Educação e compromisso social**. Santos: PMS/Seduc, 1996.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, marco determinante na história e trajetória da criança e suas relações com a sociedade e seus direitos específicos, em que foi determinado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, hoje alterada pela Emenda Constitucional nº. 53/2006 para atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade, no ano de 1993 as classes de pré-escola, mantidas pela Secretaria Municipal de Ação Comunitária juntamente com as Creches Municipais e as classes de zero a três anos passam a integrar a Rede Municipal de Educação¹⁹, sendo transferidas para a Secretaria Municipal de Educação de Santos.

A responsabilidade do município com a Educação Infantil não é um fato novo na história do Brasil, pois o processo de municipalização da Educação Infantil reflete o contexto político do país implementado nos últimos anos do Século XX e anos iniciais do Século XXI.

Em 1996, com a instituição da nova LDBEN nº. 9394, a nomenclatura de educação pré-escolar existente na legislação anterior LDB nº.5692/1971 é alterada, passando à Educação Infantil.

Desse modo, a Educação Infantil, de acordo com os novos preceitos legais passa a ser impulsionada nas redes municipais de ensino. Novos debates passam a fazer parte das agendas municipais, visando à constituição de nova proposta de educação que contemple as diretrizes e bases da educação básica brasileira imposta pela nova legislação.

Inicialmente, a discussão proposta consistia na elucidação dos preceitos legais, na reformulação curricular e na articulação entre espaço físico, educadores e trabalho pedagógico, visando à qualidade do atendimento, principalmente como direito à criança pequena em suas especificidades.

A partir de 1997, com a posse do então novo governo municipal, o empenho quanto a um aumento no número de vagas e a um maior atendimento que satisfizesse mais à demanda

¹⁹ cf. SANTOS. **Educação e compromisso social**. Santos: PMS/Seduc, 1996.

demarcou o campo da Educação Infantil no Município de Santos, sendo a orientação administrativo-pedagógica emanada, para todos, da Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da Seção de Educação Infantil – Departamento Pedagógico –, que se fundamenta na política nacional de Educação Infantil²⁰.

No ano de 1997, estruturou-se o documento “Diretrizes das Unidades de Educação Infantil”, organizado pela Seção de Educação Infantil e por supervisores de ensino. Esse documento constituiu-se como única referência disponível às Unidades, até meados do ano 2000, quando da homologação do Regimento de Educação Infantil²¹. Nesse documento, são estabelecidos critérios relativos à organização interna das Unidades de Educação Infantil e norteadores do trabalho educativo, tais como: horário de funcionamento, calendário, critérios para admissão e desligamento de crianças nas unidades, procedimentos do educador ao receber a criança na unidade de período integral, proporcionalidade adulto/criança, idade, e metragem quadrada por criança.

Avançando nos estudos e reflexões a fim de se delinear o Regimento Interno das Unidades de Educação Infantil, a Seção de Educação Infantil, em conjunto com supervisores de ensino, elaborou o referido Regimento como norteador de uma política de Educação Infantil pautada na constituição de práticas educativas coerentes com 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. Esse instrumento foi homologado em dezembro de 2000.

O Conselho Municipal de Educação, restabelecido em 1999 pela Lei Municipal nº.1825, fixou as primeiras normas para Educação Infantil, por meio da Deliberação CME nº. 1/2002²², que regulamenta vários aspectos da organização e funcionamento das instituições,

²⁰ cf. SANTOS. **Diretrizes das Unidades de Educação Infantil**. Santos: SEI/DEPED/SEDUC, 1997 (mimeo).

²¹ SANTOS. **Regimento Interno das Unidades Municipais de Educação Infantil**. Santos: GAB/SEDUC, 2000 (mimeo).

²² cf. Publicação em Diário Oficial de Santos.

além de estabelecer procedimentos para o cadastramento e autorização de funcionamento de todas as instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, do Município de Santos. Isso foi feito tendo-se em vista a integração de creches e pré-escolas ao sistema municipal de ensino, colocando-as sob supervisão, avaliação e controle da equipe de supervisão de ensino da Secretaria Municipal de Educação.

O ano de 2001 marcou a política traçada pelo Município para Educação Infantil. Foram encaminhados às Unidades de Ensino os documentos: Procedimentos para o trabalho nas creches e pré-escolas de período integral²³, que trata do período de adaptação, da higiene da criança, dos objetos e locais, do repouso e da alimentação, e o Plano de Curso da Educação Infantil²⁴.

O Plano de Curso de Educação Infantil, elaborado após discussão e estudos pelos coordenadores pedagógicos e diretores do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil juntamente com a Seção de Educação Infantil, foi preparado com a intenção de garantir um processo contínuo de melhoria da qualidade do trabalho dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Nesse documento, procurou-se delinear uma ação integradora, incorporando os seguintes eixos: Identidade e Autonomia; Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade e Matemática.

Em 2003, depois de novos estudos e adequações, foi reeditado o Plano de Curso de Educação Infantil²⁵. Sua proposta visa à contextualização de objetivos e conteúdos de temas aplicados à vivência da criança; para tanto, está estruturado segundo objetivos gerais, específicos e conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo.

²³ cf. SANTOS. **Procedimentos para o trabalho nas creches e pré-escolas de período integral**. Santos: SEI/DEPED/SEDUC, 2001 (mimeo).

²⁴ cf. SANTOS. **Plano de curso de Educação Infantil**. Santos: SEI/DEPED/SEDUC, 2001 (mimeo).

²⁵ SANTOS. **Plano de curso de Educação Infantil**. Santos: SEI/DEPED/SEDUC, 2003, disponível em: <http://www.santos.sp.gov.br/frames.php?pag=/educacao/educacao.php> na data de 15/06/2005.

No ano seguinte, foram sugeridas às Unidades de Educação Infantil as Orientações Didáticas para o Trabalho em Sala Ambiente²⁶. Organizada pelo setor de Educação Infantil, a proposta requer uma conscientização de todos os educadores envolvidos no processo, uma compreensão de grupo. Foram traçados procedimentos e uma pequena rotina com atividades realizadas diariamente, em horários fixos, tais como: acolhimento, higiene, alimentação e repouso. As demais atividades são organizadas de forma a permitir experiências variadas, que podem realizar-ser em dias e horários alternativos, atividades tais como: dança, jogos, brincadeiras tradicionais e de roda, oficina de materiais, circuitos de caminhos, ginástica, artes, faz-de-conta, leitura, brinquedoteca, parque e expressão corporal.

Após verificação dos documentos norteadores que tratam da Educação Infantil, percebeu-se a preocupação da municipalidade com um atendimento de qualidade e que atendessem às especificidades da faixa etária.

Até o ano de 2005, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos era realizado em unidades de creche e pré-escola. No ano de 2006, devido à implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e, conseqüentemente, à incorporação das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, eleva-se a taxa de escolarização dessas crianças.

O Conselho Municipal de Educação, por meio da Deliberação CME nº. 4/2005 de 16 de dezembro²⁷, trata das orientações e diretrizes para elaboração do regimento das Unidades Municipais de Educação, tendo em vista a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos pela Lei Federal nº. 11.114/2005. Também são definidos como eixos específicos a fim de garantir os encaminhamentos das políticas públicas de Educação: a) Gestão democrática; b) Sistema de Avaliação Educacional.

²⁶ SANTOS. **Orientações Didáticas para o Trabalho em Sala Ambiente**. Santos: SEI/DEPED/SEDUC, 2004, disponível em: <http://www.santos.sp.gov.br/frames.php?pag=/educacao/educacao.php> na data de 15/06/2005.

²⁷ cf. **Deliberação CME nº. 4/2005 de 16 de dezembro**. Disponível em: http://www.santos.sp.gov.br/educacao/cme/Parecer_04_05_CME.pdf

A partir de 2006, a Educação Infantil passa a organizar-se, em decorrência da referida Deliberação, em classes de Infantil I a V, para a faixa etária de 5 anos.

Entre os aspectos que a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Seção de Educação Infantil, no período de 1997 a 2005, propôs-se a assumir, destacam-se a melhoria do espaço físico das Unidades Municipais de Educação Infantil existentes e a construção de novos espaços para atender à demanda.

Na tabela que indica os recursos a serem aplicados na Educação Infantil no orçamento anual, nota-se a previsão de verba específica destinada a essa etapa da Educação Básica.

Tabela 1: Investimento em Educação Infantil – 2001 -2005

	2001	2002	2003	2004	2005
Receita Anual	543.966.105,39	535.938.744,36	570.368.850,48	626.839.500,00	728.757.512,00
Educação Infantil	35.693.689,53	39.672.184,17	43.543.431,25	53.612.537,63	56.068.830,04
% Educação Infantil	6,57	7,40	7,63	8,55	7,79
Publicação	DOS 31/01/2002	DOS 30/01/2003	DOS 30/01/2004	DOS 29/01/2005	DOS 28/01/2006

Dados extraídos de Relatórios resumidos da execução orçamentária publicados no Diário Oficial de Santos.

Partindo dos dados da Tabela 1, fica claro que, no período de 2001 a 2005, foram investidos 7,60 % da receita anual em Educação Infantil no Município de Santos.

Nesse período, a fim de se adequar legalmente à formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, os educadores que exerciam suas atividades nas Creches, antes da transferência da Secretaria Municipal de Ação Comunitária para a Secretaria Municipal de Educação, foram incorporados ao quadro de pessoal da Secretaria, verificadas as diferenças de formação entre monitores de creche e professores de educação infantil; a Secretaria de Educação também instituiu uma política de formação e qualificação do quadro de profissionais da Educação Infantil com o Programa de Formação Docente²⁸. Com esse

²⁸ SANTOS. **Qualidade de Ensino**. Santos: PMS/Seduc, 2002.

Programa, foi oferecida aos monitores de creche e professores de educação infantil uma formação em Instituição de Ensino Superior, no curso de Pedagogia.

Na área de formação continuada, a Secretaria de Educação proporcionou diversos cursos, palestras, oficinas e trocas de experiências, dentre os quais destacam-se: os cursos Parâmetros em Ação²⁹, PROFA³⁰ e a troca de experiências entre profissionais da educação, designada como ECOPE³¹.

²⁹ Os Parâmetros em Ação é um curso desenvolvido pelo MEC, repassado às Secretarias Municipais de Educação e multiplicado sendo ministrado aos profissionais da Educação Infantil com objetivo de estudos e reflexões sobre os eixos propostos pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.

³⁰ Programa de Alfabetização é um curso desenvolvido pelo MEC, repassado às Secretarias Municipais de Educação e multiplicado sendo ministrado aos profissionais da Educação Infantil e Educação Fundamental – Séries Iniciais.

³¹ Encontro Cooperativo dos Profissionais da Educação.

CAPÍTULO 4

A GESTÃO DE UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL:

a relação entre o diretor, os professores e os pais

4.1 CARACTERIZANDO A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada está localizada no bairro Chico de Paula³², na Zona Noroeste do município de Santos. O bairro organiza-se de modo que parte dele é residencial com uma população estimada, de acordo com o censo IBGE 2000, de 3535 habitantes e 893 domicílios. Em geral a população é de baixa renda. E parte comercial, além de tratar-se de área retroportuária, abrigando transportadoras, com um fluxo contínuo de veículos, principalmente de caminhões, visto tratar-se de área retroportuária. As moradias do bairro Chico de Paula são de alvenaria e em geral, providas de saneamento básico e água encanada, porém há moradias subnormais, tipo barracos de madeira. Há nesse bairro, de acordo com o censo IBGE 2000, cerca de 3535 domicílios.

O bairro carece de áreas de lazer, sendo utilizada além da pequena praça, a área de uma Unidade Municipal de Educação, que atende Educação Infantil – Pré-escola e Ensino Fundamental, para lazer nos finais de semana.

No que se refere à população atendida na Unidade, conforme Projeto Pedagógico e Plano Escolar 2005, as crianças advêm de famílias de baixa renda. Em geral, a atividade geradora da renda é proveniente de emprego doméstico, faxina diarista, venda ambulante e recolhimento de material em carrinhos – carrinheiro. As mães são jovens, com idade variando entre 17 e 22 anos de idade.

³² Tendo em vista o estudo em pauta não se tratar de história e geografia do bairro Chico de Paula, são genéricas as impressões oriundas das observações e extraídas do Projeto Pedagógico e Plano Escolar 2005 da Unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada.

O quadro técnico e administrativo da Unidade Municipal de Educação Infantil é composto por uma diretora e uma coordenadora pedagógica, uma oficial de administração que atua na secretaria, três cozinheiras e quatro ajudantes gerais.

No corpo docente há 22 monitores de creche (profissionais que atuam na atividade docente).

Essa Unidade atendeu 56 crianças em período integral durante o ano de 2005, organizadas em:

- a) Berçário 1 – 10 crianças na faixa etária de 1 ano a 1 ano e meio;
- b) Berçário 2 – 24 crianças na faixa etária de 1 ano e meio a 3 anos;
- c) Maternal – 22 crianças na faixa etária de 3 a 4 anos.

Por meio das observações realizadas na Unidade Municipal de Educação Infantil investigada, no período de maio a dezembro de 2005, e registro no Diário de Observações, percebe-se que sua construção foi inicialmente projetada para residência, passando posteriormente por adaptações a fim de atender certa demanda de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Ela conta com dois pavimentos, nos quais encontram-se distribuídas quatro salas de atendimento à criança, diretoria e secretaria, cozinha anexada ao refeitório, lavanderia, sanitários adaptados à faixa etária e sanitários para adultos e uma brinquedoteca que também é sala de atividades.

A área externa é cimentada e serve como pátio coberto, as laterais e frente do imóvel são aproveitadas como pátio descoberto e conta com brinquedos.

O espaço utilizado para refeitório, que faz parte da cozinha, tem comunicação com o pátio coberto e a brinquedoteca, e as crianças utilizam-no para fazer suas refeições em mesas coletivas. As salas são de tamanho reduzido, claras e arejadas, sendo que duas no pavimento superior, e duas, no inferior. São organizadas de modo a tornar mais fácil o manuseio dos materiais, dos brinquedos e de outras coisas pelas crianças. O material é de uso coletivo.

O prédio é limpo e bem asseado, embora em dias chuvosos o espaço seja reduzido para a realização de atividades externas.

As instalações sanitárias são apropriadas para a faixa etária e para a quantidade de crianças atendidas. Há também um sanitário para adultos.

A cozinha e a despensa são limpas e arejadas e as funcionárias, que se preocupam com a limpeza, executam suas tarefas de preparo e servem as crianças.

Os espaços externos são utilizados para brincadeiras, banho de sol e atividades livres.

Em que pesem as dificuldades do espaço físico, os propósitos da Unidade em manter a intencionalidade do fazer cotidiano, quer no brincar, no contar história, na realização de atividades, carecem de precisão. A rotina, em geral, é planejada pelo adulto e não aparenta flexibilidade. Há diversas oportunidades de atividades, porém, em alguns momentos elas não parecem estar ligadas à rotina da Unidade Educacional.

A necessidade aqui apresentada parece se dever à rotina, pois o trabalho é realizado em função de um planejamento prévio feito pelo educador³³, de modo a atender os projetos estabelecidos pelo coletivo docente e direção.

Cabe, assim, atentar ao exposto por Faria (2003),

o espaço físico não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas, individuais e coletivas (FARIA, 2003, p. 70).

O momento de espera (pelos outros colegas, pelos pais) está presente no desenvolvimento das atividades.

De sorte que a organização do espaço e do tempo deve ser flexível e versátil de modo a possibilitar “novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos e que, portanto, estão em permanente construção” (FARIA, 2003, p. 79).

³³ Termo utilizado para referir a professores e monitores de creche que atuam na Unidade de Educação Infantil.

O grupo de profissionais da Unidade é unido e parece apresentar harmonia. As relações entre monitores e crianças parecem ser boas.

Entre as crianças, é possível perceber vivacidade nas atividades que realizam, o que demonstra que elas sentem certo prazer em permanecer na Unidade.

4.2 Cotidiano Escolar: realidade e contradições

É a partir deste modo de conceber a actividade investigativa, encarando-a como um processo de transformação de objectos sociais em objectos científicos, que é possível afirmar que a escola enquanto objecto de estudo não corresponde a ‘uma escolha’, nem a uma ‘descoberta’, nem sequer a uma ‘emergência’, mas sim a um **processo de construção** realizado pelo investigador. (...) uma outra dimensão importante: a escola, enquanto objecto social, não corresponde a um **objecto de estudo** (...) mas sim a **múltiplos objectos de estudo**, consoante a multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo. Deste ponto de vista, a cada investigação concreta corresponde um específico objecto de estudo, construído com base num olhar teórico particular (entre vários possíveis) sobre um segmento da realidade, recortado de forma não arbitrária. (CANÁRIO, 1996, p.127)

A dimensão dada pelo pesquisador à investigação é a expressão do modo de agir e de pesquisar, o que corresponde a um dos olhares do observador no decorrer do tratamento dos dados coletados.

Os dados levantados na pesquisa foram organizados conforme a análise de Bardin (1994), que faculta a percepção e o entendimento das mensagens quando separadas pelas idéias contidas nas respostas dos questionários. Para a autora, a técnica da análise de conteúdos constitui-se em um composto de técnicas de análise das comunicações em que são utilizados procedimentos para descrição do conteúdo de mensagens.

Nessa fase inicial de análise, buscou-se a organização dos dados obtidos de forma a identificar e agrupar as categorizações³⁴ para as questões feitas aos sujeitos que participaram da pesquisa, conforme disposto anteriormente e, também, nos anexos 4 e 5.

³⁴ “são operações de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento segundo critérios previamente definidos”(BARDIN, 1994, p.117).

As categorias analíticas, ora expostas, emergiram da leitura preliminar do material coletado, após aplicação, organização e categorização descritiva a partir das respostas dadas aos questionários aplicados a 17 educadores (professores e monitores de creche) e um diretor, pertencentes todos à Unidade pesquisada, perfazendo um total de 18 questionários aplicados.

A fim de desenvolver a análise dos dados, inicialmente foram construídas questões objetivando atender aos anseios do problema de pesquisa. Após a aplicação do questionário e observações *in loco* na Unidade pesquisada, emergiu a necessidade de organização das informações contidas nas respostas, assim, as questões do instrumento aplicado foram organizadas em seis grupos: no primeiro, foram identificados os pesquisados por tempo de trabalho na Unidade investigada, escolaridade, forma de admissão e função exercida; no segundo, foram apontados os atores participantes e principal item do projeto pedagógico; no terceiro, foram pontuadas, em escala crescente de 1 a 5³⁵, as atitudes do pesquisado em relação aos colegas, às crianças e aos pais, sua motivação para o exercício da função, trato das ordens normativas e a importância do gestor para o desenvolvimento da Unidade Educacional; no quarto, foram prestadas informações quanto à frequência dos pais em reuniões na Unidade, participação conjunta no processo de gestão, apontando, também, dificuldades e facilidades para a participação; no quinto, numa escala crescente de 1 a 5, estabeleceu-se a identificação de como vai a Unidade Educacional pesquisada, indicando parâmetros e pontos críticos para a avaliação realizada; e, no sexto grupo, foram identificadas as características essenciais ao diretor. Ressalta-se que, por vezes, as respostas apresentadas podem estar relacionadas a mais de uma categoria, o que torna mais expressivo o foco apresentado pelos sujeitos questionados.

³⁵ A pontuação referência, em escala crescente, atribuída nesta pesquisa é: 1 (péssima); 2 (ruim); 3 (satisfatória); 4 (boa); 5 (muito boa).

Quadro 3: Organização dos grupos de questões do questionário informativo aplicado

Grupo	Respostas relacionadas à(ao):
1	Identificação e constituição dos sujeitos
2	Projeto Pedagógico
3	Relacionamento Interpessoal
4	Participação dos pais na Unidade Educacional
5	Avaliação da Unidade
6	Características essenciais do Diretor

Os questionários informativos aplicados foram separados conforme os grupos de perguntas que os compuseram, de sorte que foram considerados como unidades de registro. As unidades de contexto foram determinadas pelas idéias semelhantes contidas nas diferentes respostas dos questionários. Na organização dos quadros, os educadores e o diretor foram designados pelo número de seu questionário.

Em relação ao grupo de perguntas número 1, Identificação e constituição dos sujeitos, observa-se:

Quadro 4: Tema³⁶: Constituição dos Sujeitos

CATEGORIA ³⁷		SUBCATEGORIA		
Constituição dos Sujeitos		Educadores (E) Diretor (D)		
Unidade de Registro/ Subcategoria	Tempo de serviço na Unidade pesquisa (anos)	Escolaridade	Forma de Admissão	Função
1 (E)	1	Médio	Contratado	Monitor de Creche
2 (E)	1	Médio	Contratado	Monitor de Creche
3 (E)	1	Superior	Contratado	Professor
4 (E)	1	Pós-Graduação	Contratado	Monitor de Creche
5 (E)	1	Médio	Contratado	Monitor de Creche
6 (E)	1	Superior	Contratado	Monitor de Creche
7 (E)	2	Superior	Contratado	Monitor de Creche
8 (E)	3	Superior	Concursado	Monitor de Creche
9 (E)	3	Superior	Concursado	Monitor de Creche

³⁶ “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1994, p.105).

Segundo Moscovici (2003,p.224), o tema expressa uma repetição seletiva de conteúdos, indicando que a possibilidade de sentido vai além do que foi idealizado pelo indivíduo ou organizações.

³⁷ “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 1994, p.117).

10 (E)	4	Superior	Concursado	Monitor de Creche
11 (E)	4	Médio	Concursado	Monitor de Creche
12 (E)	4	Superior	Concursado	Monitor de Creche
13 (E)	4	Superior	Concursado	Monitor de Creche
14 (E)	4	Superior	Concursado	Monitor de Creche
15 (E)	6	Superior	Concursado	Prof/Coordenador
16 (D)	6	Pós-Graduação	Concursado	Diretor
17 (E)	11	Superior	Concursado	Monitor de Creche
18 (E)	11	Superior	Concursado	Monitor de Creche

Pautado nos princípios da legislação vigente expressos anteriormente, a formação do diretor constitui-se num processo continuado, que abrange aperfeiçoamentos, atualizações, trocas de experiências. Assim, observou-se, como indicador de escolaridade, que o Diretor da Unidade pesquisada apresenta escolaridade em nível de graduação com habilitação exigida para exercício do cargo, após aprovação em concurso e nomeação, qual seja: Pedagogia com habilitação em Administração Escolar. O diretor também possui especialização em nível de pós-graduação *lato sensu*. No que diz respeito ao Professor/Coordenador, o grau de escolaridade exigido para o exercício é de nível superior em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e/ou Orientação Educacional, e referida unidade de registro cumpre a exigência.

Nota-se, portanto, que o município de Santos tem seu diferencial no que se refere ao processo seletivo para admissão de Diretores e Equipe Técnica, pois são admitidos por meio de concurso público para acesso aos cargos de Diretor e Coordenador Pedagógico.

Neste estudo, no que se refere ao gênero dos educadores, são dezessete mulheres e um homem.

4.2.1 Participação, projeto pedagógico, autonomia e a construção da gestão democrática no cotidiano escolar

A gestão democrática em organizações educacionais é uma tendência que incentiva o envolvimento de todos os atores na administração e organização do trabalho pedagógico cotidiano nas unidades de educação.

O importante papel articulador do diretor na gestão educacional para concretização das ações de uma Unidade de Educação Infantil traz à tona os princípios instituídos da participação dos diversos atores sociais no processo de gestão democrática, a elaboração de uma política educacional escolar que atenda às peculiaridades locais, realizada por meio do projeto pedagógico e da autonomia, como explicitado anteriormente e tomando as palavras de Barroso(1996) e Freire(1996), significa a composição de autonomias individuais, um direito à capacidade que o sujeito tem de construção e reconstrução do que lhe é ensinado.

A gestão educacional não se finda no âmbito escolar, mas pode preencher um espaço privilegiado de aprendizagem coletiva.

Essa perspectiva alavanca a observação do cotidiano da Unidade de Educação Infantil pesquisada, a fim de analisar sua dinâmica de gestão, numa tentativa de reflexão sobre as relações de convivência do diretor com educadores e a configuração do processo de gestão democrática num ambiente de aprendizagem.

Cabe, aqui, retomar o entendimento de gestão democrática como atividade em que são mobilizados esforços, meios e procedimentos a fim de que os objetivos sejam atingidos como resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem (Barroso,1998).

Uma gestão democrática, participativa e comunicativa constitui-se como resultado da participação, dialogicidade na construção social do projeto pedagógico e de gestão dos atores envolvidos no processo.

Sendo o projeto pedagógico componente estabelecido na legislação educacional vigente, possibilitador de uma garantia da gestão democrática nas unidades públicas de educação, é preciso que seja um norteador das ações da organização definidas coletivamente e que sejam expressão das atividades pedagógicas que rumem aos objetivos educacionais propostos pelo grupo.

O Projeto Pedagógico da Unidade Municipal de Educação Infantil em pauta tem por finalidade “fornecer condições humanas, físicas e materiais para que o trabalho desenvolvido na unidade seja exercido pautado nos dois eixos significativos: cuidar e educar, de modo que se estabeleça a integração biopsicossocial da criança”.³⁸

Na esteira do pensamento de Enguita(2004),

A escola é a primeira instituição pública...à qual as crianças tem acesso de modo sistemático e prolongado. Isso, por si só, indica-a como o lugar de aprendizagem de formas de convivência que não cabe aprender na família, na qual elas são estruturadas pelos laços de afeto e de dependência pessoal. Além disso, a escola é, para a maioria, o primeiro lugar de aproximação com a diversidade existente e crescente na sociedade global. (ENGUITA, 2004, p.67).

Portanto, a educação da criança deve ser lúdica, prazerosa e fundamentada nos princípios de: respeito à dignidade e aos direitos da criança; socialização da criança por meio da inserção e participação nas diversificadas práticas sociais; atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência, ao desenvolvimento de sua identidade, à proteção, à saúde e à alimentação sadia, variedade de estímulos e experiências que propiciem seu desenvolvimento integral, além de um ambiente acolhedor e seguro.

Assim, no tema Projeto Pedagógico, encontram-se as respostas de dezessete educadores e um diretor às perguntas do grupo 2: Projeto Pedagógico.

³⁸ dados extraídos do Projeto Pedagógico – 2005 da Unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada.

Quadro 5: Tema: Projeto Pedagógico

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PARTICIPANTES	UNIDADE DE REGISTRO	PERCENTUAL
Participação na elaboração	Pais	Pais	3;5	11,11%
		Seduc	3;5;	11,11%
		Profissionais Unidade	1;2;3;4;5;6;7;8;9;10;11	61,11%
	Educadores	Pais	15;18	11,11%
		Seduc	1;2;3;4;5;6;7;9;11;12;13;14	66,66%
		Profissionais Unidade	8;10;15;17;18	27,77%
	Diretor	Pais	16	5,55%
		Seduc		5,55%
		Profissionais Unidade	16	5,55%

Nessa categoria, é possível perceber um desafio a ser vencido quanto à participação dos diversos atores na elaboração e formulação do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional em tela, conforme exposto em capítulo anterior. A gestão democrática do ensino público preceituada na legislação educacional tem como princípios instituídos que suas normas atendam às peculiaridades locais e à participação dos atores sociais e à elaboração da política educacional escolar por meio de projeto pedagógico.

Desse modo, verifica-se que ainda carece, por parte dos educadores do presente estudo, o entendimento acerca da definição de projeto pedagógico e a participação de todos os atores em sua elaboração, visto que um alto percentual de educadores pesquisados informou a participação da Secretaria Municipal de Educação na construção do projeto pedagógico da Unidade, o que pode denotar um certo desvio de entendimento em relação à definição de projeto pedagógico como plano de curso.

Uma gestão participativa necessita do envolvimento dos diversos segmentos nas atividades da organização social escolar nos processos coletivos de decisão, como nos orienta

Nogueira apud Alves e Garcia (2006), não permitindo que o ambiente político-cultural da hegemonia neoliberal bloqueie a capacidade de resolver questões.

É como se a hegemonia neoliberal estivesse direcionada para bloquear a capacidade coletiva de resolver problemas: homenageia o mercado e o indivíduo, que formam o terreno da livre competição e do descompromisso social, e se derrama em elogios à sociedade civil despojada de política, que é o terreno dos interesses organizados concebidos em si mesmos.... numa versão mais à direita, como uma espécie de brinquedo nas mãos do mercado e, numa versão mais à esquerda, como um instrumento que não atrapalhe a livre vontade individual e as 'organizações sociais' (NOGUEIRA, 2002, apud ALVES e GARCIA, 2006, p.167).

A categoria apontada no quadro 5, no que tange à participação dos pais na formulação e elaboração do projeto pedagógico também se verifica que a expectativa do princípio participativo ainda necessita uma mudança paradigmática.

Com respeito à participação dos pais na Unidade Educacional, os educadores e o diretor tratam no grupo 4, de questões do questionário informativo, das dificuldades e facilidades dos pais quanto a freqüentar as reuniões previstas em calendário e as extraordinárias.

Quanto à freqüência dos pais em reuniões, sete questionários indicam pontuação 4, equivalente a bom comparecimento; três instrumentos indicam pontuação 5, equivalente a freqüência muito boa; e oito pesquisados indicam pontuação 3, equivalente a um comparecimento satisfatório dos pais às reuniões. Dos questionários verificados, a maioria apresenta como dificuldade ao comparecimento dos pais à reunião o desinteresse e o trabalho; entretanto, apontam que são realizadas reuniões em horários diversificados de modo a facilitar a presença dos responsáveis à Unidade, conforme demonstrado nos quadros 6 e 7.

Quadro 6: Tema: Participação dos Pais em reuniões

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	PERCENTUAL
Participação	Freqüência – pontuação 5	1;11;14;	16,66%
	Freqüência – pontuação 4	8;9;12;15;16;17;18	33,88%
	Freqüência – pontuação 3	2;3;4;5;6;7;10;13	44,44%
Dificuldades	Motivos pessoais	2;8;	11,11%

	Horário de Trabalho	3;6;8;11;15;16;18	38,88%
	Desinteresse	5;7;10;11;12;13;14;16;18	50,00%
	Falta de envolvimento	4;	5,55%
	Local apropriado	15;16	11,11%
Facilidades	Alternância de horários	2;8;11;14;15;16	33,33%
	Organização de horários para atendimento	3;7;8;11;16;18	33,33%
	Comprovante de comparecimento	8;11;12;13;14;16;18	38,88%
	Objetividade na pauta	8;11;12;13;14;15;16;18	44,44%

Quadro 7: Tema: Participação dos Pais na Unidade Educacional

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	PERCENTUAL
Vida escolar dos filhos	Participa	1;2;3;4;5;6;7;8;10;11;12;13;14;15;16;17;18	94,44%
	Não participa	9	5,55%
Processo de gestão	Planejamento coletivo	16	5,55%
	Cooperação	2,3,4,5,7,8,11,12,14,15;16;17;18	72,22%
	Decisões coletivas – pontuação 5	11;12;14	16,66%
	Decisões coletivas – pontuação 4	1;3;8;15;16;17;18	38,88%
	Decisões coletivas – pontuação 3	2;4;6;13	22,22%
	Decisões coletivas – pontuação 3	5;7;9;10	22,22%

Em que pese as dificuldades apontadas nos quadros 5, 6 e 7, a participação de todos os atores envolvidos apresenta-se favorável à sistematização organizacional instituída pelo grupo gestor e direção da Unidade Educacional.

Assim, alerta-nos Oliveira (2002) em relação à participação dos pais no cotidiano escolar e à ação dos educadores e diretor,

ele deve dar oportunidade para os pais explicarem por que buscam a creche e a pré-escola, visto que todos têm um interesse comum: a criança. (...) a prática de reunir os pais periodicamente, para informá-los e discutir algumas mudanças a serem feitas no cotidiano das crianças (...) A participação dos pais e outros familiares nas creches e pré-escolas serve para agregar experiências e saberes e para aproximar os contextos de desenvolvimento das crianças, articulando suas experiências (OLIVEIRA, 2002, p.181).

Em relação à autonomia, princípio angular da gestão democrática, infere-se que há certa autonomia no processo de gestão, principalmente no que diz respeito à organização do processo pedagógico, entretanto, nas questões administrativo-financeiras há, ainda, limitações para uma discussão mais direta para execução de ações, principalmente nos aspectos relacionados à área financeira e de gestão de pessoal, o que se justifica por se tratar de Unidade pública municipal.

Ressalta-se a percepção da unidade de pensamento acerca da autonomia da organização educacional.

Nesse aspecto, a questão da autonomia é vista no sentido de propiciar melhores condições nas relações de trabalho e processo de gestão, o que se obtém por meio da interação entre todos os atores.

À luz do pensamento de Gadotti e Romão (2001), podem ser percebidas dificuldades para a construção da autonomia pela escola, embora no estudo em tela, tenham sido observadas, no cotidiano, ações que propiciam o exercício da autonomia.

Assim, detecta-se que o processo de gestão em questão tem demonstrado avanços, tomando por base as afirmações de Barroso (1996), quando diz que autonomia da escola advém da composição equilibrada das autonomias individuais.

4.2.2 Cotidiano na Unidade de Educação Infantil: dinâmica, relações e reflexões

Segundo Libâneo (2004), os recursos humanos podem demonstrar o diferencial de qualquer organização e as pessoas têm necessidade de participar do processo de decisão. De sorte que há na organização escolar toda uma linguagem própria que expressa, por meio de comportamentos sociais manifestos, a confirmação ou não das relações e práticas

estabelecidas no contexto escolar. Assim, a gestão exerce influência sobre a organização do trabalho na organização educacional.

Diante disso, entende-se que o cotidiano escolar reflete as apropriações, construções e reconstruções do coletivo num olhar participativo dialogado entre os atores escolares. Desse modo, uma das maneiras da comunidade se posicionar e expressar-se é por meio da avaliação sobre a Unidade Educacional.

Sob o olhar de Gadotti (2001,p.35) para que haja uma verdadeira gestão democrática é necessário que a comunidade esteja envolvida em seu cotidiano. “Na gestão democrática pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da instituição”.

Nesta pesquisa, no que tange ao tema Avaliação da Unidade Escolar, oito questionários apresentam pontuação correspondente a 5, equivalente a muito boa; oito instrumentos indicam a pontuação 4, equivalente a boa avaliação; e dois questionários indicam pontuação correspondente a 3, considerada satisfatória. Foram apresentados poucos pontos críticos e, em relação aos parâmetros indicadores, apenas dois instrumentos pesquisados informaram ser o desenvolvimento da criança nas atividades propostas e verificados na prática cotidiana, conforme apresentado no quadro 8.

Quadro 8: Tema: Avaliação da Unidade Escolar

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	PERCENTUAL
Prática Cotidiana	Frequência – pontuação 5	2;3;4;5;6;8;13;17	44,44%
	Frequência – pontuação 4	1;9;11;12;14;15;16;18	44,44%
	Frequência – pontuação 3	7;10	11,11%
Parâmetros	Desenvolvimento da criança	2;8;	11,11%
	Recursos Materiais	3;6;8;11;15;16;18	38,88%
	Comprometimento dos profissionais – pontuação 5	5;7;10;11;12;13;14;16;18	50%

Analisando os dados oriundos das observações *in loco* e questionários aplicados, pode-se dizer que a prática cotidiana, caracteriza-se pela dinâmica das interações entre os diversos atores e segmentos da Unidade de Educação Infantil.

Pode-se detectar, segundo o demonstrado no quadro 8, que a Unidade em pauta é considerada pelos pesquisados como possuidora de uma prática cotidiana boa. O maior destaque diz respeito ao comprometimento dos profissionais e aos recursos materiais existentes na Unidade, entretanto, há baixa incidência na preocupação com o desenvolvimento da criança entre os parâmetros dispostos.

Percebe-se, na prática cotidiana, que há prioridade no atendimento à criança. Porém, no questionário respondido não aparece como parâmetro importante para avaliação da Unidade de Educação Infantil.

Assim, os horários de entrada e saída parecem transcorrer de modo tranquilo, quando os monitores recebem as crianças e as entregam aos pais ou responsáveis, conforme identificação documental na creche. Esse momento de entrada e saída também é aproveitado para breves conversas entre monitores, gestores e pais/responsáveis, o que torna o relacionamento mais integrado entre os atores pertencentes ao grupo.

A distribuição de horários dos professores e funcionários parece contemplar o andamento da Unidade; embora não haja momento definido para a realização de reuniões específicas, criou-se um momento para discussões e reflexões conjuntas, como detectado no decorrer das visitas no diário:

A Unidade pesquisada reserva um ou dois dias por semana, das 12h15 às 13h para reuniões de trabalho pedagógico-administrativo, ocorre nesse período por tratar-se de um horário comum aos dois turnos em que se encontram os educadores e ser o espaço para o “soninho” dos pequenos. Abriu-se o espaço para reflexões conjuntas, entretanto, isto implica em uma grande desvantagem: a impossibilidade de se reunir todo o grupo de educadores, uma vez que permanece junto ao grupo de crianças um dos educadores.

O local das reuniões é o pátio, pois a Unidade Educacional não dispõe de instalações apropriadas para reunião (impressões de visitas realizadas no período de maio a dezembro de 2005).

No que tange à organização dos espaços, as salas são arrumadas de modo a atender a faixa etária, quer com pequenos berços, espaço livre, quer com mesas coletivas para atendimento de 4 crianças; a decoração desse espaço é feita com algumas produções infantis penduradas em varais.

O acesso a portadores de necessidades é dificultado, tendo em vista que o projeto arquitetônico conta de dois pavimentos e, no pavimento térreo, existem desníveis entre os ambientes.

Quanto à disposição dos materiais nas salas, poucos são dispostos ao alcance da criança, pois a metragem das salas não permite essa prática. Ambientes diversificados, cantos ou outros são diariamente organizados, o que dá um grande dinamismo ao trabalho desenvolvido na Unidade, contando inclusive com diversas formas de expressão plástica, musical, gestual e verbal.

Os espaços para recepção de familiares são restritos, dificultando, assim, a organização da entrada e saída das crianças. Os pequenos são recebidos pelos monitores no portão de entrada, enquanto os pais entram apenas quando necessário, para alguma comunicação. Mesmo com essa dificuldade, vê-se que a relação entre os atores realiza-se de forma harmoniosa.

Contudo, mesmo com a chamada aos adultos, sejam pais/responsáveis ou educadores ou membros de equipe técnica escolar, para uma participação mais efetiva às motivações dos pequenos, ainda se faz necessária a percepção de que a criança é um sujeito social e histórico, que tem sua constituição na interação com outros sujeitos e necessita de práticas e acompanhamentos que levem em consideração os direitos fundamentais das crianças para nortear o oferecimento de um espaço estimulante, criativo e seguro para o seu pleno desenvolvimento.

Tomando por base o pressuposto, já expresso anteriormente, que uma gestão democrática, participativa e comunicativa se constitui por meio de um trabalho cooperativo, em que a delegação de autoridade, é fator preponderante, pautada na competência e responsabilidade, o papel do diretor, nesse processo de gestão, destaca-se na medida em que estratégias de gestão e administração corroboram para uma rede relacional entre os elementos constituintes dessa possibilidade de gestão educacional.

Destarte, administração e gestão têm como foco a participação, que leva a um ambiente de aprendizagem, pois se todos os atores estiverem coletivamente e de modo continuado refletindo e analisando suas características e capacidades, estarão, certamente, aprendendo a lidar com conflitos e irão procurar soluções com o grupo.

O ambiente de aprendizagem é uma composição da organização espacial, horários e rotinas, relações estabelecidas entre adulto/criança e também entre criança/criança, que articulado num processo de gestão compartilhada entre os atores, adultos e crianças, impregna a organização escolar de seus objetivos e funções, de modo que os meios estejam em função dos objetivos, qual seja educar e cuidar num espaço privilegiado.

Diante da pesquisa realizada, no quadro 9, demonstra-se a temática das expectativas do educador em relação às atitudes do diretor, no que se refere às seguintes categorias: relações interpessoais, processo de gestão e motivação para o trabalho, apontando-se as respostas para as questões do grupo 3 do questionário informativo.

Quadro 9: Tema: Expectativas do professor em relação às atitudes do diretor

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	PERCENTUAL
Relações Interpessoais	Individual – pontuação 5	2;3;4;5;6;7;8;10; 11;13;15;17	70,58%
	Individual – pontuação 4	1;12;14;18	23,52%
	Individual – pontuação 3	9	5,88%
	Colegas – pontuação 5	1;2;3;4;5;6;7;8;10; 12;13;14;15;17;18	88,23%

	Colegas – pontuação 4		
	Colegas – pontuação 3	9;11	11,76%
	Crianças – pontuação 5	1;2;3;4;5;6;7;8;9;10; 11;12;13;14;15;17;18	94,11%
	Pais – pontuação 5	1;2;3;4;5;6;7;8;9;10; 11;12;13;14;15;17;18	100%
Processo de Gestão	Planejamento – pontuação 5	1;2;3;4;5;6;7;8;10;11; 12;14;15;17;18	88,23%
	Planejamento – pontuação 4	9;18	11,76%
	Planejamento – pontuação 3	13	5,88%
	Trabalho cooperativo – pontuação 5	1;2;3;4;5;6;7;8;10; 15;17	64,70%
	Trabalho cooperativo – pontuação 4	9;11;12;13;14;18	35,29%
	Consulta antecipada à tomada de decisões financeiras – pontuação 5	1;2;3;4;5;6;7;8;9;10 11;17;18	76,47%
	Consulta antecipada à tomada de decisões financeiras – pontuação 4	15	5,88%
	Consulta antecipada à tomada de decisões financeiras – pontuação 3	12;13;14	17,64%
	Envolvimento – pontuação 5	2;3;4;5;6;7;10; 14;15;17	58,82%
	Envolvimento – pontuação 4	1;8;9;11;12;18	35,29%
	Envolvimento – pontuação 3	13	5,88%
	Divisão de responsabilidades – pontuação 5	1;2;3;4;5;6;7;8;10;11; 17;18	70,58%
	Divisão de responsabilidades – pontuação 4	12;13;14;15	23,52%
	Divisão de responsabilidades – pontuação 3	9	5,88%
	Ingerências normativas – pontuação 5	5;7;8;9;11;12;13; 14;18	52,94%
	Ingerências normativas – pontuação 4	1	5,88%
	Ingerências normativas – pontuação 3	17	5,88%
	Ingerências normativas – pontuação 2	3	5,88%
	Ingerências normativas – pontuação 1	2;4;6;10;15	29,41%
	Motivação para o trabalho	Propositura de estratégias motivacionais – pontuação 5	1;2;3;4;5;6;7;8;10; 11;12;14;15;17;18
Propositura de estratégias motivacionais – pontuação 4		13	5,88%
Propositura de estratégias motivacionais – pontuação 2		9	5,88%

Reconhecimento – pontuação 5	1;2;3;4;5;6;7;8;9;10; 11;12;14;15;17	94,11%
Reconhecimento – pontuação 4	13;18	11,76%
Confiança no trabalho realizado – pontuação 5	1;2;3;4;5;6;7;8;10; 12;14;15;17	76,47%
Confiança no trabalho realizado – pontuação 4	11;13;18	17,64%
Confiança no trabalho realizado – pontuação 3	9	5,88%

Um número significativo do universo pesquisado, mostra-se satisfeito no que se refere ao processo de gestão instituído pelo diretor da Unidade, o que se pode verificar também nas observações realizadas *in loco* no período de pesquisa, visto que o clima de confiança entre as partes é apontado como um diferencial, bem como os atores sentem-se estimulados pelo gestor. No que se refere às questões de ingerência, aponta-se um alto nível de ingerência normativa, também percebida *in loco* em relação às diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação. Nas conversas observadas e registradas no Diário de Observações, pode-se perceber num dos diálogos entre educador e mãe de criança no horário de entrada:

Educador: Horário é pra ser cumprido. Por isso saem normativas da Seduc.
Mãe: Bem, preciso deixar a criança, mas me demorei no médico por isso não cheguei na hora. A diretora está aí? Posso falar com ela?
Educador: Vou chamá-la.

Prosseguindo na observação das questões do grupo 3, apresentam-se, nos quadros 10 e 11, a temática Relações do Educador com outros educadores da Unidade Educacional pesquisada e os desafios apresentados no cotidiano do diretor, de onde pode inferir-se que há no ambiente relacional entre educadores uma atitude de cumplicidade que pode ser percebida tanto no local por meio do modo como se referem um ao outro, bem como nas unidades de registro das subcategorias atenção aos colegas, reconhecimento e apoio ao trabalho dos colegas e no desenvolvimento de propostas de trabalho realizados de forma coletiva.

Quadro 10: Tema: Relações Professor X Professor

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	PERCENTUAL
Relacionamento Interpessoal	Estratégias motivacionais para melhorias – pontuação 5	4;5;6;7;8;10;11;12;13;14;15;17;18	76,47%
	Estratégias motivacionais para melhorias – pontuação 3	1;2;9	17,64%
	Atenção aos colegas – pontuação 5	2;3;4;5;6;7;9;10;11;12;14;15;17;18	82,35%
	Atenção aos colegas – pontuação 4	8;13	11,76%
	Atenção aos colegas – pontuação 3	1	5,88%
	Reconhecimento e apoio ao trabalho dos colegas – pontuação 5	1;2;4;5;6;7;8;9;10;11;12;13;14;15;17;18	94,11%
	Reconhecimento e apoio ao trabalho dos colegas – pontuação 3	2	5,88%
Processo de gestão	Planejamento coletivo – pontuação 5	3;4;5;6;7;8;10;11;12;13;14;15;17;18	82,35%
	Planejamento coletivo – pontuação 4	1	5,88%
	Planejamento coletivo – pontuação 3	2;9	11,76%
	Cooperação – pontuação 5	1;2;3;4;5;6;7;8;10;11;12;13;14;15;17;18	94,11%
	Cooperação – pontuação 4	9	5,88%

Quadro 11: Tema: Desafios do Cotidiano do Diretor

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Relações Interpessoais com atores	Individual – pontuação 4	16
	Colegas – pontuação 4	16
	Crianças – pontuação 5	16
	Pais – pontuação 4	16
Processo de gestão	Planejamento – pontuação 5	16
	Trabalho cooperativo – pontuação 5	16
	Consulta antecipada à tomada de decisões financeiras – pontuação 5	16
	Envolvimento – pontuação 5	16
	Divisão de responsabilidades – pontuação 5	16
	Ingerências normativas – pontuação 3	16

	Participação dos Pais em reuniões – pontuação 4	16
	Reuniões de Pais sobre vida escolar – pontuação 4	16
Motivação para o trabalho	Propositura de estratégias motivacionais – pontuação 5	16
	Reconhecimento – pontuação 5	16
	Confiança no trabalho realizado – pontuação 5	16

Assim, diante dos resultados coletados nas observações e questionário aplicado³⁹, é possível apontar que as relações interpessoais são fator importante nas expectativas do educador frente às atitudes do diretor, sejam elas realizadas por ele, individualmente, em relação aos colegas ou com relação aos pais, pois à medida que se considera a Unidade Educacional como organização social constituída por grupos humanos, as interações entre os atores ganham amplitude no processo de gestão.

O trato entre colegas é cordial como se pode notar no registro obtido a partir da observação de conversas entre educadores do Maternal e registrado:

Educador 1: Olha, para realizar a atividade de expressão corporal tenho necessidade de sua ajuda...

Educador 2: Mas, o que você vai fazer?

Educador 1: Vamos fazer a brincadeira da formiga parada e formiga em movimento, uma atividade em roda, e para isso preciso que você fique no som...

Educador 2: Legal, vamos já começar... já estou com você...

Infere-se, portanto, que nessa ordem de considerações, as relações entre os atores dos vários segmentos devem ocorrer a partir da dinamização do diálogo entre as partes.

Retomando o olhar de Bakhtin (1988), o estabelecimento de relações compartilhadas entre os atores constitui o significado dialógico do discurso, o diálogo constituído de palavras expressa a multidão de fios ideológicos que servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

³⁹ Vide Anexo 2 – Roteiro de Questionário Informativo.

Nos questionários respondidos nas temáticas constantes nos quadros 9,10 e 11, os elementos que deram sentido em relação ao processo de gestão foram o planejamento e a consulta antecipada à tomada de decisões, principalmente financeiras, aparecendo a divisão de responsabilidades e a ingerência com frequência um pouco menor. Contudo, não parece que se esteja diante de uma contradição com o que se registra nas respostas dos questionários, haja vista as ações no cotidiano observado.

Percebe-se, portanto, nas tratativas realizadas em reuniões assistidas, as relações dialógicas existentes na divisão de responsabilidades para a rotina da Unidade. Também pode ser registrado o questionamento às prioridades a serem desenvolvidas no período observado.

Segundo os questionários e as observações *in loco*, a Unidade é desafiada por seu Diretor a pôr em prática o entendimento apresentado nos capítulos anteriores em relação à construção e atuação no processo de gestão da Unidade Municipal de Educação Infantil.

Como pode ser registrado numa das reuniões de educadores assistida, nos assuntos tratados estava a avaliação das programações da semana da criança, momento em que todos os presentes tiveram oportunidade de manifestação, apontados pontos positivos e pontos que necessitam ser melhorados nas próximas programações. Em seguida, houve as discussões sobre o Dia do Saci e Halloween, em que os argumentos dos educadores e diretor foram em relação às questões culturais, entretanto, finalizaram o momento votando sobre o assunto, obtendo maior votação Halloween, a fim de que fossem trabalhadas além das questões culturais, as questões do medo, muito frequentes nas crianças. Logo em seguida, a distribuição de responsabilidades para a realização da atividade.

Diante das observações realizadas nas visitas à Unidade, pode-se inferir por meio das ações do diretor que ele não se abstém das questões pedagógico-administrativas, o que ficou registrado num dos diálogos entre o diretor e a pesquisadora:

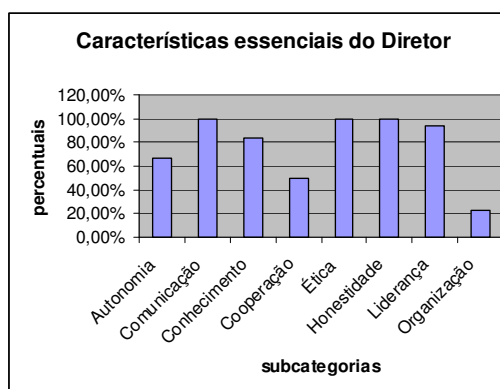
Pesquisadora: Diante do que tenho visto, sua participação é ativa na organização geral da Unidade...

Diretor: Você sabe, eu como diretora acredito que devo me inteirar de tudo, eu participo da parte pedagógica, observando o que se realiza, dando sugestões, mas também estou atenta ao administrativo... penso que o administrativo e o pedagógico estão interligados...

No quadro 12, são apresentadas as respostas dadas às questões do questionário informativo pertencentes ao grupo 6, nas quais o pesquisado identifica as características que ele considera essenciais ao diretor.

Quadro 12: Tema: Perfil do Diretor de acordo com os pesquisados

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	PERCENTUAL
Características essenciais ao diretor	Autonomia	1;3;4;5;8;9;10;11;15;16;17;18	66,66%
	Comunicação	1;2;3;4;5;6;7;8;9;10;11;12;13;14;15;16;17;18	100%
	Conhecimento	1;2;3;4;6;7;8;10;11;12;13;14;15;16;17	83,33%
	Cooperação	1;2;5;6;7;11;12;15;16;	50%
	Ética	1;2;3;4;5;6;7;8;9;10;11;12;13;14;15;16;17;18	100%
	Honestidade	1;2;3;4;5;6;7;8;9;10;11;12;13;14;15;16;17;18	100%
	Liderança	2; 3;4;5;6;7;8;9;10;11;12;13;14;15;16;17;18	94,44%
	Organização	5;15;16;17	22,22%



De acordo com os dados pesquisados e demonstrados anteriormente, constatam-se que foram detectadas 8 subcategorias como características essenciais ao diretor.

Das oito subcategorias desse tema, os resultados da investigação demonstram que 100% das Unidades de Registro apresentam como características essenciais ao diretor, a

comunicação, a ética e a honestidade, o que pode denotar ser uma das questões mais delicadas na gestão de Unidade de Educação.

Em seguida, aparece a subcategoria liderança com uma representação de 94,44% dos inquiridos. Num terceiro patamar, é apresentada a questão do conhecimento como característica essencial do diretor e representa 83,33% dos questionários respondidos.

A subcategoria autonomia aparece numa quarta perspectiva das características essenciais do diretor, sendo apontada em 66,66% das Unidades de Registro, seguida da subcategoria cooperação descrita em 50% dos questionários respondidos.

Por último, em termos de representação percentual, aparece a subcategoria organização como característica essencial ao diretor.

A categorização e subcategorização apresentadas parecem denotar um reflexo da situação existente no país, no período da pesquisa, em que escândalos por falta de honestidade e ética foram registrados pelos meios de comunicação acerca dos meios políticos.

4.3 O diretor e seu papel na gestão de Unidade de Educação Infantil: uma realidade a ser aprimorada

À luz das contribuições de Libâneo (2004) sobre o papel do diretor de escola,

o diretor da escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos.(...) Ele encarna um tipo de profissional com conhecimentos e habilidades para exercer liderança, iniciativa e utilizar práticas de trabalho em grupo para assegurar a participação de todos nos processos de tomada de decisões e na solução dos problemas (LIBÂNEO, 2004, pp.111-112).

Contudo, o grande desafio será o diretor em seu processo de gestão, principalmente no plano pedagógico, implementar na Unidade de Educação em que atua as três idéias-força

sobre organização da escola, segundo Silva Jr. (2002, p.205) “a idéia de autonomia da escola, a de projeto pedagógico e a de trabalho coletivo”.

Assim, o diretor deve caminhar no sentido de consolidar o processo de gestão democrática em parceria com a comunidade e a ação do processo num ambiente de aprendizagem.

De acordo com o Plano de Trabalho do diretor contido no Projeto Pedagógico e Plano Escolar/2005 da Unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada consta planejar o trabalho pedagógico e administrativo dos diversos setores da Unidade, garantindo a execução do planejamento e conseqüente alcance dos objetivos fixados por meio da participação e envolvimento de todos os segmentos, bem como promover a articulação visando o envolvimento efetivo e contínuo entre pais, Unidade e comunidade.

Merece destaque a questão das relações interpessoais do diretor nesse estudo, pois demonstra que 88,23% dos educadores pesquisados aponta a relação do diretor com os colegas como boa e em relação a si próprio, 70,58% aponta como muito boa.

A realidade pesquisada mostra que o diretor da Unidade tem desempenhado seu papel propiciando os processos participativos, como apontado anteriormente nesta pesquisa por Glatter (1992) no que se refere às inovações nas relações de trabalho.

Na mesma temática, 52,94% das unidades de registro aponta ingerência no processo de gestão, ficando explicitada uma lacuna a ser preenchida pelo campo da gestão e da administração educacional da Unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada, qual seja, a formação do gestor e o gerenciamento de conflitos e ingerências, bem como o poder de articulação em relação à colocação da cobrança aos órgãos legais e instâncias superiores.

Além da análise dos questionários aplicados, ao longo da pesquisa foram realizadas constantes observações no que tange à dinâmica das relações de convivência do diretor com os atores sociais da organização escolar, nas quais constatam-se que no início do processo os

sujeitos eram mais centrados em suas próprias opiniões e apesar do caminho ainda a ser trilhado, percebe-se no dia-a-dia que os educadores passaram a ouvir-se mais uns aos outros e envolvendo-se e comprometendo-se cada vez mais no processo de gestão da Unidade. De sorte que pode ser observado o poder de liderança do diretor da Unidade em questão.

O papel do diretor é contraditório e ambíguo nesse processo de gestão democrática, participativa e comunicativa, até porque conforme sua atuação, espaços coletivos de aprendizagem podem emergir na gestão da organização social de educação, pois de acordo com Sander (2002), a função do diretor educacional é a de facilitar o processo de desenvolvimento humano, bem como, à luz da expressão de Alves e Garcia, “construir um modelo administrativo que atenda aos interesses da classe trabalhadora, politizando as reflexões dos educadores e da comunidade escolar” (ALVES e GARCIA, 2006, p.170).

Contudo, esta construção também “deve prestar contas” ao modelo imposto pelas Instituições governamentais. Não se pode esquecer que o papel do diretor medeia a tensão existente entre os interesses duma Educação imposta pela gestão capitalista e os interesses da gestão democrática. É assim, que cabe, também, à comunidade organizada a participação nessa gestão, de tal forma que o diretor possa sentir sua presença crítica e criativa

O diretor tem tarefa árdua e oscilante, pois segundo Garcia (2003, apud Alves e Garcia, 2006), exige não apenas a “incorporação de modelos decisórios participativos, mas a implementação de práticas capazes de articular a experiência de participação às funções sociais da escola” (ALVES e GARCIA, 2006, p.159). Assim, o diretor necessita promover essa articulação.

O ponto fulcral do papel do diretor é estabelecer a articulação entre os ordenamentos oriundos do pensamento hegemônico sem se deixar contaminar por ações que podem estar a serviço da reiteração do *status quo* social, mas travar ações transformadoras de humanização da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso em pauta, realizado em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, no Município de Santos, possibilitou estudos e reflexões sobre as relações de convivência do diretor de organização educacional com educadores (professores e monitores de creche) e pais e possibilidades para a construção de um processo de gestão democrática, participativa e comunicativa como ambiente de aprendizagem coletiva, bem como analisar dados de cobertura da rede municipal de educação de Santos, no período de 1997 a 2005.

Para tanto, na coleta de dados empregaram-se a observação, questionários com perguntas abertas e fechadas e análise documental.

As observações na Unidade Municipal de Educação Infantil ocorreram no período de maio a dezembro de 2005, sendo inicialmente assistemáticas a fim de conhecer a dinâmica do processo de gestão da Unidade pesquisada, e, em seguida, com um olhar mais agudo, as observações sistematizadas realizadas *in loco* tiveram como roteiro os indicadores de observação: o espaço físico, a organização de espaços e os recursos humanos.

Foram aplicados questionários, com perguntas abertas e fechadas, a 17 educadores (professores e monitores de creche) e um diretor, pertencentes à Unidade em tela.

Na trajetória para a elaboração do trabalho, refletindo sobre as leituras realizadas, e em virtude da experiência de vida, pude perceber o quão importante é a identidade de uma instituição de educação pública e, principalmente de Educação Infantil, em seu processo de gestão.

A demarcação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é marco de uma conquista histórica para as políticas públicas educacionais. Vem reiterar, entre outras

conquistas sociais asseguradas na Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil enquanto direito da criança e dever do Estado.

Não obstante ao reconhecimento na legislação brasileira do direito da criança ser atendida em creches e pré-escolas, a Lei nº 9424/1996, que cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, determina aos estados e municípios, de modo imperativo, a priorização absoluta do ensino fundamental, o que ocasionou prejuízos na destinação de recursos para implementação de política pública destinada às crianças da Educação Infantil.

Passados dez anos da criação do FUNDEF, após longo período de discussões com diversos atores políticos e sociais, promulga-se a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, uma proposta consensuada de garantia de financiamento da Educação Básica, que estabelece destinação de recursos para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Como se disse anteriormente e, apesar das questões pertinentes ao financiamento da Educação Infantil, o município de Santos tem investido de modo crescente nessa etapa da Educação Básica, haja vista o acréscimo ocorrido na cobertura de atendimento em creches e pré-escolas na ordem de 41,23%. Embora tenha havido um salto na ordem de 273,03% no atendimento em creches municipais, a faixa etária de 0 a 3 anos de idade ainda carece de espaços educacionais para universalização do atendimento.

Afora a questão da universalização do atendimento à criança de 0 a 5 anos, outras dificuldades fazem parte da vivência diária da rede municipal de educação de Santos, entre elas, a formação continuada dos atores, a política de espaços democráticos, bem como dos espaços físicos destinados às Unidades Municipais de Educação Infantil como *locus* de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, um aspecto importante e difícil nessa

jornada é a mudança nas concepções vigentes de criança, espaços de educação infantil, direção e gestão democrática.

Historicamente, a concepção de criança tem passado por transformações e essas concepções têm marcado as práticas pedagógicas e os processos de administração e gestão públicas. Tendo em vista a base teórica apresentada neste trabalho, criança é um ser em desenvolvimento, é um sujeito ativo, social e histórico.

A administração educacional, atividade social inserida num contexto, adquire características que refletem em seu cotidiano. Sua prática realiza-se em condições historicamente delineadas de modo que haja o atendimento das necessidades e interesses diversos. A busca identitária de uma administração/gestão educacional que atenda às exigências dos tempos atuais deve sugerir uma aproximação dos fatos administrativos com as questões pedagógicas. A concepção de gestão proposta nos últimos tempos tem sido marcada pelo envolvimento da comunidade na organização das questões educacionais, visando à melhoria dos processos, bem como promovendo condições propícias ao desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem aos atores sociais envolvidos.

Diante da pesquisa realizada, pode-se perceber que a gestão educacional deve ser pautada em idéias dinâmicas e integralizadoras por dimensões sociais e políticas, não sendo admitido pensar numa administração burocrática e centralizadora.

Concepções como participação, horizontalidade relacional, dialogicidade, papel do diretor enquanto educador, descentralização, distribuição de poder precisam estar integradas às relações e fazeres cotidianos do diretor de unidade educacional. De sorte que se deve compreender gestão democrática como uma administração que tem por finalidade a distribuição justa de poder, possibilitar autonomia, participação dos atores sociais.

O estudo indica que o processo de gestão apresenta características democráticas, participativas e comunicativas, sendo a elaboração do projeto pedagógico o eixo norteador das ações desenvolvidas na Unidade.

Em que pesem as dificuldades conceituais acerca do projeto pedagógico, do plano escolar e do plano de curso por parte dos educadores da Unidade pesquisada, a construção do projeto pedagógico resultou do trabalho coletivo proposto pelo diretor em busca da participação dos atores envolvidos no processo.

Um aspecto interessante a ser apontado em relação ao diretor da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada era seu envolvimento com as questões pedagógicas conjuntamente com as questões administrativas, fazendo com que houvesse um processo de gestão integrador da idéia de democratização do aspecto pedagógico com a participação de todos nas tomadas de decisão, o que corroborou para a formação de um ambiente de aprendizagem coletiva no processo de gestão.

Formas inovadoras na relação com as famílias são necessárias para legitimar a organização educacional que atende à faixa etária de 0 a 5 anos como instituições de educação. Articular ações viabilizando a participação das famílias na construção do projeto pedagógico da Unidade é fundamental para mudança paradigmática em relação ao processo de gestão escolar.

Assim, com base neste estudo, pode-se afirmar que os educadores da Unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada, reconhecem o direito das famílias de compartilharem a educação e o cuidado das crianças nesse espaço educacional, visto que na organização de reuniões de pais são articulados modos e formas de participação dos mesmos.

Enfim, nestas considerações relacionadas à pesquisa, ressaltam-se pontos relevantes para o processo de gestão, bem como saber identificar o perfil do diretor e suas relações com esse processo e suas contribuições.

A gestão participativa, com trocas de experiências envolvendo toda a comunidade educacional quando se refere à participação plena, o diretor deve ter uma administração democrática e aberta, para que juntos os atores estabeleçam objetivos e metas de modo que sejam contemplados os anseios da comunidade.

Evidencia-se, na pesquisa, a relevância das relações de trabalho, no cotidiano escolar, para a realização de um trabalho cooperativo e coletivo. Embora haja no projeto pedagógico e no plano escolar da Unidade pesquisada a proposta de formação continuada em serviço, e também, um grande esforço na organização da dinâmica pedagógico-administrativa por parte do diretor e educadores, organizando um espaço temporal para realização de reunião coletiva, não há previsão legal para realização de Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) pelos educadores que atendem à faixa etária de 0 a 3 anos na estrutura do município em tela.

Também seria de grande valia a criação de um espaço de reflexão para diretores, espaço esse destinado ao processo de formação continuada, pois além de levar à conscientização das exigências sociais e educacionais, seriam propostos estudos sobre visão estratégica da educação da infância, integração entre as áreas do conhecimento de modo que fossem estimuladas as características essenciais para um diretor de unidade de educação infantil.

Pelos resultados verificados neste estudo, um diretor de unidade de educação deve ter como características essenciais: liderança, organização, autonomia, ética, conhecimento, estimular o trabalho cooperativo e ser comunicativo. Fundamentalmente deve abrir espaços para a participação comunitária, respeitando o poder decisório da coletividade organizada. Para além de um papel de mero administrador burocrático impõe-se que ele efetivamente participe da ação dialética educativa qual seja, educar e ser educado.

Isto pôde ser evidenciado em grande parte das observações realizadas e dos dados coletados junto à comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Leila, GARCIA, Teise de O. Guaranha. Gestão democrática da escola: os obstáculos que as políticas neoliberais impõem à sua implantação. **Educação e Linguagem**. UESP, ano9, n.13, p.154-172, jan/jun. 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel. O significado da infância. **Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1994.
- BARROSO, João (org). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- BOGDAN, Roberto C., BIKEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil**, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90**.
- BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social – Lei nº. 8.742/93**.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96**.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei nº. 10.162/2001**.
- BRASIL, CNE. Resolução CEB 1/1999. Diário Oficial da União. Brasília, 13/04/1999. Seção 1, p.18.
- CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fulvia, FERREIRA, Isabel Morsoleto. **Creche e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.
- CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (org). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração: abordagens prescritiva e normativa da administração.** São Paulo: Makron Books, 1997.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DIÓGENES, Elione, CARNEIRO, Maria Joyce. A gestão participativa e o projeto político-pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Política e Administração da Educação. v. 21, n.1/2, p.136-152, jan./dez. 2005.

ENGUIITA, Mariano. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios.** Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos: Editora UFScar; Florianópolis: Editora UFSC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovações e mudança nas escolas. In: NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1992.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios.** Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos: Editora UFScar; Florianópolis: Editora UFSC, 2003.

LARROSA, Jorge, LARA, Nuria P. de (org). **Imagens do outro.** Petrópolis: Vozes, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Licínio C. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In: MACHADO, Lourdes M., FERREIRA, Naura Syria F. **Política e gestão da educação: dois olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa, FREITAS, Kátia Siqueira de, GIRLING, Robert, KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis: Vozes, 2005

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismos e construção do sentido**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1997.

MALUF, Sahid. **Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2003.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**. n.115, p. 207-232, março/2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de, KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1992.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O símbolo e o brinquedo: a representação da vida**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROMÃO, José e PADILHA, Paulo. Planejamento Socializado Ascendente na Escola. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- SANCHES, Emília Cipriano. **Creche: realidades e ambigüidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SANDER, Benno. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, Lourdes M., FERREIRA, Naura Syria F. **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SANTOS, Prefeitura Municipal de. **Educação – 4 anos em dados**. Santos: Seduc, 1992.
- SANTOS, Prefeitura Municipal de. **Educação e compromisso social**. Santos: Seduc, 1996.
- SANTOS, Prefeitura Municipal de. **Educação e compromisso social**. Santos: Seduc, 1996.
- SANTOS, Prefeitura Municipal de. **Diretrizes das Unidades de Educação Infantil**. Santos: SEI/DEPED/SEDUC, 1997 (mimeo).
- SANTOS, Prefeitura Municipal de. **Regimento Interno das Unidades Municipais de Educação Infantil**. Santos: GAB/SEDUC, 2000 (mimeo).
- SANTOS, Prefeitura Municipal de. **Procedimentos para o trabalho nas creches e pré-escolas de período integral**. Santos: SEI/DEPED/SEDUC, 2001 (mimeo).
- SANTOS, Prefeitura Municipal de. **Plano de curso de Educação Infantil**. Santos: SEI/DEPED/SEDUC, 2001 (mimeo).
- SANTOS, Prefeitura Municipal de. **Plano de curso de Educação Infantil**. Santos: SEI/DEPED/SEDUC, 2003, disponível em: <http://www.santos.sp.gov.br/frames.php?pag=/educacao/educacao.php> acessado na data de 15/06/2005.
- SANTOS, Prefeitura Municipal de. **Orientações Didáticas para o Trabalho em Sala Ambiente**. Santos: SEI/DEPED/SEDUC, 2004, disponível em: <http://www.santos.sp.gov.br/frames.php?pag=/educacao/educacao.php> acessado na data de 15/06/2005.
- SANTOS. Prefeitura Municipal de. **Deliberação CME nº. 4/2005 de 16 de dezembro**. Disponível em: http://www.santos.sp.gov.br/educacao/cme/Parecer_04_05_CME.pdf acessado na data de 15/06/2005.
- SILVA JÚNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.
- SILVA JÚNIOR, C. A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes M., FERREIRA, Naura Syria F. **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- TARDIF, Mauricie. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO 1

Pontos para observação

Espaço físico – quantidade de salas, quantidade de crianças, faixa etária, equipe técnica, períodos de funcionamento.

- ambientes internos e externos
- Acesso à atitude autônoma da criança
- Pátio – tarefas conjuntas e coletivas
- Há opções para atividades em dias de chuva
- Espaços externos permitem brincadeiras das crianças
- Manutenção
- Adequação do prédio ao número de crianças e à faixa etária

Organização de espaços:

- Possibilita o convívio das crianças maiores e menores
- Possibilita o resgate do vivido
- Permite a autonomia das crianças para deslocamento entre salas ambientes
- Há espaço para receber as famílias adequadamente
- Espaços atendem às necessidades profissionais e pessoais dos adultos
- Favorece o convívio entre adultos e crianças inclusive portadores de necessidades especiais

Humano:

- Relações que ocorrem no espaço e marcas pessoais
- Profissionais discutem os problemas, apontam soluções
- Confiam nas decisões tomadas pela direção
- Apóiam as decisões tomadas
- Demonstram prazer pelo trabalho

- Há reuniões para organização do trabalho
- Percebe-se clima de satisfação entre professores/educadores/gestor
- Profissionais responsabilizam-se pelas crianças
- Adultos ajudam as crianças a resolverem conflitos
- Há regras claras e limites
- Há formação dos educadores em reuniões
- Como se dá a relação família/escola no dia-a-dia em reuniões de pais e mestres e conselho de escola
- Há planejamento das rotinas, flexibilidade
- Há espaço para ouvir crianças/educadores etc.
- Projeto pedagógico é construído no coletivo
- Crianças e educadores são submetidos a modelos educacionais rígidos
- Os educadores/professores são estimulados à formação
- Como se realiza a avaliação dos profissionais
- Como é a participação da família

ANEXO 2

**Investigação por meio de Questionário Informativo: (diretor, equipe técnica,
educadores/professores, pais)**

Diretor/Equipe técnica:

Unidade Educacional: _____

Nome: _____

Tempo de trabalho nesta Unidade Educacional: _____

1. Qual a proposta pedagógica desta Unidade? Como foi elaborada? Quem participou da elaboração?
2. Como você vê as atitudes dos professores em relação: Pontue de 1 a 5.

	1	2	3	4	5
2.1 A você					
2.2. Aos demais colegas					
2.3. Aos trabalhos em equipe					
2.4. Às crianças					
2.5. Aos pais					

3. Em relação à participação dos pais na Unidade Educacional

	1	2	3	4	5
3.1 Como você vê a participação em reuniões sobre o desenvolvimento dos filhos;					
3.1.1 Em reuniões sobre o desenvolvimento dos filhos;					
3.1.2 Em decisões conjuntas com a direção					

- 3.2. Qual é a postura dos pais diante dos convites para irem à Unidade Escolar?
- 3.3. Quais são as reuniões previstas em calendário com os pais? Você faria alguma alteração no calendário e nos assuntos ou na forma de organizar as reuniões?
- 3.4. Quais são as dificuldades dessa participação?

3.5. Quais são as facilidades?

Pontue de 1 a 5:

	1	2	3	4	5
4. Envolver meus colegas no planejamento das ações educacionais?					
5. Mantenho relações de cooperação com as pessoas que trabalham comigo?					
6. Ouço com atenção, os meus colegas?					
7. Crio uma atmosfera de confiança mútua na equipe que lidero?					
8. Procuro motivar com novas estratégias para melhorar o que fazemos?					
9. Ofereço reconhecimento e apoio aos membros da minha equipe?					
10. Antes de empregar os recursos financeiros, consulto a equipe para saber o que devemos priorizar?					
11. Como se dão as relações com a Secretaria de Educação?					
12. Há ingerências de ordens normativas?					
13. Há limites de responsabilidades e decisões?					
14. Como você vê a importância do gestor para a vida da Unidade Educacional?					
15. Como vai sua Unidade Educacional?					

16. Que parâmetros de avaliação você utilizou para indicar como vai sua Unidade Educacional? Há pontos críticos? Por quê?

17. Que características você considera essenciais para um gestor-diretor?

18. Qual é seu último nível de escolaridade:

Ensino Médio. _____

Ensino Superior. Qual? Onde? _____

Pós-graduação. Qual? Onde? _____

Educador/Professor:**Unidade Educacional:** _____**Nome:** _____**Tempo de trabalho nesta Unidade Educacional:** _____

1. Quanto à proposta pedagógica desta Unidade, como foi elaborada? Quem participou da elaboração?

2. Como você vê as atitudes do diretor/gestor : Pontue de 1 a 5.

	1	2	3	4	5
2.1 Em relação você					
2.2. Em relação aos demais colegas					
2.3. Em relação aos trabalhos em equipe					
2.4. Em relação às crianças					
2.5. Em relação aos pais					
2.6. Envolve-nos no planejamento das ações educacionais?					
2.7. Mantém relações de cooperação com as pessoas?					
2.8. Ouve com atenção nossas solicitações?					
2.9. Cria uma atmosfera de confiança mútua na equipe?					
2.10. Oferece reconhecimento e apoio aos membros da equipe?					
2.11. Antes de empregar os recursos financeiros, consulta a equipe para saber o que devemos priorizar?					
2.12. Como se dão as relações com a Secretaria de Educação?					
2.13. Há ingerências de ordens normativas?					
2.14. Há limites de responsabilidades e decisões?					
2.15. Como você vê a importância do gestor para a vida da Unidade Educacional?					
2.16. Procura motivar com novas estratégias para melhorar o que fazemos?					

3. Em relação à participação dos pais na Unidade Educacional

	1	2	3	4	5
3.1 Como você vê a participação em reuniões sobre o desenvolvimento dos filhos;					
3.1.1 Em reuniões sobre o desenvolvimento dos filhos;					
3.1.2 Em decisões conjuntas com a direção:					

3.2. Qual é a postura dos pais diante dos convites para irem à Unidade Escolar?

3.3. Quais são as reuniões previstas em calendário com os pais? Você faria alguma alteração no calendário e nos assuntos ou na forma de organizar as reuniões?

3.4. Quais são as dificuldades dessa participação?

3.5. Quais são as facilidades?

Pontue de 1 a 5:

	1	2	3	4	5
4. Envolver meus colegas no planejamento das ações educacionais?					
5. Mantenho relações de cooperação com as pessoas que trabalham comigo?					
6. Ouço com atenção os meus colegas?					
7. Crio uma atmosfera de confiança mútua na equipe?					
8. Procuo motivar com novas estratégias para melhorar o que fazemos?					
9. Ofereço reconhecimento e apoio aos colegas que trabalham comigo?					
10. Como vai sua Unidade Educacional?					

11. Que parâmetros de avaliação você utilizou para indicar como vai sua Unidade Educacional? Há pontos críticos? Por quê?

12. Que características você considera essenciais para um gestor-diretor?

13. Qual é seu último nível de escolaridade:

Ensino Médio. _____

Ensino Superior. Qual? Onde? _____

Pós-graduação. Qual? Onde? _____

Pais:

Unidade Educacional: _____

Nome: _____

Participante da APM () Conselho de Escola ()

1. Quanto à proposta pedagógica desta Unidade, como foi elaborada? Você participou da elaboração? () Sim () Não

2. Como você vê as atitudes do diretor/gestor : Pontue de 1 a 5.

	1	2	3	4	5
2.1 Em relação você					
2.2. Em relação às crianças					
2.3. Em relação aos trabalhadores da Unidade Educacional					
2.4. Em relação aos outros pais					
2.5. Mantém relações de cooperação com as pessoas?					
2.6. Percebe-o envolvido com as atividades educacionais?					
2.7. Procura motivar a participação?					
2.8. Ouve com atenção nossas solicitações?					
2.9. Cria uma atmosfera de confiança mútua na equipe?					
2.10. Antes de empregar os recursos financeiros, consulta o Conselho de Escola e a APM para saber o que devemos priorizar?					
2.11. Como você vê a importância do gestor para a vida da Unidade Educacional?					

3. Você participa das Reuniões de Pais? () Sim () Não

ANEXO 3

Análise Documental

Proposta pedagógica da Unidade pesquisada.

Diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação:

- Diretrizes das Unidades de Educação Infantil – 1997;
- Regimento de Educação Infantil – 2000, 2004, 2005;
- Procedimentos para o trabalho nas creches e pré-escolas de período integral – 2001;
- Plano de Curso da Educação Infantil – 2001, 2003, 2005;
- Orientações didáticas para o trabalho em sala ambiente – 2004.

Diário Oficial de Santos – 1997-2006.

Pareceres e Deliberações – Conselho Municipal de Educação.

ANEXO 4
QUADRO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Tema: Expectativas do professor em relação às atitudes do diretor

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Relações Interpessoais	Individual	
	Colegas	
	Crianças	
	Pais	
Processo de gestão	Planejamento	
	Trabalho cooperativo	
	Consulta antecipada à tomada de decisões financeiras	
	Envolvimento	
	Divisão de responsabilidades	
	Ingerências normativas	
Motivação para o trabalho	Propositura de estratégias motivacionais	
	Reconhecimento	
	Confiança no trabalho realizado	

Tema: Relações Professor X Professor

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Relacionamento Interpessoal	Estratégias motivacionais para melhorias	
	Atenção aos colegas	
	Reconhecimento e apoio ao trabalho dos colegas	
Processo de gestão	Planejamento coletivo	
	Cooperação	

Tema: Participação dos Pais na Unidade Educacional

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Vida escolar dos filhos	Participa	
	Não participa	
Processo de gestão	Planejamento coletivo	
	Cooperação	
	Decisões coletivas	

Tema: Desafios do Cotidiano do Diretor

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Relações Interpessoais com atores	Individual	
	Colegas	
	Crianças	
	Pais	
Processo de gestão	Planejamento	
	Trabalho cooperativo	
	Consulta antecipada à tomada de decisões financeiras	
	Envolvimento	
	Divisão de responsabilidades	
	Ingerências normativas	
	Participação dos Pais em reuniões	
	Reuniões Pais sobre vida escolar	
Motivação para o trabalho	Propositura de estratégias motivacionais	
	Reconhecimento	
	Confiança no trabalho realizado	

ANEXO 5
QUADRO DE ANÁLISE DE REGISTRO

Tema: Projeto Pedagógico

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	PERCENTUAL
Participação na elaboração	Pais		
	Professores		
	Gestor		

Tema: Participação de Pais em Reuniões:
Dificuldades
Facilidades

Tema: Avaliação da Unidade Escolar
Prática cotidiana
Parâmetros
Pontos Críticos

Tema: Perfil do Diretor
Características essenciais

Tema: Constituição dos Sujeitos – Educadores e Diretor
Escolaridade:
Forma de Admissão:
Tempo na Unidade: