

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

CRISTIANE APARECIDA WOYTICHOSKI

**O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO
ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**PONTA GROSSA-PR
2019**

CRISTIANE APARECIDA WOYTICHOSKI

**O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO
ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador (a):
Prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid

**PONTA GROSSA-PR
2019**

W938 Woytichoski, Cristiane Aparecida
O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica / Cristiane Aparecida Woytichoski. Ponta Grossa, 2019.
164 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Christina Oliveira Madrid.

1. Gestão escolar. 2. Prática pedagógica. 3. Educação infantil. I. Madrid, Silvia Christina Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

3CDD: 372.1

TERMO DE APROVAÇÃO

CRISTIANE APARECIDA WOYTICHOSKI

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:


Orientador (a) Prof. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG


Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho - UFRGS


Prof. Dra. Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula - UEM


Prof. Dra. Paola Andressa Scortegagna - UEPG


Prof. Dr. Erico Ribes Machado - UEPG

Ponta Grossa, 06 de agosto de 2019.

Dedico a tese aos meus filhos Christin e Lucas, razão da minha luta diária e conquista dos meus sonhos e aos meus pais Iolanda e Pedro Paulo, meus grandes incentivadores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Jesus nosso Mestre, pela força, coragem e persistência.

À minha filha Christin e ao meu filho Lucas, motivo da minha luta diária, obrigada por estarem sempre comigo, pelo carinho e confiança que depositaram em mim e compreensão pelos momentos de ausência, vocês são a razão da minha perseverança.

Aos meus pais, Pedro Paulo e Iolanda obrigada por me encorajarem em todos os momentos, vocês são meu porto seguro, minha eterna gratidão.

Ao Cassio, meu amor, obrigada por compartilhar comigo tantas alegrias e me tranquilizar quando a ansiedade se aproximava.

A minha querida cunhada Jaqueline, obrigada pela ajuda de sempre e companheirismo.

Aos meus irmãos, João Victor e familiares, minha eterna gratidão.

À professora Dra Silvia Christina de Oliveira Madrid, exemplo de coragem e determinação. Ao longo da nossa caminhada, Mestrado e Doutorado, a professora foi muito além de uma orientadora. Obrigada pelas orientações, carinho, conselhos e pela amizade.

Aos professores e professoras da banca examinadora: Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, Dr Érico Ribas Machado, Dra Paola Andressa Scortegagna, Dra Simone Regina Manosso Cartaxo, Dra Marisa Schneckenberg, pelas contribuições na avaliação da tese. E em especial à professora Dra Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula que desde a graduação me incentiva com a pesquisa, e pelos ricos ensinamentos.

Às professoras Maria das Graças do Espírito Santo Tigre e Mabel de Bortoli, pelo apoio e pelas oportunidades de aprendizagem durante minha trajetória como aluna e depois como colegas de trabalho.

Aos meus amigos Carlos Willians Jaques Morais, Kelly Ducatti, Daiana Camargo e Melissa Silva que sempre me apoiaram e torceram por mim, comemorando minhas vitórias.

À Ana Santana, minha secretária que se tornou minha grande amiga, obrigada por me ajudar e me auxiliar tanto.

À equipe de Gestão Educacional, minhas amigas Beatriz Gomes Nadal, Bruna Caroline Camargo, Clicia Buhner Martins, Elismara Zaias Kailer e Paola Andressa Scortegagna pelos estudos, reflexões, amizade e apoio.

À Eliana Teixeira, obrigada pelas palavras, carinho, incentivo e por acreditar em mim sempre.

Aos meus alunos do Curso de Pedagogia, que acompanharam meus estudos e que sempre me incentivaram a ser uma professora melhor.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) pelas contribuições acadêmicas.

Aos meus amigos e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG por compartilharem momentos difíceis e vitórias conquistadas.

À Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR pela autorização da realização da pesquisa. As coordenadoras pedagógicas, diretoras e professoras dos CMEIs participantes da pesquisa, pelas contribuições valiosas para a realização deste estudo.

A todos e todas que contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento desta pesquisa, meus agradecimentos.



Fonte: Tonucci, 2005, p. 197

WOYTICHOSKI, Cristiane Aparecida. **O contexto da Educação Infantil:** implicações da gestão escolar na prática pedagógica. 2019.164f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2019.

RESUMO

Este estudo tem como objeto de pesquisa a gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2008) e tem a seguinte questão problemática: Como se efetiva a gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil? A pesquisa tem os seguintes objetivos: Analisar a atuação da gestão escolar na prática pedagógica na Educação Infantil; Desvelar a organização da gestão escolar em relação a prática pedagógica na Educação Infantil; Investigar as implicações da gestão escolar na organização da prática pedagógica na Educação Infantil. A presente tese considera o pressuposto de que em diversos aspectos da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a gestão escolar se assemelha a do Ensino Fundamental, assim defendemos que para a concretude da gestão escolar na Educação Infantil há necessidade de planejamento, intencionalidade, reflexividade, trabalho coletivo, e avaliação que atendam as especificidades da infância e as características das crianças. Utilizamos como aporte teórico para o desenvolvimento deste estudo em relação a prática pedagógica os estudos de Vazquez (1977), Franco (2008, 2014) e Gimeno Sacristán (1999, 2007); para discutirmos sobre gestão escolar utilizamos os estudos de Bosco de Lima (2011), Domingues (2014), Franco (2008, 2014); Hypólito (2008), Libâneo (2004) e para a discussão do Projeto Político Pedagógico são utilizados os estudos de Caria (2011), Bondioli (2009), Pinto (2011), Veiga (2003). No que se refere as discussões da Educação Infantil discutiremos com os autores Rocha (1997), Carvalho (2005, 2015, 2016) Carvalho e Fochi (2016, 2017), Carvalho e Guizzo (2018); Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007). A pesquisa foi realizada em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) no município de Ponta Grossa/PR. Os sujeitos participantes da pesquisa foram três (3) coordenadoras pedagógicas, três (3) diretoras e trinta e uma (31) professoras dos CMEIS participantes da pesquisa. Como instrumentos para a coleta de dados utilizamos a análise documental, o questionário e a entrevista semiestruturada. A organização, análise e discussão dos dados da pesquisa teve como fundamentação os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e da Triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008). As principais conclusões desta pesquisa são as seguintes: o discurso da qualidade neoliberal, direcionado para a escolarização também faz parte da Educação Infantil; há a persistência de um modo de fazer pedagógico ignorando os direitos das crianças, devido a burocracia presente na escola da Educação Infantil; a criança não ocupa centralidade nas ações pedagógicas da Educação Infantil. Nesse estudo apontamos a relevância da gestão escolar na Educação Infantil, destacamos que nessa etapa da Educação Básica a organização do trabalho pedagógico e as ações pedagógicas precisam ser repensadas. Dessa forma, por meio desta pesquisa, buscamos contribuir com os estudos sobre a gestão escolar na Educação Infantil, bem como propor considerações que possibilitem reflexões e discussões sobre as implicações da gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil, considerando-se as especificidades da infância e as características das crianças.

Palavras-chave: Gestão escolar. Prática pedagógica. Educação Infantil.

WOYTICHOSKI, Cristiane Aparecida. **The context of Early Childhood Education: implications of school management in pedagogical practice.** 2019. 164 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2019.

ABSTRACT

This study has as object of research the school management in the pedagogical practice of the kindergarten. The research is characterized as qualitative (GHEDIN; FRANCO, 2008) and has the following problematic question: How is school management effective in the pedagogical practice of early childhood education? The research has the following objectives: To analyze the performance of school management in pedagogical practice in early childhood education; Unveil the organization of school management in relation to pedagogical practice in early childhood education; To investigate the implications of school management in the organization of pedagogical practice in early childhood education. This thesis considers the assumption that in various aspects of the organization of pedagogical work in early childhood education, school management resembles that of elementary school, so the thesis we defend is that for the concreteness of school management in early childhood education there is a need to planning, intentionality, reflexivity, collective work, and assessment that meet the specificities of childhood and the characteristics of children. We used as theoretical support for the development of this study in relation to the pedagogical practice the studies of Vazquez (1977), Franco (2008, 2014) and Gimeno Sacristán (1999, 2007); To discuss school management we use the studies by Bosco de Lima (2011), Domingues (2014), Franco (2008, 2014); Hypólito (2008), Libâneo (2004) and for the discussion of the Pedagogical Political Project are used the studies of Caria (2011), Bondioli (2009), Pinto (2011), Veiga (2003). Regarding the discussions of kindergarten we will discuss with the authors Rocha (1997), Carvalho (2005, 2015, 2016) Carvalho and Fochi (2016, 2017), Carvalho and Guizzo (2018); Formosinho, Kishimoto and Pinazza (2007). The research was carried out in three Municipal Centers of Early Childhood Education (CMEI) in the city of Ponta Grossa/PR. The participants of the research were three (3) pedagogical coordinators, three (3) principals and thirty-one (31) teachers of the CMEIS participants. As instruments for data collection we used the document analysis, the questionnaire and the semi-structured interview. The organization, analysis and discussion of the research data was based on the theoretical methodological assumptions of Content Analysis (BARDIN, 2011) and Data Triangulation (TRIVIÑOS, 2008). The main conclusions of this research are as follows: the discourse of neoliberal quality, directed to schooling is also part of early childhood education; there is persistence of a pedagogical way of ignoring the rights of children, due to the bureaucracy present in the preschool; the child still does not occupy centrality in the pedagogical actions of the Early Education. In this study, we point out the relevance of school management in early childhood education, we also highlight that at this stage of Basic Education, the organization of pedagogical work and pedagogical actions need to be rethought. Thus, through this research, we seek to contribute to studies on school management in early childhood education, as well as to propose considerations that allow reflections and discussions about the implications of school management in the pedagogical practice of early childhood education, considering the specificities of childhood. and the characteristics of children.

Keywords: School management. Pedagogical practice. Children's Education.

WOYTICHOSKI, Cristiane Aparecida. **El contexto de la Educación Temprana: implicaciones de la gestión escolar en la práctica pedagógica.** 2019. 164 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2019.

RESUMEN

Este estudio tiene como objeto de investigación la gestión escolar en la práctica pedagógica del jardín de infantes. La investigación se caracteriza por ser cualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2008) y tiene la siguiente pregunta problemática: ¿Cómo es efectiva la gestión escolar en la práctica pedagógica de la educación de la primera infancia? La investigación tiene los siguientes objetivos: analizar el desempeño de la gestión escolar en la práctica pedagógica en la educación de la primera infancia; Revelar la organización de la gestión escolar en relación con la práctica pedagógica en la educación de la primera infancia; Investigar las implicaciones de la gestión escolar en la organización de la práctica pedagógica en la educación infantil. Esta tesis considera la suposición de que en varios aspectos de la organización del trabajo pedagógico en la educación de la primera infancia, la gestión escolar se asemeja a la de la escuela primaria, por lo que la tesis que defendemos es que para la concreción de la gestión escolar en la educación de la primera infancia es necesario planificación, intencionalidad, reflexividad, trabajo colectivo y evaluación que cumplan con las especificidades de la infancia y las características de los niños. Utilizamos como soporte teórico para el desarrollo de este estudio en relación con la práctica pedagógica los estudios de Vázquez (1977), Franco (2008, 2014) y Gimeno Sacristán (1999, 2007); Para analizar la gestión escolar utilizamos los estudios de Bosco de Lima (2011), Domingues (2014), Franco (2008, 2014); Hypólito (2008), Libâneo (2004) y para la discusión del Proyecto Político Pedagógico se utilizan los estudios de Caria (2011), Bondioli (2009), Pinto (2011), Veiga (2003). Con respecto a las discusiones del jardín de infantes, discutiremos con los autores Rocha (1997), Carvalho (2005, 2015, 2016) Carvalho y Fochi (2016, 2017), Carvalho y Guizzo (2018); Formosinho, Kishimoto y Pinazza (2007). La investigación se llevó a cabo en tres Centros Municipales de Educación Infantil (CMEI) en la ciudad de Ponta Grossa / PR. Los participantes de la investigación fueron tres (3) coordinadores pedagógicos, tres (3) directores y treinta y un (31) maestros de los participantes del CMEIS. Como instrumentos para la recopilación de datos, utilizamos el análisis de documentos, el cuestionario y la entrevista semiestructurada. La organización, análisis y discusión de los datos de la investigación se basó en los supuestos metodológicos teóricos del Análisis de Contenido (BARDIN, 2011) y la Triangulación de Datos (TRIVIÑOS, 2008). Las principales conclusiones de esta investigación son las siguientes: el discurso de la calidad neoliberal, dirigido a la escolarización, también forma parte de la educación de la primera infancia; persiste una forma pedagógica de ignorar los derechos de los niños, debido a la burocracia presente en el preescolar; El niño aún no ocupa un lugar central en las acciones pedagógicas de la Educación Infantil. En este estudio, señalamos la relevancia de la gestión escolar en la educación de la primera infancia, también destacamos que en esta etapa de la Educación Básica, la organización del trabajo pedagógico y las acciones pedagógicas deben ser repensadas. Por lo tanto, a través de esta investigación, buscamos contribuir a los estudios sobre gestión escolar en la educación de la primera infancia, así como proponer consideraciones que permitan reflexiones y debates sobre las implicaciones de la gestión escolar en la práctica pedagógica de la educación de la primera infancia, teniendo en cuenta las especificidades de la infancia y las características de los niños.

Palabras clave: Gestión escolar. Práctica pedagógica. Educación Infantil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização da Educação Infantil e das etapas de Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.....	33
Quadro 2 – Números de teses e dissertações sobre a gestão escolar no contexto da Educação Infantil – Referencial teórico utilizado (2013-2016).....	40
Quadro 3 – Teses e dissertações sobre a gestão escolar no contexto da Educação Infantil título, ano, categoria, instituição (2013-2016).....	41-43
Quadro 4 – Organização da Educação Infantil no município de Ponta Grossa/PR.....	74
Quadro 5 – Formação mínima exigida para os profissionais da Educação Infantil do município de Ponta Grossa/PR.....	75
Quadro 6 – Principais técnicas apresentadas nas DCE (PONTA GROSSA/PR, 2015) para serem trabalhadas com os alunos da Educação Infantil.....	78-81
Quadro 7 – Denominações fictícias das Instituições e dos sujeitos participantes da pesquisa.....	83
Quadro 8 – Turmas e quantidade de alunos da I1.....	84
Quadro 9 – Especificidades dos sujeitos da I1: titulação, tempo de atuação profissional.....	85
Quadro 10 – Turmas e quantidade de alunos da I2.....	87
Quadro 11 – Especificidades dos sujeitos da I2: titulação, tempo de atuação profissional.....	87
Quadro 12 – Turmas e quantidade de alunos da I3.....	89
Quadro 13 – Especificidades dos sujeitos da I3: titulação, tempo de atuação profissional.....	89
Quadro 14 – Cronograma das etapas da coleta de dados da pesquisa.....	91
Quadro 15 – Categorias de análise e subcategorias.....	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular
CEP- Comissão de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal
CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil
CNE- Conselho Nacional de Educação
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
EI - Educação Infantil
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP- Projeto Político Pedagógico
PR – Paraná
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RFP - Referenciais para a Formação de Professores
PG – Ponta Grossa
PNEI - Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação
PNQEI - Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 - A GESTÃO ESCOLAR E AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
1.1 A LEGISLAÇÃO E OS PRESSUPOSTOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
1.2 A PESQUISA SOBRE A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	39
CAPÍTULO 2 - PRÁTICA PEDAGÓGICA: ELEMENTOS CONSTITUINTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
2.1 A ESCOLA DA INFÂNCIA.....	48
2.2 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR.....	53
2.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO DE ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	59
2.4 A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E DE REFLEXIVIDADE.....	65
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	71
3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA.....	71
3.2 O CONTEXTO DO CAMPO DA PESQUISA: ESPECIFICIDADES DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PONTA GROSSA (CMEIs).....	74
3.2.1 Os CMEIs participantes da pesquisa e os sujeitos investigados.....	82
3.2.1.1 Instituição Um (I1).....	83
3.2.1.2 Instituição Dois (I2).....	86
3.2.1.3 Instituição Três (I3).....	88
3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....	90
3.3.1 Análise documental.....	91
3.3.2 Entrevista.....	92
3.3.3 Questionário.....	92
3.4 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	93
3.4.1 A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).....	94
3.4.2 As categorias.....	95
3.5 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS (TRIVIÑOS, 2008).....	96
CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	97
4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	97

4.1.1	Práticas pedagógicas: as concepções dos professores sobre a infância.....	97
4.1.2	O PPP na prática pedagógica.....	109
4.2	O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	115
4.2.1	O Coordenador pedagógico como articulador da formação contínua.....	115
4.2.2	Coordenação pedagógica: lugar de escuta, reflexão e diálogo.....	123
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS.....	134
	APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	143
	APÊNDICE B – TERMO DE PARTICIPAÇÃO CIENTÍFICA PARA AS DIRETORAS.....	145
	APÊNDICE C – TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS.....	147
	APÊNDICE D – TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA PARA AS PROFESSORAS.....	149
	APÊNDICE E - QUESTÕES DA ENTREVISTA PARA AS DIRETORAS.....	151
	APÊNDICE F - QUESTÕES DA ENTREVISTA PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS.....	153
	APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	155
	ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA ASSINADA PELA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSAS/PR (SME-PONTA GROSSA/PR.....	158
	ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UEPG.....	160

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Início o texto descrevendo parte da minha trajetória acadêmica e profissional, a qual senti necessidade de compartilhar, pois sinto dificuldade para separar a pesquisadora da acadêmica, professora e mãe, visto que minha aproximação com o universo da Infância se deu em vários momentos da minha vida.

Em 2004 iniciei o Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). No segundo ano, participei como bolsista do Programa de Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/UEPG), sob a orientação da professora Ercília Maria Teixeira de Paula, desenvolvi a pesquisa intitulada “*Concepções de crianças e adolescentes sobre Projetos de Educação Não Formal em Ponta Grossa*”. Esta pesquisa foi enriquecedora, pois mostrava as perspectivas das crianças e adolescentes que se situavam em situações de vulnerabilidade social. Também foram analisados projetos de Educação não formal na cidade de Ponta Grossa-PR.

No ano seguinte, como bolsista, desenvolvi a pesquisa intitulada “*Educação não formal e Pedagogia Social na concepção de professores e representantes dos Conselhos do Município de Ponta Grossa*”. Na pesquisa pude constatar a falta de conhecimento dos projetos sociais existentes no município e a falta de integração entre os Conselhos com a sociedade, como um todo, na luta dos direitos à infância e a adolescência.

Durante o Curso de Pedagogia também participei do projeto de extensão “*Brilhar: Brinquedoteca, Literatura e Arte no Ambiente Hospitalar*” (sob a coordenação da referida professora), o qual foi desenvolvido no Hospital Bom Jesus, na cidade de Ponta Grossa-PR. Este projeto apresentava muitos desafios, pois a realidade era diferente daquela apresentada na escola, visto que o trabalho com crianças hospitalizadas envolve muitas questões. Assim, surgiram muitas dúvidas sobre a Pedagogia Hospitalar, porém foram sendo sanadas durante o desenvolvimento do projeto, através da realização de reuniões e seminários.

No início de 2008, recebi a proposta de trabalhar em uma escola da rede particular de ensino em Ponta Grossa-PR, com a Educação Infantil. Durante este ano trabalhei com crianças de turno integral as quais permaneciam durante o dia todo na escola. Foi no decorrer desse ano que resolvi dar início ao Curso de Pós-Graduação de Psicopedagogia Institucional e Clínica. Neste mesmo ano, fui aluna especial no programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da UEPG, na disciplina de Tópicos Especiais em Educação Popular, onde tivemos como principal referencial os estudos de Paulo Freire, estudioso que nos faz repensar muitas questões sobre a Educação.

Durante os estágios de Psicopedagogia foi possível perceber como aqueles alunos que, muitas vezes, chegam aos profissionais deste alcance, estão fragilizados em relação ao processo escolar, pois são muitas vezes rotulados como “fracassados”, “preguiçosos”, ou vistos como estivessem com doenças ou diagnósticos pré-estabelecidas.

Por ocasião da realização dos Estágios me chamou a atenção o fato de que, as crianças que tinham mais de sete (7) anos ao realizarem os testes, não tinham consciência do seu próprio corpo, pois apresentavam dificuldades relacionadas à orientação espacial, orientação temporal e lateralidade.

Em 2010, cursei no mesmo Programa de Pós-Graduação já mencionado, a disciplina de Tópicos Especiais em Políticas Educacionais Inclusivas e Formação de Professores, sendo que os docentes pelo desenvolvimento da disciplina foram dois professores da área da Educação Física, os quais abordaram entre outras questões aquelas relacionadas ao corpo e a cultura escolar, o que me chamou muita atenção. Percebi que trabalhar as questões relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil é de suma importância.

Atuando como professora, percebo que muitos professores preocupam-se apenas com o desenvolvimento da coordenação motora fina, especificamente relacionada aos movimentos das mãos, o que, muitas vezes, faz com que desde muito pequenas as crianças fiquem grande parte do tempo na escola, sentadas “presas” em carteiras, realizando atividades de forma predominante em cadernos, folhas, o que acaba interferindo na pouca mobilidade corporal das crianças.

Dessa forma, as inquietações foram surgindo e o interesse em pesquisar as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento foram se tornando maior. Assim, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação na UEPG iniciando uma caminhada em busca de saberes.

A pesquisa de Mestrado em Educação intitulada como *“A prática Pedagógica dos Professores da Educação Infantil do município de Ponta Grossa-PR: uma análise sobre corpo em movimento”*, sob orientação da professora Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid, respondeu as questões investigativas que nortearam o estudo. Porém, a necessidade de aprofundar os estudos sobre a Infância ainda faziam e fazem parte das minhas inquietações acadêmicas e profissionais.

Em 2013, tive a oportunidade de trabalhar como professora colaboradora na UEPG, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na disciplina de Estágio Curricular na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em 2014, na mesma Instituição e Curso, assumi a disciplina de Estágio em Gestão, à docência nesta disciplina desencadeou outras inquietações em relação a prática pedagógica dos professores de Educação Infantil, entre elas, as implicações da gestão escolar nas questões que norteiam a escola, entre elas: o trabalho do professor, relação professor aluno, formação contínua, relação família e escola.

Em 2016, aprovada no concurso público para docentes na UEPG, assumi como professora efetiva, no Departamento de Pedagogia, a disciplina de Estágio em Gestão. Nessa ocasião, o projeto de tese “*O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica*”, já estava aprovado pelo CEP/UEPG e a pesquisa estava em andamento.

Neste estudo foram agregados conhecimentos edificados ao longo desses quatro (4) anos, bem como aqueles obtidos por meio da docência na formação inicial de professores, possibilitando tanto à professora como a pesquisadora um melhor entendimento sobre as questões que norteiam a infância.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa um amplo campo de pesquisa que vem se expandindo, cada vez mais estudos têm sido desenvolvidos sobre as questões que envolvem este âmbito da Educação Básica.

Percebemos os avanços na Educação Infantil que se deram inicialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 - CF (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996). Vários documentos oficiais também foram publicados para subsidiar e nortear o desenvolvimento da Educação Infantil, entre eles: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998); Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001); Referenciais para a Formação de Professores - RFP (BRASIL, 2002); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI (BRASIL, 2006); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação - PNEI (BRASIL, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Tais documentos estabelecem, em linhas gerais, que a educação da criança pequena seja efetivada em estabelecimentos específicos, considerando-a como sujeito de direitos, garantindo que a educação seja assegurada pelo Estado, atendendo também a formação do professor.

Apesar dos avanços obtidos por meio da legislação e dos documentos oficiais, ainda percebemos no cotidiano escolar da Educação Infantil e na relação teoria prática, a necessidade de pesquisas que investiguem as implicações da gestão escolar na prática pedagógica do contexto da Educação Infantil.

Compactuamos com o conceito de Lerche (2007) sobre o entendimento de gestão escolar, ou seja, a mesma se refere à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino. A LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) foi a primeira lei de educação a dispensar atenção particular à gestão escolar, atribuindo um significativo número de incumbências às unidades de ensino. A gestão escolar, por sua vez, como a própria expressão sugere, se situa no plano da escola e diz respeito as tarefas que estão sob sua esfera de abrangência, assegurando aquilo que é próprio de sua finalidade, promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a CF (BRASIL, 1988) e a LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Oliveira (2002) afirma que a inserção da Educação Infantil na Educação Básica lhe dá uma dimensão maior, obtendo um papel específico no sistema educacional. Na Educação Infantil inicia a formação da criança para o exercício da cidadania, pois receberá os conhecimentos básicos necessários para as etapas seguintes da Educação Básica, implicando que os sistemas de ensino tratem a educação das crianças de forma integrada, articulando o planejamento curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais devem ser tratados como dimensões do desenvolvimento humano e não como distintas ou áreas separadas, evidenciando a necessidade de a criança ser considerada na sua totalidade, com o objetivo de promover seu desenvolvimento integral.

Na pesquisa realizada no Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (2013), sobre “*A prática pedagógica dos professores da Educação Infantil do Município de Ponta Grossa/PR: uma análise sobre o corpo em movimento*”, constatamos uma visão dicotômica e fragilizada da criança, na qual corpo e mente parecem estar separados na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil.

Por meio dos resultados obtidos na referida pesquisa, percebemos as marcas advindas de uma concepção da escola tradicional no contexto da Educação Infantil, a qual impõe a disciplina, o controle, a obediência as regras, onde os corpos são distribuídos na sala de aula ou no espaço externo da escola (SANTA CLARA, 2013).

O interesse pela temática desta pesquisa está relacionado aos anos de atuação da pesquisadora como professora na Educação Infantil e no Ensino Superior na disciplina de Estágio em Gestão Educacional, assim almejamos analisar a gestão escolar em relação a prática pedagógica na Educação Infantil.

Reafirmamos que a Educação Infantil representa um campo de pesquisa que vem se expandindo. Com a promulgação da CF de 1988 (BRASIL, 1988), foi dado o primeiro passo, no sentido da universalização da Educação Infantil, com a responsabilização do Estado por essa modalidade de ensino, pois anteriormente “as creches” estavam, em sua maioria, subordinadas aos órgãos não educacionais, e as pré-escolas funcionavam sem definições educativas.

Devido a Política Educacional de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a Educação Infantil sofreu alterações, conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE e da Câmara da Educação Básica – CEB nº 03/2005 (BRASIL, 2005), bem como da Emenda Constitucional nº 053/2006 (BRASIL, 2006). A referida legislação que estabelece uma nova subdivisão para a Educação Infantil, sendo denominada de creche para a faixa etária prevista de crianças de até três (3) anos de idade e de pré-escola para crianças de quatro (4) e

cinco anos (5) de idade. Assim, o último período da pré-escola anterior passa a ser considerado o primeiro ano do atual Ensino Fundamental, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, aprovadas em 7 de abril de 2010 (BRASIL, 2010).

Para Libâneo (2004) a gestão é um processo intencional e sistemático de se chegar a uma decisão e de fazer a mesma funcionar. Em outras palavras, gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização no contexto escolar.

Assim sendo, faz-se necessário na Educação Infantil o conhecimento sobre a infância e de suas especificidades, para um planejamento, acompanhamento e avaliação que respeitem as características da criança em suas diferentes etapas de desenvolvimento.

A organização escolar segundo Canário (2005), corresponde ao modo específico de organizar espaços, tempos e agrupamentos dos alunos, bem como as modalidades de relação com o saber. Ao longo dos últimos séculos, este tipo de organização que é histórico e contingente sofreu um processo de naturalização, que lhe confere um caráter inelutável e faz parecer como sendo natural.

Desse modo, o processo de naturalização contribui para a não percepção crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, tornando a dimensão organizacional invisível. Na Educação Infantil, percebemos que desde muito pequenas as crianças permanecem a maior parte do tempo sentadas, realizando atividades sem intencionalidades, tendo como estratégias dos professores o controle das crianças e o tempo destinado a realização das tarefas. Assim, a escola mostra-se como um espaço de produção, de controle de condutas, onde alunos e professores são regidos por práticas de poder que lhes dominam.

Diante disso, a relevância desta pesquisa se dá por contribuir para o estímulo de pesquisas na área de gestão escolar considerando seu papel na organização da prática pedagógica na Educação Infantil, bem como colaborar para o avanço das discussões, propondo considerações que possibilitem refletir e problematizar sobre as questões que permeiam a gestão escolar no contexto da Educação Infantil.

Dessa forma, este estudo tem como objeto de pesquisa a gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2008) e tem a seguinte questão problemática: Como se efetiva a gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil? Nessa direção, derivam as seguintes questões norteadoras desse estudo: Como a gestão escolar é organizada em relação a prática pedagógica na Educação Infantil? Quais as implicações da gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil?

Considerando a questão problemática da pesquisa, bem como as questões norteadoras que permeiam a investigação, apontamos os seguintes objetivos de pesquisa. Objetivo geral: Analisar a atuação da gestão escolar na prática pedagógica na Educação Infantil. Objetivos específicos: a) Desvelar a organização da gestão escolar em relação a prática pedagógica na Educação Infantil; b) Investigar as implicações da gestão escolar na organização da prática pedagógica na Educação Infantil.

A presente tese considera o pressuposto de que em diversos aspectos da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a gestão escolar se assemelha a do Ensino Fundamental, assim a tese que defendemos é de que para a concretude da gestão escolar na Educação Infantil há necessidade de planejamento, intencionalidade, reflexividade, trabalho coletivo, e avaliação que atendam as especificidades da infância e as características das crianças.

Como aporte teórico para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos os seguintes estudos: em relação a prática pedagógica os estudos de Vazquez (1977), Franco (2011) e Gimeno Sacristán (1999, 2007); para discutirmos sobre gestão escolar utilizamos os estudos de Libâneo (2004), Hypólito (2008), Bosco de Lima (2011) e Franco (2008, 2014); para abordarmos sobre o Projeto Político Pedagógico utilizamos os estudos de Caria (2011), Bondioli (2009), Veiga (2003) e Pinto (2011); para discutirmos sobre as questões relacionadas à Educação Infantil nos fundamentamos nos estudos de Rocha (1997), Carvalho (2005, 2015, 2016), Carvalho e Fochi (2016, 2017), Carvalho e Guizzo (2018), Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007).

Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos um estudo de campo (MARCONI; LAKATOS, 2003) em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), localizados na cidade de Ponta Grossa/PR, tendo como critério de escolha que as instituições estivessem localizadas em diferentes regiões do município, no sentido de considerarmos diferentes realidades em relação ao contexto social e econômico.

Os sujeitos participantes do estudo são as coordenadoras pedagógicas, diretoras e professoras dos CMEIs selecionados como campo da pesquisa. Como instrumentos para a coleta de dados utilizamos a análise documental, o questionário e a entrevista semiestruturada (MARCONI; LAKATOS, 2004). Realizamos a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dos CMEIs, o questionário foi aplicado para as professoras da Educação Infantil, e a entrevista semiestruturada foi realizada com as coordenadoras pedagógicas e as diretoras dos CMEIs. Assim sendo, a pesquisa teve como sujeitos participantes três (3) coordenadoras pedagógicas, três (3) diretoras e trinta e uma (31) professoras.

A organização e sistematização dos dados da pesquisa foi realizada de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), sendo os mesmos dispostos em categorias e subcategorias. Para a análise dos dados utilizamos a Triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008), cuja finalidade é abranger com a máxima amplitude a descrição, explicação e compreensão do objeto em estudo.

O trabalho está organizado em quatro (4) capítulos. No primeiro capítulo discutimos sobre a Educação Infantil, destacando a legislação, os pressupostos dos documentos oficiais norteadores e as pesquisas que tratam sobre a gestão escolar no contexto da Educação Infantil no Brasil. No segundo capítulo abordamos sobre a prática pedagógica na Educação Infantil e seus elementos definidores, considerando a escola da infância, o papel da gestão escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento de organização da prática pedagógica e a escola como lócus de formação contínua e de reflexividade. No terceiro capítulo são apontadas as opções metodológicas e especificidades da pesquisa, sendo a mesma qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2008) e fundamentada nos pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e da Triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008). No quarto capítulo apresentamos a análise e discussão dos dados, bem como os resultados da pesquisa, considerando a problemática investigada, bem como os objetivos da pesquisa, estabelecendo a articulação com o referencial teórico que fundamenta este estudo.

Neste estudo, apontamos a relevância da gestão escolar na Educação Infantil, destacamos também que nessa etapa da Educação Básica, a organização do trabalho pedagógico e as ações pedagógicas precisam ser repensadas.

Dessa forma, por meio desta pesquisa, buscamos contribuir com os estudos sobre a gestão escolar na Educação Infantil, bem como propor considerações que possibilitem reflexões e discussões sobre as implicações da gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil, considerando-se as especificidades da infância e as características das crianças.

CAPÍTULO 1

A GESTÃO ESCOLAR E AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao analisarmos a Educação Infantil (EI) no Brasil percebemos que nas últimas décadas, a mesma tem se expandido e foi apenas no século XX que ela começa a ser estruturada, devido a fatores como a intensificação da urbanização, a necessidade de instruir e ampliar as escolas para atender a população, às mudanças sociais, a inserção da mulher no mercado de trabalho, as mudanças na organização e estrutura das famílias, a preocupação com a infância e, ainda, sobre o papel que a criança exerce na sociedade.

Neste capítulo discutimos sobre a EI, destacando a legislação, os pressupostos dos documentos oficiais norteadores e as pesquisas que abordam sobre a gestão escolar no contexto da EI no Brasil.

1.1 A LEGISLAÇÃO E OS PRESSUPOSTOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Tomé (2014) a partir da década de 1960, devido aos acordos internacionais assumidos pelo Brasil, a organização de creches e pré-escolas orientou-se por determinações de organizações multilaterais como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development - USAID*), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund – UNICEF*). Desse modo, as creches e pré-escolas assumiram um caráter assistencialista. As pré-escolas empenharam-se na preparação das crianças de quatro (4) a seis (6) anos para o ingresso na primeira etapa da Educação Básica, ambas as perspectivas, assistencialista e escolarizada, entendiam a infância como uma fase de preparação para a vida adulta.

A década de 1980, é marcada pela democratização da educação, ligados segundo Lima (2004) à perspectiva de redemocratização do Estado brasileiro, período marcado por inúmeras greves, eleições de governos de oposição, e do insuflamento à participação.

Na escola foram reativados pelo menos na forma de lei, os grêmios estudantis, o conselho escolar passou a compor o organograma da escola como instituição deliberativa, alguns estados implementaram as eleições de diretores, tendo a participação como um termômetro da democracia.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 - CF (BRASIL, 1988) a criança de zero a seis anos passa a ser considerada um sujeito de direitos, passo dado para a universalização da EI, sendo o Estado responsável pela oferta de maneira complementar à família. A CF (BRASIL, 1988) dedica uma seção especial ao direito da educação (do Artigo 205 ao Artigo 214), de maneira resumida apontamos sobre o que os seguintes Artigos tratam, sendo: Artigo 205 - Finalidades da educação; Artigo 206 - Princípios básicos do ensino; Artigo 207 - Autonomia das universidades; Artigo 208 - Dever do estado com a educação; Artigo 209 - Ensino privado; Artigo 210 - Organização curricular; Artigo 211 - Organização dos sistemas educacionais; Artigo 212 e 213 - Recursos financeiros da educação; Artigo 214 - Plano Nacional da Educação.

Cabe destacarmos o Artigo 206 da CF (BRASIL, 1988), que indica os Princípios básicos do ensino, sendo:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Segundo Tomé (2014), a regulamentação desses princípios ocorreu somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), um ano após a divulgação do plano de reforma do aparelho do Estado (1995) e oito anos após a promulgação da CF (BRASIL, 1988). De acordo com a LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 14,

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) promulgou em seu Artigo 15 que: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram

progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

A LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), foi tida como a mais democrática das legislações com aproximação das estratégias do Banco Mundial, a qual era atrelada a ajuda as correções de dívidas, com a diminuição de pobreza e a inclusão escolar.

Porém Caria (2011) menciona que os sistemas municipais de educação, criados a partir da atual LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), salvo raras exceções, pouco ousaram na sua própria (re)organização, buscando implementar novos arranjos organizacionais que rompessem com a tradição centralizadora e patrimonialista de gestão junto às escolas que os integram. Apesar da flexibilidade da LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) os sistemas municipais de educação deram continuidade a reprodução dos modelos e estruturas vigentes nos sistemas estaduais dos quais se originaram, pois os sistemas de ensino não se reconheceram como um caminho estratégico para uma maior participação da sociedade na definição de políticas públicas e conseqüentemente democratização da gestão da educação na sociedade, e na escola. Assim, o tipo de relacionamento que os gestores do sistema de ensino têm com a escola é regulado pelas estruturas burocráticas que não se reinventaram, contribuindo para a crise de sentido e de método que as escolas públicas padecem em relação à ideia de se assumirem como núcleo gestor do seu próprio PPP.

Desse modo, é instaurada a gestão gerencial, com a qual as políticas educacionais reduzem o papel e a responsabilização do Estado, aplicando estratégias de participação, financiamentos e desempenho por meio de resultados, técnicas, instrumentos de avaliação. Segundo Bosco de Lima, Prado e Shimamoto (2011) na gestão gerencial a participação é funcional, na qual os sujeitos colaboram e as decisões são parcialmente acatadas, objetivando-se a sujeição, o consenso e a reprodução. Com o discurso de funcionário e comunidade parceira dilui e fragiliza as possibilidades de emancipação e superação da estrutura posta.

Tornando a participação uma estratégia e um mecanismo de instrumento para o Estado, destaca-se também a competitividade, a qual busca pela excelência, eficácia e eficiência um modelo posto a ser o melhor, contando assim com a participação da comunidade. Por meio do voluntariado, a escola media conflitos, proporcionando condições básicas para a manutenção da educação, mudando o perfil de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Mestres, os quais são esvaziados de conteúdos políticos, tornando o trabalho voluntário uma das principais características.

Segundo Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. ????) a escola assume a função de mediação de conflitos, a qual é subsidiada pelo trabalho voluntário da comunidade, com a

dinâmica de um paradigma no qual a comunidade passa a controlar a escola pública, sem manutenção estatal, na qual o cidadão cliente, (público usuário) ganha status de fiscalizador e controlador dos “afazeres da escola”.

Lima (2009) destaca que ao longo da década de 1990, a educação brasileira na triangulação, reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais estava condicionada por uma projeção de qualidade de ensino, entretanto de maneira determinada pelos compromissos assumidos pelo Brasil como assinante do ideário neoliberal, frente as organizações multilaterais. Assim, as políticas educacionais para a Educação Básica geraram outro núcleo de preocupação: exclusão de alunos dentro da própria escola, marcados por um analfabetismo funcional acentuado, escola para poucos da Educação Básica ao ensino superior e posicionamento equivocado dos avanços sustentados pelo neoliberalismo.

Neste período ocorre uma desmobilização popular, que Segundo Lima, Prado e Shimamoto (2011) é fruto da acentuada repressão e do não atendimento, por parte do Estado, como ocorreu em 1980, dos reclamos da população. Vivenciamos deste modo, um modelo de gestão educacional articulado com o processo de redefinição do papel do estado brasileiro, subsidiado pelas Diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, documento de 1995, proposto pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Em 1990 temos a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) o qual inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos, passando a ser considerados como sujeitos de direitos reconhecidos e garantidos por lei.

Segundo Carvalho (2018) o ECA (BRASIL, 1990) reconheceu as crianças como pessoas em condições específicas de desenvolvimento e contribuiu potentemente para a construção da visão de criança como cidadã. Diante dessa lógica da criança entendida como cidadã, teve início a elaboração e a publicação de programas e documentos oficiais relativos à Educação Infantil no país.

Segundo Ferreira (2000), o ECA (BRASIL, 1990) inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos, estabelecendo um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças, servindo de base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança, atores do próprio desenvolvimento, com direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer.

Porém, o que percebemos com a busca e na perspectiva da gestão gerencial, é que discurso da qualidade se evidencia na Educação Infantil, muito mais do que políticas para

infância, que segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) a linguagem da qualidade é também a linguagem da instituição dedicada a primeira infância como produtor de resultados pré-especificados e da criança como um vaso vazio, a qual deve ser preparada para aprender e para a escola, e ser ajudada em sua jornada de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a qualidade neoliberal segundo Lima (2004) preza o resultado, sendo a escola um instrumento no processo de efetivação das políticas educacionais de adequação dos alunos à sociedade capitalista. Não se aprende participando das tomadas de decisões e na condução do processo pedagógico e administrativo, aprende-se cumprindo, obedecendo, seguindo regras elaboradas por controle externo.

Para Lima (2004) neste processo a democracia é vista como um resultado, pois esta modalidade está pronta e acabada, analisada nos livros didáticos, sendo assim a escola tem servido aos interesses do Estado, o qual é centralizador das decisões, burocratizando a organização dos serviços sociais.

Desta forma, há uma demasiada preocupação com a oferta de vagas, sem uma preocupação com a qualidade democrática, com a permanência da criança na escola, formação de profissionais que atuam na EI, concepção de infância, projetos voltados para esta fase de desenvolvimento.

Observamos conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003) que no campo da primeira infância, podemos perceber um corpo crescente de especialistas, pesquisadores, consultores, inspetores, avaliadores, entre outros cuja tarefa é medir a qualidade. Cada vez mais confiamos no sistema especializado visando realizar julgamentos por nós sobre os serviços que desejamos ou necessitamos para nós mesmos ou para nossos filhos, procuramos especialistas para nos dizerem se o que estamos obtendo é de boa qualidade, cada vez mais sobrecarregados buscamos mais uma naturalização das práticas do que um entendimento, queremos a avaliação especializada em vez da incerteza de realizar nossos próprios julgamentos.

O que significa menos trabalho, pois deixamos de trabalhar com as incertezas, o desconhecido, as dúvidas, com o novo e percebemos neste contexto, que a criança não está na centralidade do processo educativo da EI.

Segundo Porter (1995 *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003) quando o julgamento do especialista não é mais suficiente, o mesmo tem de construir, ou reconstruir a confiança, por meio de métodos quantificáveis. Neste contexto, a quantificação pode ser entendida como uma resposta para as condições de desconfiança para a exposição à estranhos.

Segundo Bondioli (2009) a qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é a adequação a um padrão ou a normas estabelecidas. Qualidade é transação, isto é, debate

entre os indivíduos e grupos que tem interesse em relação a rede educativa, que tem responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede de infância ou como deveria ou poderia ser. Cada ator social, administradores, responsáveis locais, coordenadores pedagógicos, educadores de creche propõem um ponto de vista próprio em relação à qualidade da creche, a partir da própria ótica. Pois, qualidade não é a mesma coisa para um pai, para um educador e para um político.

A qualidade ainda segundo Bondioli (2009) implica uma forma de negociação entre atores sociais, com vistas a um acordo que resulte em um trabalho produtivo. E com uma ideia de natureza negociável significa que não existe um ponto de vista “objetivo sobre a creche”, significa reconhecer a natureza ideológica, valorativa da qualidade e considerar o embate entre os pontos de vista, ideias e interesses um recurso e não uma ameaça.

Para Bondioli (2009) não há portanto, qualidade sem participação, definir e produzir qualidade é uma tarefa política, um trabalho democrático. Qualidade não é um ter de ser estabelecido a priori, uma ideia abstrata que deve ser imposta à realidade, uma tarefa a ser executada ou um projeto a ser traduzido na prática. Qualidade é uma modelação de boas práticas, fruto de uma reflexão compartilhada sobre a capacidade de elas realizarem objetivos consensualmente definidos. Fazer qualidade não implica, pois somente em agir, mas também um refletir sobre as práticas, contextos, hábitos, usos, tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e fins, não acontecendo abstratamente, mas sim àquilo concretamente que faz e se realiza dentro da rede para infância.

Campos, Fulgraf e Wiggers (2006 *apud* TOMÉ, 2014) mencionam que por meio de um estado da arte na perspectiva das produções científicas do Brasil (1996. 2003), sobre a qualidade na EI são apontadas diversas fragilidades, envolvendo aspectos como: a formação de professores, propostas pedagógicas, condições de funcionamento, práticas educativas, relação com a família e a comunidade.

Em relação as propostas pedagógicas, muitas instituições de EI não têm seus projetos pedagógicos elaborados, nos projetos pedagógicos analisados há falta da especificidade das idades das crianças, com predomínio de currículos que valorizavam o desenvolvimento cognitivo em detrimento ao desenvolvimento integral. Relacionados ao funcionamento e as prática educativas há um padrão de funcionamento incomum nas instituições de Educação Infantil do país, as creches oriundas de órgãos de bem estar social, ainda privilegiam um modo assistencialista, enquanto as pré-escolas sempre estiveram relacionadas ao campo educacional,

assemelhando-se ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, com práticas de escolarização precoce para as crianças (Campos; Fulgraf; Wiggers, 2006 *apud* TOMÉ, 2014).

Em relação à estrutura e aos recursos materiais, as creches comunitárias e conveniadas apresentam mais deficiências nos aspectos de saneamento e adequação à faixa etária das crianças atendidas, as pré-escolas, de maneira geral contam com melhores condições de infraestrutura, porém restritas a espaços para brincadeiras e atividades autônomas por parte das crianças. No aspecto relacionamento com as famílias, a falta de comunicação contribui para o desconhecimento da realidade em que os alunos estão inseridos. O estudo conclui que o financiamento público para a EI não foi equacionado no país e, por isso o acesso a esse nível da Educação Básica não foi democratizado e a qualidade de atendimento nas instituições precisa ser melhorado, e que a partir do momento que a consciência se amplia sobre a importância da EI, os desafios também são maiores (Campos; Fulgraf; Wiggers, 2006 *apud* TOMÉ, 2014).

O que percebemos atualmente na EI é um discurso de qualidade neoliberal, percebido por meio de uma ótica econômica e gerencial, preocupados com resultados e técnicas, desconsiderando a qualidade sob um enfoque político e crítico. A criança não ocupa o lugar central na elaboração das propostas pedagógicas da EI, a qual não é pensada e formulada de forma crítica.

Campos, Fulgraf e Wiggers (2006 *apud* TOMÉ, 2014) destacam que alguns autores¹ tiveram a percepção de que a integração das instituições da EI à Educação Básica, nos sistemas de ensino no Brasil, tinha como padrão de organização os anos iniciais do Ensino Fundamental, desconsiderando as especificidades da educação e o cuidado característico do trabalho nas instituições de EI.

No Brasil a necessidade da discussão de um currículo para a EI surge por volta dos anos de 1970 e 1980, com início para a pré-escola e depois para a creche, com um projeto pedagógico, com a finalidade de responder as práticas assistencialistas, resultantes das condições socioeconômicas do país, que tem na marginalização da infância uma de suas mais sérias consequências [...] (BRASIL, 1996).

A educação das crianças até os seis (6) anos foi assegurada pela CF (BRASIL, 1988) e LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) que em seu Artigo 29 reconhece a EI como a primeira etapa da Educação Básica. Desta forma, a EI teve seu espaço amparado na lei, com a transferência das creches do Ministério da Assistência Social para o Ministério da Educação. Assim, a concepção de cuidar foi ampliada para cuidar e educar. Desta forma, houve uma

¹ Kishimoto (2001); Correa (2003); Tomé (2005); Campos, Fulgrad e Wiggers (2006).

intensificação nos estudos que se referem à educação na primeira infância e também foram aprovados documentos que estabelecem diretrizes e normas para o currículo na EI.

O Ministério da Educação (MEC) publicou vários documentos referentes a EI, tendo como objetivo a expansão de oferta de vagas e uma melhor qualidade de ensino, são eles: Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994); Política Nacional de Educação Infantil – PNEI (BRASIL, 1994); Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (BRASIL, 1996); Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998); Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação - PNEI (BRASIL, 2006); Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Tais documentos apresentam a discussão da busca de uma melhor qualidade na EI, com a finalidade de atender as necessidades das crianças.

A PNEI (BRASIL, 1994, 2006), fundamenta-se nos princípios constitucionais, devendo ser oferecida em complementação à ação da família, cumprindo duas funções indissociáveis: cuidar e educar, proporcionando condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, promovendo a ampliação de suas experiências e conhecimentos.

A PNEI (BRASIL, 1994, 2006) tem como objetivos a expansão de vagas para a criança de zero a seis (6) anos, o fortalecimento da concepção de EI e a melhoria da qualidade no atendimento a partir de ações de formação, e incentivo para elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares nas instituições e aponta o desenvolvimento de propostas curriculares específicas para a infância em creches e pré-escolas como um dos aspectos definidores de qualidade do atendimento oferecido pelas instituições.

O documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), apresenta textos que subsidiaram a formulação de uma política de formação dos profissionais de Educação Infantil, sendo que o currículo, os cursos de formação profissional e suas diferentes possibilidades, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas foram os principais temas debatidos.

Em 1995, é publicado o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995), no mesmo consta que a creche deve atender os direitos fundamentais da criança, entre eles: à brincadeira, o contato com a natureza, higiene, saúde, alimentação saudável, curiosidade, imaginação e capacidade de

expressão, direito ao movimento em espaços amplos, direito a uma especial atenção durante o período de adaptação da criança na creche.

O documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil” (BRASIL, 1996), busca avançar na implementação das Diretrizes estabelecidas na PNEI (BRASIL, 1994), sendo analisadas as propostas curriculares e pedagógicas. Como resultado final, o referido documento apresenta um resumo das questões conceituais sobre o tema, e destaca a elaboração de propostas curriculares para a EI.

Destacamos a LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), a qual definiu a EI como sendo a primeira etapa da Educação Básica, inserindo-a no sistema de educação, com a finalidade de desenvolver a criança de modo integral até seis (6) anos de idade. Sendo a EI oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três (3) anos de idade; e pré-escolas, para as crianças de quatro (4) a seis (6) anos de idade. Segundo o Artigo 29 da LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Sendo assim, a EI passou a fazer parte do sistema educacional brasileiro, sendo esta uma conquista importante que resultou do esforço dos movimentos sociais que lutavam pela educação em nosso país.

Dois anos após a aprovação da LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), o Ministério da Educação (MEC) publicou em 1998 dois documentos: Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil (BRASILa, 1998) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASILb, 1998).

O primeiro documento, Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de EI (BRASIL, 1998a), estabelece que é necessário a regulamentação em âmbito municipal, estadual e nacional para garantir o desenvolvimento de qualidade da educação das crianças em creches e pré-escolas, buscando contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a EI no Brasil.

O RCNEI (BRASIL, 1998b) propõe metas a serem alcançadas em relação a criança. De acordo com o documento o professor deve possibilitar às crianças diferentes tipos de atividades, e não só brincadeiras, mas sim situações de aprendizagem, nas quais ocorram propostas pedagógicas orientadas e de qualidade, a fim de formar crianças cidadãs, conscientes e críticas.

Arce (2001) considera o RCNEI (BRASIL, 1998b) como um conjunto de instruções e receitas, o que contribui para uma desqualificação do trabalho e da prática do professor, pois o referido documento determina o que deve ser realizado.

Kramer (2006) destaca que o (BRASIL, 1998b) não equaciona a tensão entre universalismo e regionalismo, não considerando a especificidade das diferentes infâncias.

Segundo Carvalho e Guizzo (2018, p. 778)

Os referenciais foram publicados em três volumes, intitulados da seguinte maneira (MEC, 1998): 1) Introdução (apresenta a história das instituições de Educação Infantil; uma breve discussão sobre as relações existentes entre cuidar, educar e brincar; a definição das competências profissionais do professor de Educação Infantil; os objetivos da Educação Infantil; e orientações pontuais sobre o planejamento de projetos pedagógicos); 2) Formação Pessoal e Social (focaliza as interações das crianças com os coetâneos e com elas mesmas, tomando como eixo central de trabalho os conceitos de Identidade e Autonomia); 3) Conhecimento de Mundo (descreve proposições a serem desenvolvidas com as crianças, baseadas nos seguintes eixos: movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática). Os volumes dos referenciais foram organizados de modo segmentado por faixa etária (0 a 3 anos e 4 a 6 anos), desconsiderando a existência de uma continuidade educativa que precisava ser abordada.

O Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001), teve como objetivo principal traçar metas a serem alcançadas em todos os níveis de ensino, reforçando a concretização do direito das crianças à educação. O PNE (BRASIL, 2001), define também como objetivo e meta a “elaboração de diretrizes nacionais e de padrões mínimos de infraestrutura, para as instituições de Educação Infantil”, tendo como pressupostos aspectos quantitativos e qualitativos (BRASIL, 2001, p. 65).

Segundo Nascimento (2012) o PNE (BRASIL, 2001) é uma importante referência para garantir o acesso das crianças a uma educação pública de qualidade, o autor destaca que deve haver coerência com os demais documentos legais. Em 2001, o PNE (BRASIL, 2001) propõem a melhoria da qualidade do atendimento e estabelece a meta de 50% de atendimento às crianças de 0 a 3 anos idade e de 80 % para as de 4 a 6 anos. Já o PNE (BRASIL, 2011-2020), mantém a divisão por idades e a meta de atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos, a qual não foi atingida pelo PNE (BRASIL, 2001).

Carvalho (2018) evidencia que no que tange as metas do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), é urgente que, para além da universalização da pré-escola, devido a sua obrigatoriedade, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos em 50% até 2024 deixe de ser apenas uma meta e efetivamente se torne uma prática, assegurando também o direito dos bebês e crianças bem pequenas a uma Educação Infantil pública e de qualidade.

Essa preocupação é decorrente das deficiências de vagas apresentadas em creches no Brasil, pois segundo Craidy (2014) menos de 20% das crianças de 0 a 3 anos têm obtido vagas em instituições públicas.

Segundo Abramowicz, Rodrigues e Moruzzi (2012) as representações postas às crianças no PNE (BRASIL, 2001) produzem nas crianças um certo modo de viver, de se relacionar, de aprender, de se expressar, por exemplo, a partir das ações educativas e políticas projetadas sobre elas. Deste modo, existe nesse documento uma série de disposições que irão colocar as crianças dentro de um conjunto de normas e que, por sua vez configuram esse modo de viver institucionalizado, ou dito de outra forma, configuram essa infância, para todas as crianças, a infância como um dispositivo de poder.

Craidy e Barbosa (*apud* CARVALHO, 2018) destacam que mais do que o desafio de atendimento apresentado, (2012, p. 35) lembram que é necessário “[...] garantir que as crianças vivam a experiência da infância” na EI. Nos anos 2009 o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) aprova as DCNEI (BRASIL, 2010).

As DCNEI (BRASIL, 2010), estabelece diretrizes a serem observadas na organização de propostas pedagógicas e curriculares para a EI, no sentido de orientar as políticas públicas e a elaboração, que inclui planejamento, execução e avaliação. Este documento apresenta em seu texto algumas definições acerca do universo educacional. O conceito de EI (BRASIL, 2010, p. 12) é definido como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

De acordo com Carvalho (2015) as DCNEI (BRASIL, 2010) evidenciam um avanço em termos de políticas curriculares, as quais enfatizam a autonomia das instituições, definem o cuidar e o educar como objetivos centrais das propostas pedagógicas e atribuem centralidade ao eixo das interações e brincadeiras como base do currículo da EI.

Neste caso, a autonomia se bem trabalhada considera o cotidiano da EI, incluindo a creche e pré-escola, refletindo sobre tempos e espaços, indo de encontro a Pedagogia da Infância, por meio do exercício de uma docência indireta, relacional, não centrada em conteúdos escolares nem na transmissão de lições por meio de aulas (BARBOSA, 2016).

Dessa forma, Faria e Aquino (2012) mencionam que desde a década de 1980 a educação destinada as crianças de zero a seis (6) anos vem conquistando reconhecimento na sociedade, na esfera legal e jurídica, política e cultural, observados nos documentos oficiais. Tal processo vem demandando dos legisladores, gestores, professores e sociedade em geral mudanças para

a efetiva integração ao sistema educacional das creches e pré-escolas. Assim, nas unidades de EI, tais mudanças vem ocorrendo, as quais dizem respeito a temas como a formação, carreira e condições de trabalho docente, currículo e o PPP, parâmetros de infraestrutura e qualidade de funcionamento, documentação, entre outros.

Entretanto, esse processo tem se dado, segundo Faria e Aquino (2012), numa dinâmica marcada por disputa de projetos, não só educacionais mas econômicos e ideológicos, que em última instância são disputas de projetos de sociedade.

Percebemos que em uma lógica economicista, à pressão dos organismos internacionais, tem obtido algumas vitórias no que tange às políticas de EI no país. Como exemplo, convém citar a ampliação do Ensino Fundamental e a obrigatoriedade da EI aos quatro anos de idade. Assim, vemos que o ensino na EI não é repensado, havendo somente uma intensificação no processo de escolarização (CARVALHO, 2018).

Podemos destacar a Emenda Constitucional n.º 59/2009 (BRASIL, 2009), aprovada pelo Congresso Nacional, a qual torna obrigatória a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade na EI, introduzindo mudanças na sua gestão. Segundo Carvalho (2018) a obrigatoriedade não produziu necessariamente a ampliação democrática e a qualidade da oferta, pois rompeu com a concepção educacional expressa na Constituição.

No quadro 1 consta a organização da Educação Infantil e das etapas do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

QUADRO 1 - Organização da Educação Infantil e das etapas de Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

Etapas de Ensino	Faixa Etária prevista	Duração
Educação Infantil	até 5 anos de idade	
Creche	até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 a 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	de 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, 2005.

Diante dessa nova organização, constatamos a ampliação do atendimento das crianças na EI, o que exige novas reflexões e discussões sobre a infância. Dessa forma, surge a necessidade de pensarmos e discutirmos sobre a gestão escolar na EI, visto que o padrão da mesma nas creches e pré-escolas tem se assemelhado à do Ensino Fundamental. A LDB n.º 9394/1996 (BRASIL, 1996), determina que na EI, sejam respeitadas as características das crianças, entre elas a faixa etária, e que nesse sentido as ações administrativo-pedagógicas sejam priorizadas pela equipe escolar.

Campos e Campos (2012) destacam que não obstante a pertinência do debate sobre a obrigatoriedade ou não na pré-escola, o fato é que essa aprovação da emenda Constitucional n.º 59/2009 (BRASIL, 2009), implica em vários desafios que podem ser resumidos numa questão: Como promover a universalização da EI e não apenas da pré-escola, considerando quantidade e qualidade como dimensões indissociáveis e orientadoras de uma política nacional que respeite os direitos das crianças?

Em dezembro de 2017, o CNE aprova e o MEC efetiva a homologação da BNCC (BRASIL, 2017), com a proposta de unificar o ensino nas diversas regiões do país. No referido documento a organização curricular se diferencia, na EI são estabelecidos campos de experiência e no Ensino Fundamental são áreas do conhecimento.

Percebemos diante das discussões realizadas neste estudo, que a BNCC (BRASIL, 2017) foi elaborada de acordo com princípios neoliberais, indicando para a escola da infância algumas possibilidades, porém ainda se fazem necessárias discussões por parte dos professores e equipe gestora, visto que diferentes realidades devem ser consideradas, pois diferentes infâncias e crianças se fazem presentes na escola.

A BNCC (BRASIL, 2017) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo que lhes sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE (BRASIL, 2014).

A BNCC (BRASIL, 2017) é um documento normativo direcionado exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o mesmo está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013).

Segundo Silva e Silva (2016) o documento BNCC (BRASIL, 2017) aponta a necessidade dos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes para a Educação Básica guiarem a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em todas as etapas”. Com isso pretende-se alinhar os conceitos teóricos – “visão de ser humano – e também indicar orientações sobre o trabalho a ser realizado na escola, os caminhos pelos quais a escola pode se orientar.

As indicações de alinhar os conceitos teóricos, a visão de ser humano, apontando como o trabalho na escola deve ser realizado, consideramos como intenções inadequadas e arriscadas a serem adotadas pelas escolas de Infância, professores e equipe gestora. A apropriação de

conteúdos podem estar distantes da realidade em que as escolas estão inseridas, fazendo com que a uniformização e a preocupação com os resultados sejam também aspectos presentes na EI.

Desse modo, é de extrema importância que os gestores, a equipe pedagógica e o corpo docente das redes municipais e estaduais analisem criticamente a BNCC (BRASIL, 2017), no sentido de compreenderem como o currículo da rede poderá dialogar, para então realizarem as adequações que se fazem necessárias, de acordo com a realidade e as necessidades de cada escola.

Na BNCC (BRASIL, 2017) percebemos a descentralização, pois há uma maior atribuição de responsabilidades para a Secretaria de Educação dos Estados e Municípios, inclusive em relação as questões relacionadas à formação continuada dos professores.

Segundo Viriato (2004) a descentralização significa redistribuir o poder central, envolvendo necessariamente alterações no núcleo de poder, exigindo a redefinição dos papéis desempenhados por todas as esferas governamentais: federal, estadual e municipal, no sentido de haver uma maior articulação, contando com a participação da sociedade civil organizada.

Outra questão relevante é que a BNCC (BRASIL, 2017) indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Consideramos que tendo como objetivo o desenvolvimento de competências, estaremos contribuindo para a uniformização dos conteúdos, por meio do indício claro sobre o que os alunos devem “saber” (constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). Tal encaminhamento pedagógico representa a padronização das ações e práticas pedagógicas, sem considerar as diferentes realidades das crianças e as particularidades da infância.

Na BNCC (2017, p. 6) competência “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Abaixo estão descritas as dez (10) competências gerais que constam na BNCC (BRASIL, 2017, p. 7-8):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Dentre as competências citadas, percebemos ser necessário que todas sejam debatidas e trabalhadas na EI, porém não podemos uniformizar as ações pedagógicas no âmbito da EI, mas sim faz-se necessário discutir a escola da infância.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 33):

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica [...] seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Com isso percebemos um certo avanço no documento BNCC (BRASIL, 2017), em que a criança é percebida como protagonista ao criar, modificar a cultura e a sociedade a qual

pertence, porém vai muito além do que aponta o documento, o que necessitamos são de discussões pertinentes sobre a infância.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 34) apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da EI, são eles:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Dessa forma, observamos que os seis direitos de aprendizagem, apresentados na BNCC (BRASIL, 2017) que são: o Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se; aproximam as diferentes realidade no país, reforçando que muitos direitos sejam efetivados na prática pedagógica dos professores.

Considerando os direitos de aprendizagem apontados na BNCC (BRASIL, 2017), percebemos o quanto a criança ainda está distante de ser protagonista na escola da infância, precisamos discutir sobre as questões que permeiam a escola, o currículo e a formação de professores, e não termos como base padrões preestabelecidos pelos contextos neoliberais.

Franco (2012) coloca a necessidade de que as práticas pedagógicas explicitem sua intencionalidade e dialoguem com o coletivo sobre o qual atua. Práticas pedagógicas impostas, sem explicitações, tendem a ser observadas e carecer da adesão do grupo que as protagonizam.

Assim, destacamos que as práticas pedagógicas são estruturadas por um conjunto de procedimentos que são tomados como corretos ou legítimos. Para tanto, exigem adesão negociação, e planejamento participativo por parte de todo o grupo.

Dessa forma, destacamos o papel do coordenador pedagógico ao se tornar mediador do processo para implementação da BNCC (BRASIL, 2017), auxiliando para esclarecer sobre as dúvidas e avaliando os impactos e efeitos da implementação dos pressupostos indicados no documento.

Assim sendo, evidenciamos que o coordenador pedagógico precisa perceber as intenções e estabelecer a ação reflexiva e transformadora da prática pedagógica. Nesse sentido, Franco (2012, p. 20) destaca que caberá ao coordenador pedagógico organizar espaços, tempos e processos que considerem:

- a) Que as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas, a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente
- b) Que a prática, como atividade sócio histórica e intencional precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica.

Portanto, o coordenador pedagógico é o mediador das teorias implícitas, cabendo desenvolver seu papel em relação à tarefa pedagógica, de na escola ter a função de interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios.

Para a organização deste espaço profissional na escola, os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, coordenar o pedagógico, que segundo Franco (2016) as escolas são percebidas pelos coordenadores como espaço de pouco planejamento, e de muita improvisação, e as atividades cotidianas são desenvolvidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso.

Estamos cientes das dificuldades em nossa realidade e da angústia que os coordenadores pedagógicos enfrentam no cotidiano escolar, em que segundo Franco (2016), a maioria desses profissionais gasta seu tempo em tarefas burocráticas, tais como: preenchendo planilhas, organizando relatórios, atendendo pais, respondendo as delegacias de ensino, organizando festas e eventos, projetos advindos da direção ou delegacias de ensino.

Nesse processo, percebemos ações que visam a qualidade neoliberal, imediatistas, disciplinadoras, competitivas de ranqueamento, ficando as mesmas esvaziadas do verdadeiro sentido de uma educação para a criança, pois percebemos que a cobrança por resultados, rankings, se torna cada vez mais acentuada, visando medir a aprendizagem, seguindo os critérios de produtividade, disciplinares e de padrões de qualidade.

1.2 A PESQUISA SOBRE A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Para o entendimento de como as pesquisas sobre a gestão escolar no contexto da Educação Infantil (EI) no Brasil vem sendo desenvolvidas, realizamos um levantamento da produção acadêmica sobre o tema. Assim, concretizamos uma consulta no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², defendidas nos anos de 2013 a 2016, como uma maneira de identificarmos estudos recentes sobre a temática, o período foi definido pelo critério de disponibilidade no portal CAPES.

Com tal levantamento constatamos que o número de pesquisas sobre gestão escolar no contexto da EI é pequeno, foram encontradas seis (6) teses e vinte e cinco (25) dissertações, totalizando trinta e um (31) trabalhos acadêmicos que abordam temáticas relacionadas ao tema deste estudo. Utilizamos para a localização das pesquisas, os seguintes termos de busca: Gestão escolar na Educação Infantil. Consideramos as pesquisas desenvolvidas no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Educação.

No período considerado, de 2013 a 2016, os temas mais abordados no levantamento do acervo acadêmico foram: Avaliação da Aprendizagem, Violência na Escola, Educação Especial, Literatura Infantil, Alfabetização, Políticas Educacionais, Ensino Fundamental de Nove Anos, Formação Continuada, O Brincar na Educação Infantil, Inclusão, Educação EAD, Programa Mais Educação, Educação no Campo.

Na tabela 1 abaixo podemos verificar o número de teses e dissertações elaboradas em cada ano, as quais constam no Portal da Capes (MEC) e estão relacionadas a temática desta pesquisa.

TABELA 1 – Teses e dissertações sobre a gestão escolar na Educação Infantil (2013-2016)

Ano	Dissertações	Teses	Subtotal
2013	05	02	07
2014	05	02	07
2015	05	0	05
2016	10	02	12
Total	25	06	31

Fonte: Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizadas no período de 2013 a 2016.

Nota: Dados organizados pela autora.

² A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Tendo em vista, o objeto de pesquisa deste estudo, do total de trinta e uma (31) pesquisas que se aproximam ao tema, elegemos para analisar vinte e sete (27) pesquisas as quais apresentaram uma maior relação com o objeto desta pesquisa.

Constatamos que, das vinte e sete (27) pesquisas que abordam temáticas relacionadas a Gestão escolar no contexto da EI, dezoito (18) destes estudos abordam sobre o trabalho da equipe gestora, sendo participantes das pesquisas as coordenadoras pedagógicas e as diretoras, em três (3) pesquisas o enfoque é a gestão democrática, em outras três (3) a abordagem é sobre a prática pedagógica e três (3) tratam da formação contínua.

No quadro 2 podemos verificar a temática das teses e dissertações e o referencial teórico utilizado nas pesquisas analisadas.

QUADRO 2 - Números de teses e dissertações sobre a gestão escolar no contexto da Educação Infantil – Temática, Referencial teórico utilizado (2013-2016)

TEMÁTICA	Nº DE TESES E DISSERTAÇÕES	REFERENCIAL TEÓRICO
Trabalho da equipe gestora na Educação Infantil	18	Kramer (2005, 2006), Formosinho (2002), Caria (2014, 2015), Hargreaves (2003), Almeida e Placco (2002, 2008, 2009, 2010, 2011), Bondioli (2004), Tomé (2012), Souza e Placco (2013), Franco, (2008), Paro (2001)
Gestão Democrática	3	Luck (2006), Libâneo (2006), Ferreira (2010), Paro (2001, 2003, 2004, 2007, 2008, 2012)
Prática pedagógica	3	Oliveira (2011), Leontiev (1989) Manacorda (2008), Elkonin(1998), Vygotsky (2000).
Formação Contínua	3	Imbernón (2010), Gatti e Barreto (2009), Fullan e Hargreaves (2002), Nóvoa (2009), Tardif (2012), Schon (1992).
TOTAL	27	

Fonte: Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) defendidas nos anos de 2013 a 2016.

Notas: Dados organizados pela autora.

No sentido de apontarmos as especificidades da produção acadêmica, teses e dissertações (2013-1026), elaboramos o quadro 3 com o detalhamento da referida produção, constando o título, ano, temática e a instituição na qual a pesquisa está veiculada. Assim, verificamos que três (3) Instituições do Ensino Superior (IES) concentram duas (2) pesquisas relacionadas a temática deste estudo, sendo a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade de São Paulo (USP). As demais universidades apresentam apenas uma (1) pesquisa relacionada a temática deste estudo, conforme podemos constatar no quadro 3.

Quadro 3 - Teses e dissertações sobre a gestão escolar no contexto da Educação Infantil – título, ano, temática, instituição (2013-2016)

(continua)

Título - Tese ou Dissertação	Ano	Temática	Instituição
1-Gestão Escolar: uma análise sobre o fazer do gestor no cotidiano escolar	2013	Trabalho da equipe gestora	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)
2-O trabalho de pedagogas nos cotidianos de uma escola de educação infantil: sentidos e historicidades	2013	Trabalho da equipe gestora	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
3- A Gestão Escolar democrática em interlocução com a qualidade na Educação Infantil	2014	Gestão democrática	
4-A prática do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: formação continuada de professores	2013	Trabalho da equipe gestora	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
5-Ser gestora da Educação Infantil: quais sentidos atribuídos na cultura profissional	2014	Trabalho da equipe gestora	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
6-Constituição da identidade do gestor de educação infantil na rede municipal de ensino de Campinas	2014	Trabalho da equipe gestora	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
7- O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas	2014	Trabalho da equipe gestora	
8-A ação do coordenador pedagógico no centro de Educação Infantil de Campo Grande/MS	2014	Trabalho da equipe gestora	Universidade Católica Dom Bosco- Campo Grande (UCDB)
9- Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar	2014	Trabalho da equipe gestora	Universidade de Brasília (UnB)
10-Formação e Trabalho da equipe gestora de Educação Infantil	2015	Trabalho da equipe gestora	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Quadro 3 - Teses e dissertações sobre a gestão escolar no contexto da Educação Infantil – título, ano, temática, instituição (2013-2016)

(continua)

Título - Tese ou Dissertação	Ano	Temática	Instituição
11-Gestão da Educação Infantil: o olhar das diretoras sobre instituições públicas no Município de Vitória da Conquista-BA	2015	Trabalho da equipe gestora	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
12-Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros	2016	Trabalho da equipe gestora	Universidade de Passo Fundo (UPF)
13-A expressão do pedagógico na gestão escolar da Educação Infantil	2016	Trabalho da equipe gestora	Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
14-A gestão em centros de Educação Infantil: políticas e práticas	2016	Trabalho da equipe gestora	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
15-A escola é da diretora: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças.	2016	Trabalho da equipe gestora	Universidade de São Paulo (USP)
16- A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora.	2016	Trabalho da equipe gestora	
17-Gestão Institucional na Educação infantil	2016	Trabalho da equipe gestora	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
18-Desafios da gestão nas instituições de Educação Infantil	2016	Trabalho da equipe gestora	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)
19-Gestão Educacional na Educação Infantil de Vitória da Conquista	2016	Trabalho da equipe gestora	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
20-Gestão Democrática na Educação Infantil: qual o lugar dos Conselhos escolares?	2015	Gestão democrática	Centro Universitário La Salle (UNILASALLE)
21-Gestão democrática e práticas participativas na Educação Infantil	2015	Gestão democrática	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
22- A formação continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente	2013	Formação continuada	Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT)
23- Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: a constituição de uma rede de significações	2015	Práticas Pedagógicas	
24-Coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios	2014	Formação continuada	Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)

Quadro 3 - Teses e dissertações sobre a gestão escolar no contexto da Educação Infantil – título, ano, temática, instituição (2013-2016)

Título - Tese ou Dissertação	Ano	Temática	Instituição
25-A formação continuada de gestores da Educação Infantil	2016	Formação continuada	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
26- Rotinas e mediações na pré-escola	2013	Práticas Pedagógicas	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
27- Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus.	2016	Práticas Pedagógicas	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Fonte: Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) defendidas nos anos de 2013 a 2016.

Nota: Dados organizados pela autora.

Destacamos alguns trabalhos dentre as pesquisas elencadas. O estudo de Bucci (2016) trata sobre o trabalho da equipe gestora, o mesmo revela que a organização da escola da EI é centrada em práticas que antecipam a realidade encontrada no Ensino Fundamental, e que a atuação das professoras e das crianças na escola são engessadas, o que influencia na formação docente. Os ambientes são marcados por dominação, não desenvolvem sentimentos de pertença, não proporcionam a escuta das crianças e a participação das mesmas em decisões que lhes dizem respeito.

Borges (2016) evidencia que a função da gestão na EI está associada a práticas burocratizadas. Questões de cunho pedagógico são secundarizadas, o material de apoio utilizado são apostilas. A participação da comunidade educativa como professores, familiares, e profissionais limita-se na elaboração do regime interno, normas estabelecidas no PPP e reuniões de convocação na instituição. As crianças participam apenas de questões mais simples, tal como a escolha do novo uniforme, percebemos assim a concepção de uma criança passiva sem voz ativa, submissa e não apta a participar.

A pesquisa de Ferreira (2016) aponta que a indefinição de papéis ainda está presente na EI. Há uma preocupação excessiva com datas comemorativas, e há uma falta de entendimento sobre formas de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Muitas atividades são realizadas pelas professoras, sem a participação das crianças, as quais recebem atividades prontas, constatando-se assim que as mesmas não são o centro do planejamento curricular. Conclui-se na pesquisa que as práticas da diretora da escola analisada carecem de fundamentação teórica e

legal, bem como de suporte de formação contínua por parte da Secretaria Municipal de Educação.

Lima (2014) destaca em seu estudo nos espaços institucionais é preciso promover entre os pares momentos de escuta, diálogo, e interações promotoras e responsáveis por uma pedagogia participativa na defesa de uma proposta de trabalho, na qual se mantém professor e coordenador como aliados, a fim de organizar situações, realizar estudos, definir abordagens, planejar soluções para a melhoria do trabalho pedagógico.

Na temática sobre formação contínua, as pesquisas comprovam que a formação tem contribuído de alguma forma com a prática pedagógica dos professores, e que tem obtido avanços, porém ainda deve ser repensada em vários aspectos.

A pesquisa de Oliveira (2014) aponta na análise das entrevistas realizadas que a formação contínua avança gradativamente, fator decorrente da formação que os gestores vêm recebendo e às parcerias produtivas que são estabelecidas no processo. Porém, os estudos e pesquisas apontam que muito ainda precisa ser feito e sinalizam mudanças imprescindíveis que sejam capazes de impulsionar a formação a sair do tradicionalismo, tornando-se mais voltada a reflexão e humanização.

Lima (2016) evidencia que na proposição de programas de formação contínua de gestores da EI, algumas condições devem ser consideradas, tais como: a continuidade, o acompanhamento, e a articulação das ações de formação, envolvendo os diferentes segmentos profissionais que atuam nas unidades educacionais.

A temática elencada sobre a prática pedagógica, contempla três pesquisas. A pesquisa de Souza (2013) revela que as ações dos professores se encontram condicionadas por sistema apostilado, sendo que as propostas privilegiam o aporte técnico para a atividade de escrita. A forma como as professoras conduzem as tarefas, os momentos de higiene, brincadeiras e alimentação, servem para dividir o tempo das crianças na escola ou para controlar seu comportamento, evidenciando a rotinização do dia a dia e das tarefas infantis, o que desfavorece a qualidade das mediações.

Modanese (2015) revela que a prática pedagógica está alicerçada em concepções assistencialistas e propedêuticas de EI, sendo que em alguns momentos foram evidenciados mais significativamente aspectos relativos aos cuidados das crianças e em outros a preparação para a alfabetização. Além da dicotomia entre os princípios de educar e cuidar, as ações dos adultos privilegiam os tempos rotineiros, tendo em vista as necessidades adultas em detrimento à centralidade da criança.

Both (2016) discute em sua tese, sobre o esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola e suas implicações na formação das crianças. A referida pesquisa denota que o trabalho educativo investigado é predominantemente permeado pelo pragmatismo e espontaneísmo, fenômeno forjado por abordagens pedagógicas alinhadas com a organização social capitalista, hegemônica no Brasil e no mundo. Both (2016) conclui que para a superação dessa situação é necessária uma luta organizada, que exige dos indivíduos a necessidade da apropriação dos conhecimentos em sua forma mais elaborada.

Algumas pesquisas também revelam na temática gestão democrática que há pouca participação da comunidade escolar nas decisões que são tomadas. As participações ainda são reduzidas, como aponta a pesquisa de Martins (2015) relacionada aos conselhos escolares, o qual há uma participação rasa, com enfoque mais na área administrativa com atribuições burocráticas em detrimento das pedagógicas, a qual deveria ser o centro dessa atividade.

Franzoni (2015), destaca que os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática devem ser aprofundados nas instituições e devem perpassar o cotidiano da EI, o qual influencia a qualidade do atendimento das crianças.

Flores (2014), revela que são muitos os desafios para a concretização de práticas democráticas nas instituições de EI ao incluir as crianças, suas famílias e os profissionais que atuam na escola.

Assim, podemos inferir pela análise das pesquisas que está presente na EI, o modelo da gestão escolar do Ensino Fundamental, onde a lógica gerencial de qualidade neoliberal busca resultados, a competição. Segundo Hypólito (2011) a lógica gerencialista e neoliberal interpela os sujeitos, as escolas, os professores, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um bom desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao mercado mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares.

Em relação a temática da gestão democrática, a mesma se perde para um trabalho coletivo supostamente realizado com a comunidade escolar. A participação se reduz ao participacionismo, o qual Lima, Prado e Shimamoto (2015) mencionam que o mesmo constrói amarras na comunicação, reduzindo a participação política de relações humanas, como instrumento de integração conformista. Produto este, que visa transformar as ações gestoras em instrumentos de manutenção da produtividade, eficiência e eficácia, frente aos objetivos impostos pelo capital.

Para Pimenta (2002) trabalho coletivo significa tomar a problemática da escola coletivamente com base na individualidade de cada um, da colaboração específica de cada um, em direção a objetivos comuns.

A democracia deixa de ser um instrumento de transformação de práticas escolares, reduzindo-se ao resultado, com a colaboração em atividades obrigatórias e formais, como reuniões pedagógicas e conselhos de classe.

Na temática sobre formação contínua, a mesma precisa ser vista como um pensar coletivo, e também dentro dos espaços escolares. Domingues (2014) menciona que pensar a formação na escola é considerar a mudança física de local, implicando em repensar os papéis formativos, os protagonismos de professores e coordenadores na tomada de decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional, ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real, e a reflexão sobre a ação.

Isso requer que os coordenadores pedagógicos, tomem os problemas que se fazem presentes na prática docente como ponto de partida para as reflexões que permeiam a formação contínua realizada na escola, não se configurando como uma transmissão, mas sim como possibilidade de transformação da prática docente.

Segundo Libâneo (2003) é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalhos e, com isso, promovem mudanças pessoais e profissionais. Desse modo, a escola torna-se espaço de formação e reflexão das práticas docentes e pedagógicas.

Marcelo Garcia (1999) menciona que o êxito no processo de formação centrado na escola, diz respeito às condições para essa iniciativa, ou seja, a necessidade de liderança (diretores, professores), o clima relacional entre os membros da escola, influenciado pela cultura grupal e do meio, os próprios professores e seu comprometimento com um projeto voltado à melhoria da escola, e a natureza da formação proposta, reflexiva, dinâmica e sensível ao contexto, são aspectos que contribuem para a formação.

Cursos de formação desenvolvidos fora do âmbito da escola também são considerados importantes, porém acabam não considerando aspectos da realidade e problemas que emergem da prática docente, afastando-se das dificuldades vivenciadas cotidianamente.

Candau (1997) menciona que a escola como lócus de formação continuada, passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Porém, esse objetivo não se alcança de maneira espontânea, uma prática repetitiva, mecânica que não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja reflexiva, capaz

de identificar os problemas, de resolvê-los. Nesse sentido, cada vez mais as pesquisas são confluentes, que a prática seja coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Nóvoa (1992, 2002), Canário (1997), Garcia (1999) e Domingues (2014) enfatizam a escola como lócus de formação, reafirmam a busca pela superação da dicotomia entre teoria e prática, que por muito tempo esteve separada dos pesquisadores e dos professores que exercem à docência.

Domingues (2014) destaca que a formação do docente na escola, longe de ser apenas um deslocamento do espaço formativo, é antes de tudo uma possibilidade de ação com vistas a uma nova concepção de formação contínua do docente, produto de uma construção histórica, da complexa dinâmica da escola objetivada, das relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos nesse processo e das condições oferecidas.

Para Campos (1999) o desafio é encaminhar o processo de mudança de forma a ganhar os professores para um papel de parceria com os profissionais que se encontram nas posições de dirigentes, superando o modelo de assessoria ou supervisão que se baseia em um tipo de tutela sobre aqueles a quem não se reconhece uma capacidade de trabalho autônomo. Campos (1999) destaca também a necessidade de fundamentação teórica para um trabalho educativo com a criança pequena.

Desse modo, são necessários conhecimentos teóricos científicos sobre a criança, as especificidades da escola voltada para a infância, o papel do professor, as atribuições e atuação da equipe de gestão escolar, formando assim uma rede para a infância. Neste sentido, temos a clareza sobre a relevância da formação de professores, tendo a escola como um contexto de formação, partindo de seus pressupostos, da sua realidade, da sua equipe, de seus alunos e da escola que frequentam, afinal uma escola para a infância.

CAPÍTULO 2

PRÁTICA PEDAGÓGICA: ELEMENTOS CONSTITUINTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo abordamos sobre a prática pedagógica na Educação Infantil (EI) e seus elementos constituintes, considerando a escola da infância, o papel da gestão escolar, o projeto político pedagógico como instrumento de organização da prática pedagógica e a escola como locus de formação contínua e de reflexividade.

2.1 A ESCOLA DA INFÂNCIA

Ao refletirmos sobre a EI, questionamos quais são as necessidades e especificidades das crianças pequenas? Assim, consideramos a proposta pedagógica, bem como a sua organização, mediante a práticas que antecipam a escolarização da criança. Neste sentido, a preocupação com um cotidiano escolar que tenha brincadeiras, que a ludicidade e as interações sejam imprescindíveis na formação de um currículo que priorize uma educação voltada para as crianças, são aspectos que devem ser concretizados na prática pedagógica da EI.

Inúmeros desafios ainda são enfrentados, para a construção de um novo olhar da EI, é preciso superar o assistencialismo, a escolarização precoce e o ensino propedêutico presentes na escola da infância. Isso nos leva a reflexão de vários aspectos que ainda estão presentes na escola.

Segundo Carvalho (2016), a forma assistencialista desconsidera a especificidade educativa das crianças que frequentam a EI, evidenciando-se um deslocamento do direito social para a defesa da filantropia e do voluntariado como modo de alívio da pobreza. E a forma escolarizante da EI se fundamenta nas práticas para o Ensino Fundamental.

Em relação à forma escolarizante Campos (2012 *apud* CARVALHO; GUIZZO, 2018) destacam três aspectos a serem problematizados: 1) o fato de a EI estar subordinada ao Ensino Fundamental, com base em um processo de colonização; 2) a visão economicista de educação, pautada em uma lógica neoliberal fundamentada em parâmetros de produtividade, os quais entendem as crianças como capital humano no qual se deve investir desde a mais tenra idade, como forma de alívio da pobreza e, conseqüentemente, diminuição da desigualdade social nos países de terceiro mundo; 3) o entendimento de que a EI pode reduzir o fracasso escolar das crianças, desde que as prepare adequadamente para os níveis subsequentes de educação,

elevando o nível do país em avaliações de larga escala, as quais têm sido a marca das políticas avaliativas contemporâneas.

Segundo Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) a persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança, a ser visto como competente e a ter espaço de participação (modo pedagógico transmissivo), persiste não por falta de pensamento e propostas alternativas. A persistência deve-se a regulação burocrática da escola.

Para isso é necessário um planejamento de contexto no qual para Carvalho (*apud* FOCHI, 2015), não está direcionado a um conjunto de aulas ou atividades e, tampouco, a propostas relacionadas às datas comemorativas. Planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre os arranjos dos grupos.

Carvalho e Fochi (2017) mencionam que é necessário desenvolver uma observação e escuta sensíveis, para potencializar uma pedagogia do cotidiano na Educação Infantil, pois processos de aprendizagens das crianças são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, envolvem todas as dimensões da vida; a emoção, a cognição e a corporeidade (BARBOSA; HORN, 2008).

Repensar sobre as questões da organização do tempo, espaço e materiais, devem ser questões consideradas na escola da infância.

Segundo Rocha (1998) para colocar a criança em cena no ato educativo, necessitamos rever criticamente a ideia de infância sob a qual nos orientamos. Inicialmente tomemos como pressuposto que a infância não é uma só, ou seja as crianças não vivem a infância de forma homogênea ou uniforme em nenhum dos seus aspectos: econômico, social, cultural, lúdico, alimentar, etc. Se podemos concordar que o que identifica a criança é o fato de constituir-se em um ser humano de pouca idade, podemos também afirmar que a forma como ela vive este momento será determinada por condições sociais, por tempos e espaços sociais próprios de cada contexto.

Rocha (1998) remete a infância como categoria social, não sendo única e estável, a qual sofre permanente mudança relacionada à inserção concreta da criança no meio social. Este processo resulta em permanentes transformações também no âmbito conceitual e das ideias que a sociedade constrói acerca da responsabilidade sobre a construção dos novos sujeitos. As rupturas ocorridas nas estruturas sociais e familiares, que tiveram como marco a sociedade moderna, resultaram na privatização do espaço familiar que passa a ser organizado em torno da criança. No entanto, a responsabilidade da família pela proteção, educação e socialização da criança, sofreu novas transformações a partir do desenvolvimento do modelo urbano - industrial

que teve como consequência uma perpetuação das desigualdades sociais e da própria constituição da infância.

Percebemos na pedagogia um exemplo disso. Nesse sentido, Rocha (1997) destaca que a pedagogia, tem oscilado permanentemente entre o romantismo de uma educação pautada no “desabrochar” de uma formação humana conduzida pela natureza, e por outro lado uma educação pautada na disciplina e na conformação às regras e aos modos sociais dominantes.

Segundo Charlot (2013) a pedagogia não pensa a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura, a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana de seu desdobramento e de sua cultura.

Assim, Charlot (2013) menciona que a pedagogia define a infância como corrupção, a pedagogia nova e a tradicional elaboram representações da infância fundadas, as duas, nos conceitos de educabilidade e de corruptibilidade. Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é originalmente corrompida, e a tarefa da educação consiste em desenraizar essa selvageria natural, que caracteriza a infância.

Para Charlot (2013) a pedagogia tradicional não desconhece os interesses naturais da criança, ela os recusa. O pedagógico é precisamente o antinatural no qual a educação se esforçará, antes de tudo para disciplinar a criança e inculcar-lhe regras. Se apoia em uma pedagogia da disciplina, da anti natureza, porque considera a natureza da criança corrupta. Insiste na insuficiência de desenvolvimento e de experiência, e vê de uma maneira puramente negativa a falta de acabamento da criança, julgando a criança pelo que deve se tornar, em função de uma norma ideal, não compara com o adulto, mas com um homem ideal que o próprio adulto não é.

A pedagogia nova para Charlot (2013) representa a natureza da criança como inocência original e busca proteger o natural infantil, proclama a dignidade da infância e a necessidade de respeitá-la, dando importância essencial a expressão livre: texto livre, desenho livre, jogo livre. Desconfia da disciplina e das regras que sufocam a espontaneidade infantil. A criança é julgada em função de seu próprio desenvolvimento, no fato de quem a criança está se tornando, por caminhos próprios o que deve ser e não em função do que lhe falta. A infância não é um período vazio mas um período de maturação. A educação não se baseia na autoridade do adulto e na transmissão de modelos, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade, em todas as áreas da existência da criança, o adulto deve se apagar diante da criança, tomando a criança como modelo.

Defendemos a criança neste estudo como produtora de cultura, uma pedagogia da infância que respeite a sua pluralidade, que seja pensada, refletida e considere seu cotidiano.

Somos contrários a uma educação normatizada, em que a criança passa a ser avaliada por instrumentos que quantificam e mensuram por meio de testes e avaliações, que almejam um padrão pré estabelecido, descritos por indicadores, o que torna a prática sem significado, pois se transforma meramente em uma cumpridora de currículo, de projetos idealizados, mediadas por diagnósticos.

Pensar em uma prática pedagógica para a EI, envolve uma concepção de infância e de educação, que proporcionem condições de interações, práticas docentes com intencionalidades, trabalho coletivo, planejamento, formação inicial e continuada e condições melhores de trabalho, e um PPP que auxilie na construção de uma pedagogia da infância.

Diante das necessidades apresentadas, visando uma transformação na escola da infância, é necessário segundo Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) uma pedagogia transformativa que credita a criança direitos, compreende a sua competência, escuta sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada.

Uma pedagogia centrada na práxis da participação, que segundo Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) procura responder à complexidade da sociedade, das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças.

Para Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) a pedagogia da transmissão centra-se na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade por meio da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir. A persistência e a resistência desse modo têm a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização. É o modo congruente com o modo organizacional baseado na burocracia, pois esta é baseada na simplificação do juízo que fundamenta a ação, na pré decisão no centro da ação a ser desenvolvido.

Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) evidenciam que a pedagogia da participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão, reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação, e dos valores, criando mundos possíveis. Parte dessa complexidade resulta da integração de saberes, das práticas e crenças quer no espaço da ação e reflexão, quer no espaço da produção de narrativa sobre o fazer e para o fazer.

A pedagogia da participação segundo Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, por meio do processo educativo, da cultura que constituem como seres históricos culturais. Nesse sentido,

realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque esses são pensados como ativos e competentes.

A interação entre saberes, práticas e crenças na pedagogia da participação, segundo Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), é construída pelos atores, na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com seus contextos de vida e com os contextos da ação pedagógica. A interdependência entre os atores e os ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, em que a participação implica escuta, diálogo e negociação.

Neste momento que estamos vivenciando discussões em torno da uma Pedagogia da Infância por meio da BNCC (BRASIL, 2017), é necessária uma maior reflexão para que as crianças possam ter o direito da Infância e que o mesmo possa ser realmente garantido e efetivado nas escolas de EI.

Carvalho e Fochi (2017) mencionam que a BNCC (BRASIL, 2017) apoiada por um clima de proximidade com as famílias e com a cultura em que está inserida, ela pode construir um sentido de acolhimento respeitoso das crianças dentro e fora de seu espaço institucional, cumprindo assim a sua função social, descrita no Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009) que consiste em acolher, para educar e cuidar compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade.

Segundo Carvalho (2017), o conceito de currículo expresso nas DCNEI (BRASIL, 2010) não é baseado no conhecimento disciplinar escolar. De acordo com a DCNEI (2010, p. 12) o currículo é um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Entendemos que o referido documento promove um avanço, como defende Carvalho (2017) ao destacar a perspectiva pedagógica do processo de construção de conhecimento pelas crianças pequenas nas Instituições de EI, as quais devem ocorrer por meio da participação efetiva das mesmas nas práticas cotidianas. Nesse sentido, Carvalho (2017) destaca que é o protagonismo das crianças, experimentações, descobertas, invenções e teorizações com base nas situações ordinárias vivenciadas no dia a dia da creche e pré-escola que se referem as diretrizes quando conferem centralidade ao cotidiano.

Ao citar a articulação entre as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos, Carvalho (2017) destaca que essa afirmação demanda que os

professores compreendam de fato e sobretudo valorizem os modos peculiares de as crianças conhecerem a si mesmas, os outros e o mundo, apoiadas em uma miríade de potentes linguagens com as quais elas interrogam a visão adultocêntrica que historicamente tem constituído as práticas de educação das crianças em nosso país.

Carvalho e Fochi (2016) destacam que como professores e pesquisadores da Educação Infantil, mencionam que o investimento do trabalho pedagógico não pode estar no ensino, mas concentrado na criação de contextos favoráveis para as diversas possibilidades de aprender. Com base nas orientações das DCNEI (2010), é preciso que as instituições de EI desenvolvam práticas pedagógicas que tenham de fato como eixos norteadores do currículo as interações e as brincadeiras.

2.2 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

O cenário atual vivenciado por meio das influências da lógica neoliberal e gerencialista interferem cotidianamente na escola da infância, interpelando os sujeitos, professores, e a gestão da escola, ocasionando uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação, e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, que segundo Hypólito (2011), seriam no sentido de atender ao mercado mercadológico e gerencial das políticas tanto nos aspectos da gestão, como do currículo e das práticas escolares.

Foucault (2007) menciona que a escola tem seu funcionamento regulado pelo estado com a finalidade de formar seres produtivos e eficientes, para isso convém manter o corpo dócil e disciplinado para o bom funcionamento da economia capitalista. Esquadrinhando, distribuindo e disciplinando o corpo dos indivíduos, transformando-o em objeto de intervenção dos dispositivos de poder governamental, assim o corpo é moldado, adestrado, visando transformá-lo em uma máquina eficaz.

Dessa forma, percebemos a escola da Educação Básica, inclusive a EI, permeada por práticas disciplinadoras que visam a eficiência e a produtividade dos sujeitos. Espaço rodeado por mecanismos vigilantes, normas e controles os quais regulam comportamentos, formas de subjetividade, organizando o saber na tentativa de atender a determinados interesses.

A escola gestada e gerida numa sociedade injusta e desigual, tende a reproduzir e perpetuar a injustiça e a desigualdade, percebemos a organização do trabalho na sociedade capitalista por meio da divisão do trabalho, racionalização do processo, desqualificação do trabalhador, mecanismos que são transpostos para a realidade escolar, provocando o engessamento da escola, inclusive da EI.

Sabemos que a escola não é um mero aparelho ideológico do estado, a organização e a prática das escolas não estão imunes a estrutura geral da sociedade, as políticas públicas e regras são colocadas pelas instâncias governamentais. Dessa forma, a escola é uma das instituições responsáveis por difundir a dominação e a ideologia capitalista como legítima para as classes trabalhadoras (ALTHUSSER, 1970).

Porém, sabemos que a intensidade como as determinações políticas adentram a EI, dependem de cada instituição. Fatores como: modos de administração e organização da equipe de gestão escolar, participação da comunidade escolar, interesses coletivos, autonomia, interferem na capacidade de resistência e a reflexão colocados aos mecanismos sociais de dominação, impostos pelas políticas neoliberais, do modelo gerencial vivenciadas em nosso contexto escolar e social.

Dessa forma, as políticas neoliberais e o gerencialismo interferem também nas formações contínuas realizadas nas escolas da infância, onde é necessário segundo Domingues (2014) analisar as políticas de formação, pois normalmente estão centradas nas lógicas de mercado, que trabalha para desobrigar o estado de suas responsabilidades de manutenção dos sistemas de ensino, o que pode significar em relação a formação do docente na escola, a opção por investimentos mínimos nas condições para que a formação no lócus do trabalho ocorra. Pois, por meio da formação busca-se o aperfeiçoamento de intervenção sobre a realidade, através de uma atitude não passiva no mundo, em relação a cultura e da função que a escola deve assumir coletivamente.

É por meio da administração que o homem encontra possibilidades de organizar recursos, conhecimentos, técnicas, instrumentos e práticas, para alcançar determinado fim por ele mesmo proposto.

Paro (2001) entende por atividades fim da escola, tudo o que diz respeito a apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora de sala de aula, mas não é impróprio serem incluídos também os serviços de coordenação pedagógica e orientação educacional, na medida em que estes também lidam diretamente com as questões pedagógicas.

O administrativo é a boa mediação para a realização do fim e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo. (PARO,2002, p. 20).

Paro (2001) salienta que para organizar e dar sentido a sua ação a partir dos objetivos que estabelece, o ser humano precisa utilizar racionalmente os meios que dispõe. É nesse sentido que podemos compreender a atividade administrativa como necessária e exclusiva da

vida do homem. Assim, a administração tem duas dimensões: a racionalização dos recursos e a coordenação dos esforços humanos coletivos para o fim em comum (o fim da organização), e é por meio da administração, que o homem encontra recursos, conhecimentos, técnicas, instrumentos e práticas para alcançar determinado fim por ele proposto.

Dessa forma, destacamos o papel da equipe gestora, do coordenador pedagógico como mediador do processo, e também o Projeto Político Pedagógico (PPP), instrumento capaz de mobilizar a comunidade escolar para a implementação de intencionalidades e alternativas para a construção da autonomia da escola, por meio de uma gestão democrática e participativa, transformando a escola em um espaço para o exercício de decisões coletivas.

A tarefa prioritária do coordenador pedagógico é organizar o pedagógico na escola, estruturar o trabalho coletivo dos professores, organizar mudanças para um melhor ensino, porém as pesquisas apontam que muitas vezes os coordenadores pedagógicos não sabem a direção, reconhecem que são poucas as horas de trabalho coletivo, que há um excesso de assuntos nas reuniões, e que faltam tempo para discutirem o PPP da escola.

Segundo Franco (2008) as escolas são percebidas pelos coordenadores como espaços de pouco planejamento e muita improvisação e as atividades cotidianas são conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso. Com isso, os coordenadores se percebem muito aflitos, exaustos, angustiados, pois trabalham muito (em média, segundo seus relatos, doze horas por dia), e não percebem mudanças significativas na estrutura da escola que possam corresponder com os resultados de seu trabalho. O trabalho é gasto em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, fazendo levantamentos, respondendo as requisições da delegacia de ensino, atendendo pais. O tempo gasto é muito grande com a organização de festas e eventos, atividades ou projetos específicos solicitados pela direção ou delegacia de ensino.

De um modo geral, os coordenadores pedagógicos possuem clareza de que deveriam trabalhar com os professores, com a formação continuada, porém lhes faltam conhecimentos teóricos e a tarefa acaba se tornando pontual, não dominando os diferentes saberes fator que prejudica o trabalho com os professores, e dão prioridade para as atividades que sabem realizar.

Para Franco (2008) coordenar o pedagógico é instaurar, incentivar, produzir um processo constante reflexivo, prudente sobre todas as ações da escola, com vistas as transformações nas práticas cotidianas. Processo esse que deve abranger todo coletivo da escola, especialmente os professores e toda equipe de gestão, e se repercutir por todo ambiente escolar.

Ao compreendermos como a prática pedagógica se constitui na EI, é necessário perceber como a mesma é constituída e quais fatores interferem para sua efetivação.

A prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com autores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas.

De acordo com Gimeno Sacristán (1999, p. 28), compreendemos que:

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Referimo-nos a prática pedagógica como uma ação didática do professor. A prática pedagógica para Gimeno Sacristán (1999) é compreendida como uma ação do professor que ocorre no espaço de sala de aula. Dessa forma, entendemos que a prática pedagógica é compreendida como uma ação didática, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos.

Para Veiga (1992, p. 16) a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inseridos no contexto da prática social, sendo a mesma uma dimensão da prática social.

A escola é concebida como espaço social marcado por práticas contraditórias, que apontam para avanços ou acomodação dos envolvidos no processo pedagógico. A equipe gestora tem como papel a reorganização do trabalho escolar, por meio da articulação da comunidade em torno dos fins que a escola almeja, tornando a mesma uma tarefa complexa e desafiadora, pois para se alcançar essa finalidade é preciso a integração de todos os profissionais da escola e a não fragmentação de um conjunto complexo e multifatorial que a compõe, formado por elementos destacados por Franco (2012) como a coletividade, intencionalidade, reflexividade, planejamento, vigilância crítica e responsabilidade social.

Para Franco (2012) as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender as determinadas expectativas educacionais solicitadas ou requeridas por dada comunidade social. Assim, nessa perspectiva as práticas pedagógicas enfrentam, ao serem construídas, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, negociações e deliberações com um coletivo, isto é, elas se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição.

Vazquez (2007) salienta que hoje mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E, para que estas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também, hoje mais do que nunca, de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja uma verdadeira consciência da práxis.

Como mencionado anteriormente a escola apresenta funções contraditórias, pois ao mesmo tempo em que é fator de manutenção se colocando a serviço do estado, ela é composta por pessoas, tornando a educação dialética, mas ao mesmo tempo os conflitos estão presentes. Nesse processo, a comunidade escolar deve procurar construir coletivamente ações que desenvolvam um processo educativo refletindo sobre a precarização, a performatividade, exploração, individualismo lutando por uma educação crítica e de qualidade, aberta ao diálogo.

O professor da EI não deve construir a sua identidade somente pela prática. Pimenta (2000) procura verificar os processos de construção identitária dos futuros professores, por meio da elaboração dos saberes da docência que são produzidos no espaço pedagógico, na área de conhecimento e pela experiência.

Dessa forma, o saber é construído a partir da prática pedagógica, sendo a categoria principal a atividade prática que os professores realizam nas escolas, como forma de desenvolvimento profissional e como se dá o processo de construção de seu saber fazer docente.

Tardif (2002) menciona que na constituição dos saberes de um professor, vários fatores devem ser destacados como: sua identidade, sua trajetória pessoal, sua perspectiva e experiência de vida, pois o saber não é algo flutuante no espaço, mas sim é constituído a partir de inúmeros elementos, que fazem parte da totalidade de ser professor. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 14) afirma:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

Compreendemos que a prática pedagógica não pode ser separada daqueles que a executam, os professores. Vários fatores podem nos dar indícios para percebermos as razões e os fundamentos que balizam a prática pedagógica do professor, tais como: o ambiente, os valores, o meio em que o educador se constitui como pessoa, a razão pela qual optou pela profissão (TARDIF, 2000).

O professor ao exercer a prática pedagógica, coloca nela suas intencionalidades, objetivos, finalidades, levando os alunos à construção de um saber, interferindo dessa forma de maneira significativa na constituição desse conhecimento.

Assim, percebemos que os saberes do professor, podem ser considerados como diversos conhecimentos que estão articulados a partir da confluência dos saberes, advindo de várias instâncias e que os mesmos interferem de algum modo na sua prática pedagógica, por esse motivo entendemos ser necessário considerarmos os saberes docentes dos professores da EI.

Gimeno Sacristán (1999) destaca também que esclarecer quais são as finalidades assumidas pela escolarização, explicar quais são os conteúdos, descobrir como são assumidas e efetivadas a prática pedagógica pelos professores, significa penetrar nas razões mais profundas da ação pedagógica e das instituições.

Neste sentido, destacamos o papel da gestão da escola ao refletirmos sobre a prática pedagógica, considerando a criança fazendo parte da vida cotidiana. Como evidencia Carvalho (2017), quando diz que devemos pensar em estratégias para que as crianças possam fazer parte, pertencer e participar dessa vida cotidiana é uma das dimensões do papel do adulto na EI. Ao mesmo tempo, esse reposicionamento do adulto propicia a oportunidade para que ocupe outro lugar, de quem observa para aprender sobre as crianças, sobre o modo como aprendem e constroem o conhecimento e, do mesmo modo, sobre seu papel.

Assim, de acordo com Carvalho (2017), destacamos que é necessário possibilitarmos experiências que sejam decorrentes de elaborações, mobilizando diretamente as crianças, deixando marcas que possam ser recuperadas na vivência de outras situações semelhantes, constituindo um aprendizado em constante movimento. Segundo Carvalho e Radomski (2017), o aprender Por meio da vida cotidiana é central na ação pedagógica desenvolvida na EI, é mediante o reconhecimento do aprendizado pela vida cotidiana que é possível declarar o papel social e político da escola como contexto de vida coletiva. Eis o desafio.

Conforme o Parecer do CNE nº 20/2009 (BRASIL, 2009, p. 6)

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano da Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que espera promover junto às crianças, efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico.

Assim, destacamos a relevância de que as práticas pedagógicas sejam intencionadas, planejadas e também permanentemente avaliadas, considerando a criança em sua integralidade, para assim se tornarem o foco da EI.

2.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO DE ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao abordarmos sobre o documento PPP, destacamos o sentido etimológico da palavra, “*projectu*” que significa lançar para diante, plano, intento, desígnio (FERREIRA 1975). Instrumento este que pode tornar possível e concreta a intervenção sobre a realidade, uma construção que caminha para a uma finalidade, delineando os caminhos, rumos e sentidos a serem buscados por um coletivo de pessoas.

Ao iniciarmos a discussão sobre o papel do PPP, evidenciamos Severino (1998) ao afirmar que para a prática educativa se configurar realmente como uma práxis, é preciso que ela se dê no âmbito de um projeto. A escola é o lugar institucional de um projeto educacional, ou seja, a mesma deve se instaurar como espaço tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora dos outros dois projetos que tem a ver com o agir humano: de um lado, o projeto político da sociedade e de outro os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação.

Dessa forma, é fundamental compreendemos o PPP como um instrumento de luta, rompendo com modelos individualistas, organizando o trabalho pedagógico, contrapondo-se a centralização do Estado, e as rotinas estabelecidas na escola.

Bondioli (2009) menciona que o projeto pedagógico não pode ser o fruto de uma única mente pensante, nem se configurar como um ato burocrático, a pura e simples redação de um documento, sob pena de sua inexecutabilidade e ineficácia. O campo semântico do termo projeto relaciona-se com o futuro, não com o passado, é uma antecipação daquilo que se quer, se deseja, se pretende realizar. Sem intenções motivadas não se fazem projetos, mas planos de execução, um horizonte de valores, portanto, integrante da dimensão de projetar: a possibilidade que este inaugura coloca-se na tensão entre ser e ter de ser o qual permite fundar o novo e o diferente.

Severino (1998) ao compreender o projeto da escola como sistematização de uma práxis, cuja materialidade se encontra no cotidiano escolar, ressalta o desafio de se viabilizar a articulação das demandas políticas, estabelecidas socialmente com a escola e com os projetos sociais dos envolvidos na prática educativa.

Ao articular essas duas dimensões, Caria (2011) menciona que a escola passa a reconhecer as pessoas não como meros alvos de uma determinada política educacional, formulada com base numa demanda social específica que ela cabe empreender, mas sim como sujeitos da práxis, atuantes de um projeto histórico e social que possa de fato responder aos seus anseios como indivíduos.

Segundo Pinto (2011), as escolas devem ficar sob o controle da comunidade escolar, ainda que mantidas pelo Estado. Para que esse controle fique efetivamente sob a tutela dos profissionais de ensino de cada escola, com a participação dos alunos e seus responsáveis, é fundamental que todos os autores assumam a coautoria na produção e condução do processo educativo desencadeado no interior de cada unidade escolar.

Assim, assumir a coautoria e condução no processo educativo é indicar caminhos de como fazer para alcançar os objetivos propostos. Segundo Bondioli (2009, p. 84):

Um projeto, principalmente um projeto educativo que se pretende realizar em uma instituição como a creche, não é um manifesto nem uma utopia. O que caracteriza é o fato de que pretende ser concretizado, que essa concretização indica meios, modos, prazos, além é claro dos fins que se aspira. O projeto pode ser expresso como uma complexa hipótese da realidade, em que são indicados o que se propõe, como principalmente, o que se deve fazer para alcançar os objetivos propostos.

Desse modo, Pinto (2011) menciona que o PPP é o instrumento que cultiva a cultura escolar. Ao não termos um projeto efetivamente implantado, a cultura da escola é difusa e mutante, e quando temos o PPP consolidado, instaura-se uma cultura escolar intencionalizada, a qual é alterada conforme os agentes escolares vão mudando, ou seja uma vez que os educadores e os alunos da escola são outros a cultura escolar vai se alterando, principalmente com a troca de educadores. Se o PPP está consolidado, ele vai sendo transmitido de geração a geração de educadores, de modo que a cultura escolar, não é alterada substancialmente, pois é alimentada o tempo todo pelo projeto, ao contrário nas escolas em que não há um efetivo PPP, a cultura escolar expressa simplesmente o intercruzamento das diferentes culturas que nela convivem (alunos, professores, mídia, etnociência).

Sabemos que essa cultura escolar se torna evidente em vários momentos no cotidiano da escola, como reuniões, normas que estão inculcadas na escola, relação professor aluno, professores, equipe de gestão com professores, equipe de gestão e comunidade escolar.

Destacamos o papel e a necessidade de o projeto da escola ser construído com significado em espaços de formação continuada, com reflexões, debates e diálogos a afim de estruturar projetos que se articulem com as intencionalidades próprias da comunidade escolar.

O PPP não pode ser visto como um documento que agrupa planos de ensino e atividades, e nem como um documento que fica arquivado, em cumprimento de tarefas e atividades burocráticas. Segundo Veiga (1998), o PPP deve ser um documento construído e vivenciado, por todos os envolvidos e como processo educativo da escola.

Assim, compreendemos o PPP segundo a concepção de Veiga (2003) como uma ação coletiva, consciente e organizada com vistas a configuração da singularidade e da

particularidade da instituição educativa. Nessa perspectiva, o PPP supera a visão burocrática de documento pragmático e os diferentes segmentos da instituição educativa são desafiados a problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica.

A ação coletiva é construída, integrando as ações dispersas, na busca de alternativas e soluções, definindo e redefinindo as ações.

Para Veiga (2003), o PPP é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções e alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para explicitação de objetivos comuns, definindo o norte das ações a serem desencadeadas, bem como fortalecer a construção de uma coerência comum.

Para Tardif e Lessard (2014) o trabalho coletivo são termos usados indistintamente cobrindo a ideia do trabalho comum, compreendendo as práticas entre dois ou mais profissionais do ensino que possuem o mesmo estatuto e que atuam sobre diferentes objetos alunos, material didático, estratégias, conteúdos de ensino, projetos de estabelecimento, relação com pais e alunos, com os dirigentes escolares, etc., assumindo a responsabilidade coletiva desse trabalho.

Entendemos por trabalho coletivo, aquele que se concretiza composto por alunos, professores, coordenadores e diretores e comunidade escolar, com uma finalidade em comum, onde se possibilita a participação do coletivo na elaboração, formulação e execução de propostas, assim como nos processos da tomada de decisões.

Tardif e Borges (2009) mencionam que as ocasiões nas quais os professores colaboram decorrem de atividades formais e episódicas, como conselhos de classe, reuniões pedagógicas, intercâmbios de materiais didáticos, truques para ensinar, rotinas, conversas, o que significa uma colaboração de modo periférico e intersticial.

Fullan e Hargreaves (2000) demonstram sua preocupação com a cultura do individualismo que envolve o trabalho docente, em contraposição ao ambiente de cooperação que deveria presidir a realização do trabalho educativo.

A escola segundo Tardif e Lessard (2014) possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como local de trabalho a escola não se configura somente em um espaço físico, mas em um espaço social, que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, supervisionado, remunerado, e visto por outros. Espaço no qual diversos sujeitos atuam, e estão ligados por diversas relações mais ou menos formalizada, abrigando tensões, negociações, colaborações e conflitos. A escola

tem características tais como: matérias, disciplinas, discursos, ideias, objetivos, com as quais os docentes devem agir e lidar para atingir seus fins.

Todo trabalho humano possui fins que se manifestam sob diversas formas no decorrer da ação, motivos, intenções, objetivos, projetos, planos e planejamentos. Os fins mudam com o tempo e com a ação modificam-se com o trabalho, com recursos disponíveis. Na escola, segundo Tardif e Lessard (2014) questão dos fins educativos é inseparável das lógicas de ação, que modelam essas organizações.

Assim, coordenar o pedagógico para Domingues (2014) é pensar na constituição do grupo, não apenas por meio das afinidades pessoais, mas pela composição de afinidades pedagógicas, construídas numa percepção de que os educadores têm conhecimentos, mas também podem transformar suas concepções e suas práticas.

Por meio das pesquisas realizadas nos Estágios Curriculares na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que em muitas escolas acontece um verdadeiro descompasso em relação a construção coletiva do PPP, pois os mesmos não são construídos coletivamente e muito do que está descrito e registrado nos documentos não se realiza, está distante da realidade como a própria característica da comunidade descrita nos documentos; não há uma discussão coletiva. Professores acabam participando do PPP por meio de questionários ou pesquisas no âmbito daquilo que a escola necessita. Muito do que se discute nos momentos em que os professores estão reunidos e planejam nem sempre é realizado, as ações efetivadas no âmbito escolar não são registradas no documento, assim como as metas de curto, médio e longo prazo a serem atingidas.

Bondioli (2009, p. 30) coloca sugestões para a construção do PPP:

- a elaboração de um projeto pedagógico, exigida pela norma para o credenciamento, não deve correr o risco de transformar-se em uma prática burocrática. A realização do projeto e sua verificação devem fazer parte integrante dos procedimentos para o credenciamento;
- a avaliação dos projetos, por parte dos organismos competentes, além de um componente geral, ligado ao procedimento do credenciamento, deve prever um componente formador: os critérios para a avaliação dos projetos devem ser divulgados, os resultados da avaliação devem ser “retornados” deve ser pensada uma formação de base para construir e difundir uma” cultura do projetar”;
- tanto a realização do projeto quanto a verificação devem ser documentadas. É tarefa das creches fornecer essa documentação. Será tarefa dos organismos nomeados para o credenciamento exigí-la e levá-la em consideração por ocasião de uma renovação dos financiamentos;
- a verificação da realização do projeto pedagógico deve ser feita utilizando instrumentos de avaliação de avaliação rigorosos e confiáveis. Será tarefa dos organismos nomeados para o credenciamento fornecer indicações sobre esses instrumentos e sobre as modalidades da sua utilização;
- a verificação do projeto deverá ser feita da maneira mais participada possível, envolvendo os diferentes sujeitos (educadoras, famílias, responsáveis pelas creches)

implicados na realização do projeto. Os resultados dessa avaliação “interna” deverão ser documentados;

-uma formação específica, dirigida a esses sujeitos, deverá ser prevista a fim de construir e difundir uma “cultura da verificação”;

-isso não exclui o eventual recurso a formas de avaliação “externa”, a serem realizadas com os mesmos instrumentos adotados para avaliação interna. Essa avaliação nunca poderá prescindir da “avaliação interna”, quando muito, constituirá um enriquecimento e uma complementação;

-periodicamente, os resultados das avaliações internas deverão ser discutidos com vistas a uma análise das condições que permitem a realização dos projetos e a garantia de aspectos básicos da qualidade das redes para a infância;

-indicadores, instrumentos e procedimentos de avaliação deverão ser, de acordo com essa linha, periodicamente discutidos em debates públicos, considerando uma eventual revisão do projeto.

Bondioli (2009) reforça que essas sugestões em conformidade com o modelo de reflexão sobre a qualidade, derivam de convicção de que as operações de controle de qualidade que o órgão público compromete-se a realizar, para a tutela da creche e de seus usuários, têm eficácia na medida em que constituem estímulos a melhoria de qualidade, melhoria que não pode se originar senão de dentro das próprias redes para infância, os quais não podem ser deixados por conta própria, por meio de admissão de responsabilidade compartilhada entre cada creche e o órgão público.

A referida autora ainda destaca que acredita no valor da transparência, entendida como discussão pública sobre critérios e procedimentos à luz dos resultados alcançados documentados, ou seja uma cultura do projetar, do verificar, do avaliar, capaz de refletir publicamente na capacidade das creches de alcançar objetivos de qualidade desejados, constitui uma forte garantia de promoção da qualidade, além de um discutível valor democrático (BONDIOLI, 2009).

Caria (2011) esclarece que não pensar o PPP no terreno da cotidianidade expõe seus protagonistas a construção de modelos idealistas ou pragmáticos de projetos. Por modelos idealistas entende-se os projetos que apenas reproduzem a retórica de uma educação que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos (BRASIL, 1998). Tais pressupostos constam nos documentos oficiais, sem explicitar criticamente as ações práticas pretendidas, para a sua concretização. Por pragmáticos, entende-se os projetos que se relacionam com a realidade apenas por pressupostos supostamente pedagógicos, tecnicistas, dispensando questões teóricas de ordem política e filosófica para sua intervenção sobre ela.

Dessa forma, percebemos que o PPP ainda é visto como um documento engavetado, com a reprodução de discursos de documentos oficiais, que acabam se tornando “chavões”, não

havendo uma preocupação com a verdadeira identidade da escola ou com a construção de propostas que expressem as especificidades da escola.

Segundo Pinto (2011) o PPP é o instrumento pelo qual a escola garante o exercício de sua autonomia, o mesmo abriga o enraizamento da cultura escolar, fortalecendo frente as ingerências das instâncias administrativas superiores do sistema escolar. De modo contrário uma escola sem PPP consolidado, torna-se refém das reformas educativas que desautorizam o protagonismo de seus profissionais e desconsideram a cultura escolar.

Destacamos alguns elementos que dificultam a construção do PPP e os momentos coletivos na escola, tais como: hierarquização do papel do diretor, falta de professores, baixa remuneração, divisão social de trabalho na escola, individualismo, burocratização dos processos escolares, pouca participação da comunidade escolar. Tais elementos interferem e dificultam a troca efetiva e a reorganização do trabalho pedagógico, ficando concentrada a responsabilidade das ações a serem construídas na escola para a equipe gestora.

Em relação as intencionalidades, percebemos que nem sempre professores e equipe gestora constroem juntos as ações a serem conquistadas na escola. O que dificulta a busca por sua finalidade.

Veiga (2003) menciona que o PPP ao mesmo tempo que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são os meios. E a distinção entre fins e meios é essencial para a construção do PPP.

Dessa forma, o PPP deve ser considerado como um instrumento a favor do trabalho coletivo, da formação em equipe, fazendo com que as ações das discussões coletivas, concepções e propostas; as práticas desenvolvidas e o registro escrito estejam presentes dentro de um projeto, oferecendo uma educação de qualidade para todos os alunos.

Segundo Veiga (1998) o PPP ao dar uma nova identidade à escola, deve contemplar a questão da qualidade de ensino, entendida aqui nas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política, cada uma com suas perspectivas próprias. A primeira segundo Veiga (1998) enfatiza instrumentos, métodos e técnicas, já a qualidade política é condição imprescindível da participação, está voltada para os fins, os valores e os conteúdos.

Gadotti (1998) afirma que a implantação de um novo PPP enfrentará sempre a descrença generalizada daqueles que pensam que de nada adianta projetar uma boa escola enquanto não houver vontade política dos de cima. Contudo, o pensamento e a prática dos de cima não se modificará enquanto não existir pressão de baixo. O PPP da escola deve constituir-se num

verdadeiro processo de conscientização e de formação cívica, deve ser um processo de recuperação da importância e da necessidade do planejamento na educação.

Caria (2011) menciona que a crise no interior do PPP da escola, se expressa tanto nos fins quanto nos meios que o constituem, nos permite pensar sobre a dimensão dialética existente no interior dele mesmo, entre os fins e os meios, a teoria e a prática, seu sentido histórico e sua prática cotidiana.

Os fins e os meios devem estar um a serviço do outro, que segundo Caria (2011) devem estar plantados num terreno comum, na sua própria cotidianidade. Quando pisam a cotidianidade, os fins do projeto expressam suas intenções para com ela, considerando a dimensão histórica que está inserida, e os meios privilegiam da possibilidade de olhar a própria realidade como unidade, como fenômeno orgânico.

Caria (2011) reforça a necessidade de pensar o PPP relacionado ao seu cotidiano, verificado o interior da escola, caracterizando a interdependência entre o político e o pedagógico, os fins e meios, não reconhecê-lo no cotidiano implica em distorções sobre um e outro. O político fica esvaziado de praticidade, e com alto teor idealizante, enquanto que o pedagógico reduz sua funcionalidade.

O PPP ocupa o lugar de mediador da prática pedagógica frente a realidade, estabelecendo níveis de superação, mencionamos como Caria (2011) metaforicamente o PPP como um corpo teórico. Reconhecemos o PPP como portador de uma cabeça pensante, que abriga as múltiplas sinapses resultantes de uma ação coletiva que fomenta sonhos e desejos de mudança, coordenando criticamente os movimentos do corpo; de mãos, dada a sua natureza prática e empreendedora frente aos objetos que propõe manipular; de nariz, pelo fato de estar inserido numa atmosfera ideológica; de boca, visto que a sua constituição dá se coletivamente pelo exercício de diálogo; e por último de pés, na medida em que pisa o solo da cotidianidade. Condicionantes que se movimentam no interior do PPP e que exigem dos seus sujeitos pensá-los dialeticamente como determinado sentido histórico.

2.4 A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E DE REFLEXIVIDADE

Considerando alguns elementos presentes na sociedade contemporânea, nos apoiamos em Pimenta (2002) que destaca as seguintes: a necessidade das novas tecnologias; a informação e o conhecimento; o esgarçamento das relações sociais e afetivas; a violência; a indisciplina; o desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; as novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo

que os trabalhadores busquem constantemente requalificação através de cursos de formação contínua.

Desse modo, reconhecemos a complexidade do contexto social atual, mas destacamos que o estado se eximi de seu papel de gestor dos interesses e necessidades da sociedade, atribuindo ao professor toda a responsabilidade pela sua formação.

Nessa direção, Franco (2008) evidencia que o professor como coordenador pedagógico é premido pelas urgências da prática e oprimido pelas carências de sua formação inicial, encontra-se dilacerado frente aos imediatos afazeres de uma escola, que na maioria das vezes caminha sem projeto, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas. Quadro de perplexidade e angústia, o que significa a necessária ressignificação e reconstrução do papel do identitário emergir de processos de reflexão crítica dos sujeitos como pessoas historicamente inseridas num contexto político institucional próprio.

A fim de atender aos anseios da globalização, e imposições de mercado, nas escolas são impostas novas políticas para o trabalho docente. Que segundo Ball (2014) o novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrada nas pessoas, que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para eficiência e repressivo do espírito empreendedor de todos empregados.

O gerencialismo como política educativa tem sido apresentado como modelo de gestão eficiente, eficaz e econômica, maneira de solucionar os problemas escolares enfrentados. Para Hypólito (2008), o gerencialismo é apresentado como uma expressão política do neoliberalismo, não somente como perspectiva econômica, mas também como endereçador de um modo de vida, no sentido apresentado por Ball (2000) de uma performance esperada.

A adoção desse modelo vem com a justificativa da inoperância do sistema público de ensino na capacidade de melhorar a qualidade e a eficiência de seus resultados.

Com isso se estabelece uma cultura da performatividade, que segundo Ball (2014) leva a indivíduos a serem cada mais produtivos, transformando suas ações no sentido de sempre melhorarem e se não obtiverem sucesso se sentem culpados. Fazendo com que as atividades no cotidiano, sejam estabelecidos padrões de qualidade e produtividade

O ensino passa a ser um trabalho de produção de competências com o intuito de alcançar as metas estabelecidas no gerencialismo.

As relações na educação mudam de rumo, um novo quadro de possibilidade éticas, novos papéis e relações de trabalho, e instaura uma nova cultura de performatividade

competitiva, envolvendo uma combinação de descentralização, produzindo novos perfis institucionais.

Nos documentos oficiais percebemos um controle na formação dos professores, por meio das “competências”, presentes no documento Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) o qual destaca que esse é um processo contínuo, marcado por momentos significativos que poderão ser potencializados e sinalizar tanto para os professores quanto para a sociedade o aperfeiçoamento e os ganhos em competência que os professores vão tendo ao longo da vida profissional. Nesse processo, é delegado ao professor a responsabilidade de identificar as necessidades de sua formação e como menciona o documento “identificar melhor as necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 1999, p. 42).

Hoje se tem a valorização do professor como protagonista de sua formação contínua, visto que o seu trabalho ao longo da carreira é tomado como fonte de aprendizado e conhecimento profissional. Nessa percepção, de formação como algo contínuo ao longo da vida profissional, o conceito agregado a ela é o desenvolvimento profissional, que abraça as diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e a sua experiência profissional (GATTI, 2008).

Ball (2014) considera que os textos políticos que adentram as escolas precisam urgentemente ser dialogadas efetivamente com o contexto da prática, ou seja, é importante considerar os saberes construídos e trabalhados que se apresenta, na prática pedagógica dos professores.

Para Ball (2014) a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de qualidade ou momentos de promoção ou inspeção.

Assim, somos medidos por merecimentos, valores são atribuídos aos indivíduos, competições, comparações entre alunos e professores nas escolas, estamos na esteira da classificação.

Paralelamente relacionada a performatividade está o gerencialismo, o qual segundo Ball (2000) tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos. O gerencialismo tem sido o principal meio “pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas”. Ao fazer isso, busca

introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais.

Hypólito (2007) salienta que é neste contexto que se desenvolvem as políticas educativas no Brasil, na virada do século, guiada desde há muito por organismos de ajuda internacional, como o Banco Mundial, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo. As políticas neoliberais, com um papel hegemônico nesse processo, têm um efeito devastador na educação, reduzindo as políticas educacionais a políticas de gestão.

Assim modelos de gestão flexíveis são implementados nas escolas, que buscam financiamentos, parcerias público-privadas. Esses processos passam por políticas de controle e regulação de uma nova forma mais ausente das escolas, do ponto de vista do controle, mas muito mais presente, do ponto de vista de regulação.

Hypólito (2010) salienta que o Estado se apresenta menos prescritivo do ponto de vista formal, mas muito mais indutor das políticas que a escola opera cotidianamente, garantido por inúmeros dispositivos, um deles tem sido a avaliação. Essa regulação que induz práticas de gestão, de currículos, de docentes, tem se baseado na avaliação externa, institucional e em larga escala. Em torno dessa lógica de avaliação são criados índices, provas padronizadas, pacotes pedagógicos que devem servir de guias, orientações, direções para a busca de uma escola bem administrada, eficaz com qualidade de ensino.

Para Ball (2000) as novas formas de regulação institucional e do sistema possuem tanto uma dimensão social quanto interpessoal. Elas se desdobram em complexas relações institucionais, de equipe, de grupo, e comunitárias e penetram nas nossas interações rotineiras de forma tal que a interação de seus aspectos colegial e disciplinar torna-se sem dúvida obscura. Tanto as interações, quanto as relações de colegas e de professores e alunos são potencialmente retrabalhadas. No que se refere as interações, existem pressões sobre os indivíduos, formalizadas por meio de avaliações, revisões anuais e banco de dados, para que deem sua contribuição à performatividade da unidade. Residindo uma possibilidade concreta de que as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas com base exclusivamente na sua produtividade.

Estamos em um ponto, que não importa o outro, o que realmente tem destaque é o desempenho individual, desempenho da escola, desempenho da organização, o resultado visando a excelência, a concorrência, a visibilidade.

Segundo Ball (2014) a performatividade é uma luta pela visibilidade. A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, publicação periódica dos

resultados e das candidaturas a promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos dos pares em que o professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de rankings. O desempenho também é monitorado por análise dos pares, visitas locais e inspeções.

Valorizamos a escola como locus de formação, o cotidiano escolar também é momento de aprendizagem docente. Porém, é imprescindível que haja condições para que os professores desenvolvam uma prática reflexiva, capaz de identificar e resolver os problemas que emergem a partir de sua atuação, além de ser uma atuação coletiva, construída com seus pares.

A escola local onde os professores enfrentam problemas, deve ser vista como locus de formação, pois nela o professor organiza e reflete sobre a sua prática.

Marcelo Garcia (1999) ao considerar aspectos referentes a formação na escola, ressalta que tal concepção tem como princípio entender a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino. Para isso pressupõe o envolvimento dos educadores não só no processo de detectar os problemas, mas sobretudo na proposição de soluções locais.

Imbernón (2001) destaca que transferir para a escola a formação contínua dos professores não significa uma transferência estrutural e física. E sim uma formação centrada em valores, crenças e atitudes que parecem ser mais adequados a um novo enfoque que vê a escola como foco de processo de “ação-reflexão-ação” e de mudança, tornando-se capaz de promover sua própria mudança, em direção a melhoria e ao desenvolvimento progressivo.

A formação continuada tende a promover a reflexão e a transformação das práticas docentes, fazendo com que os professores tenham consciência de suas dificuldades, compreendendo e enfrentando-as. Percebemos nas formações continuadas a persistência de modelos formativos fragmentados, sendo negados aspectos da realidade escolar e da prática pedagógica.

Para Imbernón (2010) a formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam as necessidades definidas pela escola e para elevar a qualidade de ensino, da aprendizagem e na escola. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas.

Para Canário (2006) o projeto educativo de escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cuja construção e avaliação nas suas

diferentes facetas, se configuram como eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores.

Nessa perspectiva, Domingues (2014) também reafirma a importância do projeto educativo, e salienta que o mesmo tem um papel essencial na organização da instituição escolar e constitui-se no eixo do processo formativo centrado na escola. Consideramos a complexidade do espaço escolar que é público e historicamente situado, cujas ações são conduzidas por seus profissionais, entre eles o coordenador pedagógico. Assim, a formação contínua ganha diferentes sentidos e significados em razão das diversas relações que o projeto educativo estabelece.

Nesse sentido, a formação contínua na escola vem contribuir, pois das práticas do cotidiano escolar, emergem as necessidades dos professores frente aos dilemas e conflitos enfrentados.

A formação contínua na escola, ganha novos sentidos em razão das diversas relações que o projeto coletivo estabelece, dentre eles o desenvolvimento do trabalho pedagógico, desenvolvimento profissional docente e a construção de uma educação de qualidade.

Para Domingues (2014) a escola torna-se um lugar profícuo para a formação, porque congrega a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação, bem como um profissional específico para promovê-la. Porém, a simples conjugação de esses três fatores não basta para promover mudanças na profissionalidade docente, é preciso envolver todos os profissionais nas decisões e discussões pedagógicas, na elaboração e na avaliação do PPP, na organização de projeto de estudo, e nas reuniões para a discussão da prática pedagógica.

Portanto, para Domingues (2014) falar em autonomia do PPP é considerar a escola como uma instituição pública, gerida por um sistema legal e burocrático. Dessa forma, o espaço da autonomia passa a ser aquele desenvolvido nas brechas legais e pela capacidade de crítica da equipe escolar, em relação aos projetos prontos.

Nas palavras de Imbernón (2010) a formação continuada deve possibilitar o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento coletivo de processos metodológicos e de gestão, a aceitação de indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da autoestima coletiva e a criação de novas estruturas.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apontamos as opções metodológicas e descrevemos as especificidades da pesquisa, sendo a mesma qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2008) e fundamentada nos pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e da Triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008).

3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2008), sendo fundamentada nos pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e da Triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008).

Segundo Ghedin e Franco (2008) estudos demonstram que vem sendo incorporada a pesquisa qualitativa, seis novas compreensões, sendo: o professor vem a cena; o cotidiano entra em destaque; a realidade social passa a ser dotada de sentido; questões relativas à identidade, à emancipação, à autonomia; o processo impõe-se ao produto; as técnicas de pesquisa enriquecem-se.

Ghedin e Franco (2008) apontam as especificidades de cada uma das seis novas compreensões mencionadas, como destacamos na sequência.

O professor vem a cena, a sua fala, a sua escuta, a interpretação do vivido, trazem o professor como pessoa, como profissional, como construtor de inteligibilidade, como ser reflexivo, como alguém que pensa, decide e se angustia. Assim, o professor passa de objeto a sujeito, pois a pesquisa qualitativa centrará seu foco na descoberta desse sujeito, em sua compreensão, vai fazer sua colaboração, fazer-se parceira dele, preocupa-se com a sua formação, com a sua história. Além do professor como sujeito, surge também os alunos, os pais, a comunidade.

O cotidiano entra em destaque, a pesquisa qualitativa permite a compreensão do cotidiano como possibilidade de vivência única, impregnado de sentidos, realçando a interação a comunicação e proclamando o como espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas. O olhar sério, comprometido, constante dos pesquisadores sobre o cotidiano das práticas educacionais permitiu-lhes, por certo liberar seu pensamento de muitos raciocínios supostos, e defrontar-se com realidades jamais suspeitadas, embora sempre presentes.

A realidade social passa a ser dotada de sentido, o exercício de práticas qualitativas de pesquisa em educação possibilitou perceber a realidade social de modo diferente, ela passou a ser compreendida como algo composto de múltiplas significações, de representações que carregam o sentido de intencionalidade. Em decorrência disso, ampliaram-se os estudos sobre as representações sociais, sobre o discurso, sobre a fala dos sujeitos.

Surgem questões relativas à identidade, à emancipação, à autonomia, a medida que as personagens falam, se expressam, exprimem sentimentos, olham para si e querem perceber-se, vão surgindo ao pesquisador as questões de papéis sociais, de identidade, da busca do espaço existencial, bem como as do querer ser, da emancipação, da autonomia.

O processo impõe-se ao produto: os processos precisam ser percebidos, estudados, precisam visar à emancipação. Os produtos são relativos, provisórios, para serem mudados, é necessário focar o olhar no coletivo que constrói o processo.

As técnicas de pesquisa enriquecem-se: na busca dos conteúdos implícitos, dos valores encobertos que pautam os sentidos do cotidiano, há necessidade de profundas descrições, de interpretações, os discursos precisam ser decodificados, as falas, organizadas em unidades de significados, pesquisador e pesquisado fundem-se e criam proximidade que pode promover a intersubjetividade, os papéis alternam-se, as personagens dialogam, novas percepções, agregam-se a sentidos antigos, cada fato novo precisa de muitos olhares. O que sempre foi já não tem sentido como tal, as certezas já não são certas, os dados precisam de novas formas de coleta e organização, problemas éticos impõem-se, toca-se em sentimentos profundos. Constatando a inadequação entre os fundamentos da metodologia de base cartesiana e os fundamentos da ação necessária a uma prática docente afinada com uma concepção dialética da realidade.

Desse modo, como afirmam Ghedin e Franco (2008) à medida em que novos sentidos sobre a prática docente foram desvelados e os conhecimentos sobre ela puderem ser problematizados de forma crítica, antigos pressupostos, antigas crenças, antigos saberes passaram a ser configurados, num processo em que emerge a figura necessária da consciência docente, importante elemento da formação do professor reflexivo.

Segundo Ghedin e Franco (2008) o processo formativo desse professor vai requerer novo enfoque sobre as metodologias investigativas no campo educacional, que terão que dar conta não só de aprender a reflexividade, mas também de construí-la. Será preciso que as novas tecnologias se invistam de um caráter formativo emancipatório, incluindo assim os práticos- os sujeitos que compõem o grupo pesquisado na natureza do objeto de pesquisa, foi o motivo da escolha pela abordagem qualitativa, a qual não fica restrita apenas à coleta de dados e

quantificação. O que permite uma aproximação do pesquisador com o objeto investigado, possibilitando assim um melhor entendimento sobre as questões que permeiam o contexto pesquisado.

Segundo Strauss e Courbin (2008) a pesquisa qualitativa, se refere à pesquisa sobre a vida das pessoas, de suas experiências vividas, comportamentos e emoções e também sobre o funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre as nações.

De acordo com os referidos autores os estudos qualitativos podem ser utilizados para áreas sobre as quais há pouco conhecimento produzido, assim como sobre as quais se sabe muito, no intuito de serem construídos novos.

Desse modo, Bogdan (1982 *apud* TRIVIÑOS, 2008) menciona que o estudo qualitativo apresenta as seguintes especificidades: A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento - chave, é descritiva, o pesquisador preocupa-se com o processo e não simplesmente com os resultados, os dados tendem a ser analisados indutivamente, o significado é a preocupação essencial.

Ao iniciar uma pesquisa Triviños (2008) destaca que o pesquisador inicia sua investigação apoiado numa fundamentação aprofundada da literatura em torno do tema, entretanto, a maior parte do trabalho se constrói durante o processo de desenvolvimento da investigação. E será altamente positivo para a pesquisa se o pesquisador tiver amplo domínio não só do estudo que está realizando, como também do embasamento teórico geral que lhe serve de apoio.

Para a definição da amostra o pesquisador pode decidir por utilização de recursos aleatórios ou procurar representatividade dentro de um grupo maior. Para tanto, segundo Triviños (2008), o pesquisador pode decidir intencionalmente sobre a escolha e tamanho da amostra considerando aspectos como: os sujeitos essenciais para o estudo, a facilidade de se encontrar com eles e o tempo disponível para as entrevistas.

As contribuições de Lüdke e André (1986), Strauss e Courbin (2008) e Triviños (2008), nos fizeram refletir para que tenhamos um estudo que contribua e tenha relevância na área da educação, para o desenvolvimento da investigação sobre a gestão escolar na prática pedagógica da EI e a análise das ações práticas dos sujeitos. Para isso, serão utilizados instrumentos adequados à pesquisa qualitativa, com a finalidade de obtenção de dados que possam ser articulados com o referencial teórico, atendendo assim aos objetivos de pesquisa propostos.

3.2 O CONTEXTO DO CAMPO DA PESQUISA: ESPECIFICIDADES DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PONTA GROSSA (CMEIs)

O município de Ponta Grossa está localizado no estado do Paraná, possui uma população estimada em 348 043 habitantes, com uma área de 2.067,545 km² (IBGE/2018).

As instituições de Educação Infantil (EI) no município de Ponta Grossa-PR são denominadas de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), e são vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, atualmente no município são sessenta (60) CMEIs (PONTA GROSSA/PR, 2019).

Segundo as Diretrizes Curriculares Educação Infantil - DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015), a EI no município teve início no ano de 2001, marcadas por ações voltadas para adequação de espaços físicos, construção e ampliação de Unidades de EI, qualificação dos equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos, investimentos na formação continuada dos profissionais, organização da gestão escolar, e avaliação sistemática do processo de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

A Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (PONTA GROSSA/PR, 2015) propõe a organização da EI da seguinte maneira, conforme consta no quadro 4:

QUADRO 4 - Organização da Educação Infantil no município de Ponta Grossa/PR

CONFORME A PARECER CNE/CEB N 20/2009	DENOMINAÇÃO DO MUNICÍPIO	IDADE DAS CRIANÇAS	NÚMERO DE CRIANÇAS (por professor)
CRECHE 0-3 ANOS	INFANTIL I	0-1 ANO	DE 06 A 08 CRIANÇAS (por professor)
CRECHE 0-3 ANOS	INFANTIL II	1-2 ANOS	16 CRIANÇAS (por professor)
CRECHE 0-3 ANOS	INFANTIL III	2-3 ANOS	18 CRIANÇAS (por professor)
PRÉ- ESCOLA 4 E 5 ANOS	INFANTIL IV	3-4 ANOS	20 CRIANÇAS (por professor)
PRÉ- ESCOLA 4 E 5 ANOS	INFANTIL V	4-5 ANOS	25 CRIANÇAS (por professor)

Fonte: Diretrizes Curriculares Educação Infantil - DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 41).

O horário de atendimento na EI realizada pelos CMEIs é das 7h30min. às 17h e até 18h30min. em alguns CMEIs que possuem horário estendido. As crianças podem chegar ao CMEI até às 8h e sair à partir das 17h.

Os CMEIs atendem crianças de zero até cinco (5) anos de idade, oriundas de famílias de diversos níveis econômicos, residentes no próprio bairro como também em bairros próximos.

Dos profissionais envolvidos na EI no município de Ponta Grossa/PR, são exigidas uma formação mínima, as quais constam no quadro 5 abaixo:

QUADRO 5 - Formação mínima exigida para os profissionais da Educação Infantil do município de Ponta Grossa/PR

Função	Formação Mínima
Diretor	Pedagogia
Pedagogo	Pedagogia
Professor	Pedagogia
Assistente de Educação Infantil	Ensino Médio/ Magistério
Escriturário	Ensino Médio
Merendeira	Ensino Fundamental
Serviços Gerais	Ensino Fundamental

Fonte: Diretrizes Curriculares Educação Infantil - DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 42).

Os órgãos complementares para assuntos didático pedagógicos são: Conselho de Classe, Conselho Escolar e o órgão complementar é a Associação de Pais e Funcionários (APF).

Como plano de formação continuada a Secretaria Municipal de Ponta Grossa atribui os seguintes objetivos que constam nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 43):

- » Oferecer aos profissionais da educação infantil atividades que promovam a formação e o aperfeiçoamento permanente;
- » Articular e mediar discussões que possibilitem uma prática reflexiva no ambiente escolar, promovendo a articulação teoria/prática/teoria visando à melhoria do trabalho pedagógico;
- » Incentivar ação investigativa no trabalho pedagógico do professor;
- » Promover eventos diversos, visando a proximidade com as discussões atuais em Educação;
- » Oportunizar trocas de experiências entre os profissionais da educação, com apresentação de seus trabalhos e discussão de suas práticas;
- » Possibilitar aos professores que reconheçam a sala de aula e sua prática pedagógica enquanto espaço de ação e pesquisa.
- » Conhecer a Proposta Curricular da SME nos aspectos teóricos, práticos, filosóficos e sociais para vivenciá-los como garantia de tornar o trabalho docente mais efetivo e consequente;
- » Proporcionar espaço para a discussão de temáticas que envolvem a Educação infantil, em grupos de estudos, para se promover a reflexão-ação-reflexão da prática pedagógica, construindo, assim, uma verdadeira práxis.

Segundo as DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 43-44) “as temáticas a serem abordadas com os professores nos cursos de Formação Continuada, em serviço ou fora dele, serão as seguintes:”

- » Metodologia de Projetos na Educação Infantil
- » Planejamento e organização do trabalho pedagógico
- » Literatura infantil
- » Alfabetização
- » Produção de texto
- » Jogos e brincadeiras
- » Arte e educação
- » O processo de Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil
- » Gestão escolar

- » O teatro como forma de expressão
- » Resgate de brincadeiras folclóricas
- » A matemática no cotidiano infantil
- » Educação Inclusiva
- » Diversidade cultural
- » Música na Educação Infantil.

Como avaliação do plano de Formação Continuada dos profissionais da Rede Municipal segundo as DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 44) são realizadas observações, acompanhamento das escolas, relatos orais e escritos visando um trabalho coletivo das equipes gestoras das escolas e da SME, na qual será observada a coerência do trabalho desenvolvido no cotidiano da sala de aula, com a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

A concepção de criança destacada nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 46) é de acordo com o entendimento de Sarmiento (2001), que enfatiza a infância como uma construção social, que muda com as formas sociais, que estão historicamente produzidas e, no interior de uma mesma sociedade, é objeto de variação e mudança, em função das variáveis sociais como a classe social, o grupo étnico, entre outros.

Nas DCEI (PONTA GROSSA/PR) destaca-se a organização do espaço e tempo que pressupõe os objetivos que devem ser alcançados com crianças de sete (7) meses a cinco (5) anos, em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento, devendo-se considerar a faixa etária e o espaço como um elemento curricular, organizando oportunidades de aprendizagem por meio de interações entre crianças e objetos e entre elas.

No planejamento, é necessário segundo o documento levar em conta a faixa etária, e que diversas atividades fazem parte da rotina como: recepção, assembleia (roda de conversa), alimentação, higiene, descanso, brincadeiras livre ou dirigida entre outras.

Em relação ao educar e cuidar, as DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 48) apontam que a EI deve ser um ambiente que vai além dos cuidados físicos, que propicie, sobretudo condições para que a criança tenha um satisfatório desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional.

Sobre os profissionais que atuam na EI, as DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 49) destacam a responsabilidade de cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, os mesmos servem de mediadores entre elas e o mundo que a cerca, portanto os profissionais devem proporcionar as crianças experiências significativas, que venham contribuir para um desenvolvimento sadio, que estejam em constante formação e comprometidos com a prática educacional, de forma que haja confiabilidade e segurança na realização dos trabalhos.

Em relação ao professor de EI as DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) destaca que o mesmo tem o papel de mediador, proporcionando momentos de atividades livres e orientadas, organizador do ambiente, propiciando recursos pedagógicos de forma a transmitir à criança segurança para o exercício da autonomia, não a impedindo de expressar e realizar-se de forma completa.

Nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) evidencia-se o repensar da prática pedagógica da EI, tendo como referenciais básicos as principais necessidades das crianças de zero a cinco anos. No referido documento são mencionados autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, os quais defendem a ideia de que o desenvolvimento infantil acontece por meio da interação da criança com as coisas do seu ambiente, com outras crianças e adultos.

Piaget (1896–1980), investigou sobre o desenvolvimento da inteligência da criança e acabou criando uma teoria do desenvolvimento cognitivo, em que o indivíduo está em constante interação com o meio que o cerca e, nesse processo, vai reestruturando esquemas cada vez mais complexos. Vygotsky (1896–1934) atestou que a criança é introduzida na cultura por parceiros mais experientes. Wallon (1879–1962) evidenciou o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprende a fazer de si mesma e dos outros.

De acordo com os princípios norteadores e as concepções que orientam o trabalho pedagógico no município de Ponta Grossa (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 39), estabelecem-se os seguintes objetivos para a Educação Infantil, de modo que assegure à criança condições para:

- a. Ampliar a oferta de educação Infantil para alcançar as metas definidas no PNE;
- b. Atender ao que está prescrito na Emenda Constitucional 059/2009;
- c. Desenvolver um Programa de Formação Continuada para os profissionais que atuam na Educação Infantil;
- d. Estimular professores de Educação Infantil a buscarem a sua formação em nível de graduação e pós-graduação;
- e. Assegurar que todas as instituições de educação infantil reformulem seus projetos políticos pedagógicos, com base nessa Diretriz Curricular definida pelo município;
- f. Construir, de forma participativa uma proposta pedagógica que leve em conta a realidade da unidade educacional e as necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo;
- g. Reavaliar o espaço físico, planejando e organizando os espaços educativos que atendam aos objetivos traçados na proposta pedagógica e à concepção de ensino;
- h. Utilizar metodologias apropriadas ao desenvolvimento dos conteúdos expressos nas diretrizes curriculares;
- i. Acolher e valorizar a diversidade;
- j. Organizar espaços de leitura que contenham um acervo em quantidade e qualidade adequada para atender o trabalho pedagógico;
- k. Promover condições de acesso, permanência e sucesso dos educandos na escola;
- l. Criar estratégias para acompanhar e melhorar o nível de satisfação dos pais, educandos e profissionais que atuam na unidade de ensino;
- m. Garantir a alimentação escolar de qualidade para as crianças da Educação Infantil;
- n. Garantir o fornecimento de materiais didático-pedagógicos adequados às necessidades do trabalho educativo;

- o. Garantir o fornecimento do uniforme escolar a todas as crianças, professores e funcionários da educação infantil;
- p. Implementar os conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local de melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos;
- q. Implantar formas de acompanhamento das ações desenvolvidas na educação infantil (processo de avaliação), com vistas a verificar custos, a melhorar a eficiência e garantir a generalização

A metodologia de projetos é mencionada nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 63), como sendo a forma pela qual o professor deixa de ser o transmissor de informações, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo a ele realizar as medições necessárias para que a criança possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo. E possibilita as crianças argumentar, problematizar, construir significados, a partir das múltiplas interações, adquirindo capacidade de interpretação, coletiva e individual, passando a ter senso de responsabilidade.

Como fundamentação teórica nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 65) aponta-se a pedagogia Freinet, como uma importante alternativa para o trabalho na EI, a qual fundamenta-se em quatro eixos, sendo:

[...] a cooperação (para construir o conhecimento comunitariamente), a comunicação (para formalizá-lo e divulgá-lo), a documentação, como livro da vida (para registro diários dos fatos históricos), e a afetividade (como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento).

No quadro 6 constam as principais técnicas apresentadas nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 66-67) para serem trabalhadas com os alunos da EI.

Quadro 6 - Principais técnicas apresentadas nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) para serem trabalhadas com os alunos da Educação Infantil

(continua)

Técnicas apresentadas nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015)		
Cooperativa Escolar: é a forma de organização da classe em que todos têm voz e voto e o voto do professor tem o mesmo peso que do aluno. A organização do trabalho parte de um contrato estabelecido entre o professor e os alunos, em que se definem os objetivos, os princípios e os meios pelos quais o grupo perseguirá suas metas, tornando-se responsáveis por aquilo que decidem. A partir desse contrato, as atividades são realizadas e, em cada uma delas, o espírito de cooperação deve estar presente. Os membros dessa cooperativa	Imprensa Escolar: para que as produções de textos das crianças não ficassem guardadas em armários Freinet propôs a montagem de uma tipografia na escola, a ser utilizada e manuseada pelos alunos, para imprimirem seus textos, permitindo, assim, que os enviassem a outras escolas, a seus pais e aos demais membros da comunidade. A produção de um material impresso valoriza o registro do pensamento da criança e gera nela uma profunda emoção por tornar-se autora de um texto “vivo”, cheio de significados para ela. O uso da imprensa tem como justificativa as seguintes	Texto Livre: todo trabalho do aluno começa sempre nos textos livres, base da Pedagogia Freinet. São textos realmente livres, na forma e no tema, neles as crianças podem expressar seus desejos e curiosidades, a partir de temas que elas elegem como importantes. A produção do texto livre parte da vontade da criança e se dá no instante em que a vontade se manifesta, sem que haja um momento previamente escolhido para isso. O texto livre parte de um trabalho individual, produzido por uma criança, partindo de sua vontade e dando voz ao seu

Quadro 6 - Principais técnicas apresentadas nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) para serem trabalhadas com os alunos da Educação Infantil

(continuação)

Técnicas apresentadas nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015)		
<p>se reúnem semanalmente, para avaliar o produto de seu trabalho, e verificar se estão caminhando para alcançar as metas previstas. Estas reuniões têm um redator e um coordenador e, nelas, além de se discutir e avaliar as atividades recentes, são propostas as atividades subsequentes, resolvem-se problemas apresentados pelos membros do grupo e se discute propostas sobre sua organização administrativa e financeira.</p>	<p>razões: não se pretende que cada aluno se torne um tipógrafo, mas que eles desmistifiquem o texto impresso em livros, jornais e revistas. Um texto impresso pelos alunos passa a ter o mesmo status dos textos profissionais. O ato de imprimir um texto para ser lido por terceiros traz para esse texto exigências de qualidade como clareza e correção ortográfica que, de outra forma, pareceriam exigências infundadas e maçantes por parte do professor. O fato de a impressão ser uma construção artesanal em que o aluno compõe, letra por letra, manualmente, estabelece uma ligação do aluno tipógrafo com o texto. Uma ligação que o faz responsável pela qualidade ortográfica, ao mesmo tempo, em que o expõe à necessidade de planejar graficamente o espaço dedicado ao texto, decidindo, por exemplo, o tamanho dos tipos a serem utilizados em cada parte do texto e o local da página em que colocará cada informação. A tipografia transforma o texto em algo concreto, literalmente manipulável, portanto mais adequado ao desenvolvimento intelectual da criança. Atualmente este sistema de impressão pode ser substituído por uma impressora comum ligada a um microcomputador.</p>	<p>pensamento. Em seguida, a classe escolhe, entre os vários textos produzidos, um, que será aperfeiçoado coletivamente, quer no que diz respeito à verdade do conteúdo, quer na sua forma gramatical e ortográfica. O texto que depois é dado aos tipógrafos é o resultado do método natural de trabalho, que respeita o pensamento infantil, mas contribui com seu auxílio técnico, enquanto espera que a criança esteja em condições de caminhar por si própria e de nos trazer textos e poemas que só teriam a perder com a nossa intervenção. O texto livre não nasce por um passe de mágica, é preciso inspirar na criança o desejo de se exprimir, tornando-a sensível às motivações que lhe trazemos. Isso ocorrerá por meio do jornal e das cartas aos correspondentes. Quando a criança percebe que o que tem para contar é importante para a sua comunidade, engaja-se no trabalho, e produz com empenho e prazer, pois sabe que terá um interlocutor real.</p>
<p>Correspondência Interescolar: para Rosa Sampaio por meio da correspondência escolar, a criança faz a aprendizagem da vida cooperativa. A criança deve contar com os outros e confiar neles. Uma classe se corresponde com outra, só depois de os professores terem se comunicado e organizado os pares de alunos correspondentes. Os professores também trocam correspondências e esse vínculo é importante. Após a escolha dos pares, as crianças preparam o gráfico para identificar os correspondentes e indicar a periodicidade das cartas enviadas. Essas</p>	<p>O Livro da Vida: é o documento que registra todos os acontecimentos importantes da turma. Funciona como um diário de classe, nele os alunos colocam seus desenhos, escrevem, notícias, recortes, fotos e tudo o que consideram relevantes. É o documento onde estará registrada a evolução do trabalho da turma e poderá ser lido pelos colegas, pais e professores. O ideal é usar folhas grandes de papel à qual podem ser coladas outras, na medida da necessidade.</p>	<p>O Jornal Mural: ocupa um local de destaque na escola e é onde os alunos expõem suas opiniões, anseios, críticas e desejos. É composto de uma grande folha de papel ou envelopes (trocada semanalmente), dividida em três colunas, com os títulos: Eu Proponho, Eu Critico, Eu Felicito. As contribuições para esse jornal são sempre assinadas e discutidas coletivamente sobre todos os assuntos. Sua função é explicitar o que pensam as crianças quanto ao funcionamento da classe e da escola. É um importante instrumento para que as crianças aprendam a se manifestar, exprimir opiniões e resolver em conjunto os problemas.</p>

Quadro 6 - Principais técnicas apresentadas nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) para serem trabalhadas com os alunos da Educação Infantil

(continuação)

Técnicas apresentadas nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015)		
<p>correspondências incluem, além dos textos e desenhos produzidos pelas crianças, informações sobre a cidade e/ou o bairro em que moram, gravações, presentes confeccionados por elas ou pela família, coisas típicas e muitas outras coisas que sejam do interesse das crianças trocar, ou para mostrar a seus correspondentes como é a vida em sua comunidade. A correspondência permite abrir a escola para a vida, que, por sua vez, mistura-se com a vida dos alunos. Mas os ganhos resultantes vão além da troca de documentação e ultrapassam o espaço escolar: a correspondência é rica em afetividade, comunicação e aceitação de outras culturas.</p>		
<p>O Estudo do Meio: é uma técnica, um princípio sobre o qual se assenta a Pedagogia do Trabalho. É o estudo do ambiente em que o aluno vive, incluídos aí o meio físico e social. Os alunos fazem pesquisas de campo, entrevistas, buscam documentos e compõem um registro (em geral ilustrado) que descreve o local em que vivem sob seus vários aspectos. Este registro é ampliado sempre que os estudantes fazem novas descobertas ou observações. A educação é vista como um instrumento que possibilita a inserção do estudante em seu meio ambiente e possibilita que seja transformador crítico desse meio</p>	<p>Aula Passeio: essa técnica surgiu da necessidade de aproximar o trabalho em sala de aula, da vida real das crianças. Era uma forma encontrada por Freinet de trazer para a sala de aula a alegria e o entusiasmo que ficavam na porta de entrada da escola tradicional. Freinet levou os alunos para onde se sentiam felizes: lá fora. Percebeu e demonstrou que o ensino é muito mais eficiente quando se baseia no desejo e no prazer do educando. Nesses passeios os alunos recolhiam e observavam plantas, pedras, animais e, quando voltavam, escreviam na lousa um resumo do que ocorrera. O texto era comentado, acrescido e transformado pelas crianças, que, ao final, o copiavam em seus cadernos. A leitura e a escrita agora eram feitas com mais entusiasmo. Assim, Freinet conseguia uma aula viva por meio da qual os alunos estudavam e conheciam mais profundamente o seu meio. Eram aulas animadas, em que toda a vivacidade das crianças contribuía para a construção coletiva do conhecimento.</p>	<p>Biblioteca: é um local para ser o centro da cultura. Ali estarão reunidos, além dos livros, um centro de documentação (documentos produzidos pelos alunos e conseguidos por correspondência ou na comunidade), canto de leitura, canto da impressora, do material audiovisual, de exposição, de reuniões e o escritório (com fichas de consulta). Hoje o computador, com a versatilidade que lhe é peculiar, reúne em várias possibilidades. Documentos, produtos multimídia, trabalho dos alunos, fichas de consulta, podem todos estar acessíveis no microcomputador.</p>
<p>Os Planos de Trabalho: são atividades elaboradas em conjunto, pelo professor e os alunos, no início do ano, numa</p>	<p>Os Cantos das Atividades: o espaço da escola ou classe é dividido em cantos de trabalho para atividades específicas. Alguns cantos</p>	<p>Jornal Escolar: é um suporte que permite a interação regular entre escolas e destas com as comunidades em que estão</p>

Quadro 6 - Principais técnicas apresentadas nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) para serem trabalhadas com os alunos da Educação Infantil

(conclusão)

Técnicas apresentadas nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015)		
reunião de contrato em que o professor apresenta aos alunos o programa que deve ser cumprido por exigência curricular e sugere que façam um plano, dividindo o programa pelos meses e, em seguida, partindo em programas semanais. Depois de distribuírem o programa ao longo do ano os alunos devem planejar as estratégias e o material que deve ser utilizado a cada momento. Esta escolha livre gera grande motivação para o aprendizado efetivo.	comportam apenas algumas atividades, outros podem variar, mas todos eles comportam um número limitado de alunos. Em cada canto há uma mesa ou bancada e o material necessário fica organizado e ao alcance das crianças. Como os cantos comportam um número limitado de crianças e são destinados a atividades específicas, seu uso implica o desenvolvimento da socialização delas, havendo muitas opções a seu dispor, ao mesmo tempo; mas, por outro lado, não obrigatoriamente terão sua vontade atendida imediatamente. Isso os levará a descobrir o valor da cooperação e deverão negociar, para ter os seus desejos atendidos. Por outro lado, como o professor não pode dar atenção a todos os grupos simultaneamente (cada grupo está desenvolvendo uma atividade diferente e paralela) faz com que os grupos busquem soluções próprias para os problemas com que se defrontam, desenvolvendo sua autonomia. Além dos cantos, o professor deve escolher um lugar para exposição das produções das crianças.	inseridas. É o jornal escolar que leva a produção literária e gráfica (desenhos) dos alunos a seus pais, correspondentes de outras escolas, aos membros da comunidade, etc. sua produção é feita de maneira cooperativa e incita a criança a tomar parte ativa na vida cultural, intervindo na vida escolar e mesmo da comunidade. O jornal é uma reunião de textos livres, realizados e impressos diariamente. Mensalmente são agrupados e enviados 65 para os assinantes e correspondentes. Por meio do jornal, os adultos tomam consciência de problemas e atitudes os quais não davam importância e ajuda na formação das crianças e dos adolescentes, formando um espírito crítico frente a outros materiais publicados.

Fonte: Diretrizes Curriculares Educação Infantil (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 66-67).

Nota: Dados organizados pela autora.

Nos CMEIs pesquisados observamos que há os espaços de interesses e aprendizagens (cantinhos), como são apresentados nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 68), os mesmos “são espaços de brincar ou de realização de propostas direcionadas, organizadas previamente pelo professor ou por crianças, de modo que elas tenham várias possibilidades de atividades”. Tais atividades podem ser de livre escolha das crianças, ou de acordo com o planejamento do professor, considerando-se a finalidade educativa.

Nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 68-69), destaca-se a importância de se propor novas possibilidades de organização dos espaços, devendo ser consideradas as necessidades e interesses das crianças. No referido documento, apontam-se como estratégias as conversas e o que for combinado com as crianças antes e depois do trabalho, as mesmas poderão contribuir para construir a autonomia das mesmas em espaços coletivos. Tais espaços são:

- » Espaço do jogo simbólico – compreendem objetos relacionados à higiene e ao cuidado pessoal (pentes, escovas, toalhas, tubos de pasta de dentes vazios, entre outros); utensílios de casa e brinquedos (telefones, mesa, cama, carrinho de bebê, entre outros); roupas, bonecas, baú de fantasias com roupas, sapatos, perucas, chapéus, óculos, entre outros;
- » Espaço do movimento e construção – compreende carrinhos de mão, blocos de construção e de encaixe, carrinho de bonecas, de supermercado, de jardinagem, bonecas, fogões, canequinhas, pratinhos, talheres, objetos da casinha de bonecas, bolas, dentre outros;
- » Espaço de leitura – compreendem livros, com e sem palavras, revistas, jornais, fitas de vídeo, CD, textoteca, abrangendo diversidade de gêneros textuais, entre outros;
- » Espaço de ciências – compreendem plantas, animais, utensílios de cozinha e jardinagem, terrários, aquários, dentre outros;
- » Espaço da criatividade – compreendem sucatas, tinta guache, tintas diversas, pincel, rolinho, esponja, canetas, hidrocor, lápis de cor, giz de cera, giz pastel, cartolina, papel Kraft, papel espelho, papel cartão de cores variadas, papel enrugado, argila, madeira, revistas, papéis variados, tela para pintura, tecidos, cola, fita adesiva, instrumentos musicais, baú de fantasias, entre outros;
- » Espaço da Matemática – compreendem blocos lógicos, jogos construídos com sucata, jogos de encaixe, sólidos geométricos, jogo da memória, quebra-cabeças, caixa com cartões (círculos, quadrados e retângulos), tangram, jogos construídos com sucatas, entre outros (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 69).

Segundo os relatos das coordenadoras pedagógicas e das diretoras, as professoras de EI apresentam muitas dificuldades para trabalhar com as crianças utilizando os espaços de interesses e aprendizagens (cantinhos).

3.2.1 Os CMEIs participantes da pesquisa e os sujeitos investigados

Para a realização desse estudo realizamos uma pesquisa de campo, com a finalidade de nos aproximarmos da realidade, bem como para obtermos um melhor conhecimento do objeto da pesquisa. A pesquisa tem como sujeitos as professoras de Educação Infantil, as coordenadoras pedagógicas e as diretores dos CMEIs do município de Ponta Grossa/PR.

O campo de pesquisa foi delimitado em três (3) CMEIs, sendo que o critério de escolha foi de que as instituições estivessem localizadas em diferentes regiões do município, com diferentes realidades de contexto social.

A fim de preservarmos a identidade das instituições, utilizamos nomes fictícios para os CMEIs, os quais foram definidos de forma aleatória por sorteio, sendo utilizados a numeração de Um, Dois e Três, ficando as Instituições assim nominadas: Instituição Um (I1), Instituição Dois (I2) e Instituição Três (I3).

Como sujeitos participantes da pesquisa tivemos três (3) coordenadoras pedagógicas, três (3) diretoras e trinta e uma (31) professoras. A fim de preservarmos a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos para a denominação das professoras a letra P seguida de numeração em ordem crescente, de acordo com o número de professoras participantes por

escola, e também o número correspondente da Instituição. Para a denominação das coordenadoras pedagógicas utilizamos as letras CP, seguido do número da Instituição; e para os diretores utilizamos a letra D (diretor) seguido do número correspondente da Instituição. No quadro 7 constam as denominações fictícias das Instituições e dos sujeitos participantes da pesquisa.

QUADRO 7 - Denominações fictícias das Instituições e dos sujeitos participantes da pesquisa

Instituição	Nome fictício	Sujeitos
Centro Municipal de Educação Infantil	Instituição Um (I1)	Diretora (D1) Coordenadora pedagógica (CP1) Professora (P1)
Centro Municipal de Educação Infantil	Instituição Dois (I2)	Diretora (D2) Coordenadora pedagógica (CP2) Professora (P2)
Centro Municipal de Educação Infantil	Instituição Três (I3)	Diretora (D3) Coordenadora pedagógica (CP3) Professora (P3)

Fonte: À autora.

As informações referentes as instituições foram obtidas por meio das entrevistas realizadas com a equipe de gestão escolar (direção e coordenação pedagógica) e por meio do questionário aplicado para as professoras. Também foi analisado, o PPP de cada CMEI (I1, I2, I3), sendo que a concepção de criança, metodologia e planejamento foram consideradas de acordo com o que consta nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015).

Foram realizados todos os trâmites legais necessários para a realização da pesquisa, sendo que o projeto de pesquisa foi aprovado (ANEXO B), bem como foi autorizada a inserção da pesquisadora nos CMEIs para a realização do estudo, por meio de assinatura, da Sra. Secretária Municipal de Educação, na carta de apresentação da pesquisa (ANEXO A).

3.2.1.1 Instituição Um (I1)

A I1 está localizada em uma região bem localizada na região da Bairro Estrela do município de Ponta Grossa-PR, atende crianças em período integral, das 7h30min. às 17h30min.

A I1 atende aproximadamente com renda média de 01 a 05 salários mínimos. A I1 atende crianças de nível sócio econômico de classe baixa da comunidade da região, os pais trabalham em diferentes atividades: autônomo, cozinheira, balconista, comerciante, diarista, pedreiro, enfermeiro, entre outras. Os alunos residem em vilas próximas.

A II, oferece quatro (4) refeições diárias, de acordo com o cardápio elaborado por nutricionista, com orientação das professoras e da equipe de gestão.

Na comunidade há posto de saúde e o acesso ao transporte urbano é bom. Nas proximidades da II são oferecidos serviços de farmácias, lojas, restaurantes, panificadoras e mercados de pequeno porte.

A II possui um total de dez (10) professoras, sendo que todas participaram da pesquisa. A II tem um total de cento e vinte e quatro (124) alunos, divididos em seis (6) turmas, organizadas em Infantil III, Infantil IV, Infantil V.

A II em relação a estrutura física possui os seguintes espaços: uma (1) sala de direção, uma (1) sala de vídeo, uma (1) sala dos professores, uma (1) cozinha, um (1) refeitório, oito (8) salas de aula, um (1) almoxarifado, uma (1) dispensa, um (1) banheiro para funcionários e professores, dois (2) banheiros para os alunos e um pátio externo.

Como programação no PPP da II é colocado a formação continuada com datas definidas pela Secretaria Municipal de Educação, reunião da associação de pais e funcionários (mensalmente), reunião com pais e ou responsáveis para assinatura de pareceres de acompanhamento pedagógico, trimestral, festividade interna em datas comemorativas. No quadro 8 constam o número de turmas e alunos da II.

QUADRO 8 - Turmas e quantidade de alunos da II

Turmas	Quantidade de alunos
Infantil III	15 alunos
Infantil IV	17 alunos
Infantil IV	17 alunos
Infantil IV	18 alunos
Infantil V	19 alunos
Infantil V	21 alunos
Infantil V	17 alunos
Total:	124 alunos

Fonte: À autora.

A II foi municipalizada em 1 de maio de 2016 conforme decreto nº 11.708, e é mantida pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa/PR.

Segundo o PPP1 (2016) da II, I2 e I3, o CMEI tem como princípio o respeito pelas diversidades das crianças, tendo como objetivos:

- Propiciar um ambiente que vise o desenvolvimento da autonomia, onde seja oportunizada a construção dos quatro pilares da educação que são fundamentais para o desenvolvimento da criança: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser.
- Primar pela qualidade do ensino e postura ética
- Considerar que o conhecimento é construído, progressivamente por atividade própria da criança e das interações sociais
- Proporcionar condições adequadas e necessárias ao desenvolvimento do educando, no meio em que vive, fazendo-o participar das atividades da família e da comunidade.
- Conscientizar o professor sobre a importância do seu papel social, para que possa ajudar o aluno a compreender a sociedade em que está inserido e a complexidade do conhecimento que se pretende adquirir, tendo como meta principal uma aprendizagem voltada para resolver os problemas que a vida nesta sociedade irá apresentá-lo, dando uma visão crítica reflexiva das coisas que se apresentarão ao longo da vida.

Segundo a D1, o CMEI procura seguir os objetivos propostos que estão descritos no PPP. A I1, possui dez (10) professoras, sendo sete (7) professoras e três (3) professoras co regentes, todas participaram da pesquisa.

A formação da D1 é em Licenciatura em Pedagogia e tem também Pós-Graduação na área de Psicopedagogia, exerce o cargo de diretora há doze (12) anos, nove (9) anos no Ensino Fundamental e há três (3) anos atua como diretora na EI. A CP1 da I1 possui Licenciatura em Pedagogia e no momento da entrevista tinha apenas um (1) mês de experiência nesse cargo. Constatamos na I1 que as professoras possuem pouco tempo de docência, principalmente na Educação Infantil, assim necessitam de um maior apoio pedagógico, assim como de formação contínua que as auxilie no desenvolvimento profissional.

No quadro 9 abaixo apresentamos as especificidades dos sujeitos da I1, a titulação e o tempo de atuação profissional.

QUADRO 9 - Especificidades dos sujeitos da I1: titulação, tempo de atuação profissional

Sujeitos da I1	Titulação	Quantidade	Tempo de atuação profissional
Diretor (a)	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação	1	12 anos
Coordenador Pedagógico (a)	Licenciatura em Pedagogia	1	1 mês
Professor (a)	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação	3	de 6 a 10 anos
Professor (a)	Licenciatura em Pedagogia	5	Até 3 anos
Professor (a)	Normal Superior Magistério	2	de 6 a 10 anos

Fonte: À autora.

3.2.1.2 Instituição Dois (I2)

A I2 está localizada em um bairro distante no município de Ponta Grossa/PR, foi inaugurada em 2012, atende as crianças em período integral, das 7h30min. às 17h30min. A I2 atende aproximadamente 200 famílias com renda média de um (1) a três (3) salários mínimos, sendo que 87% delas é constituída de três (3) a seis (6) pessoas. No que se refere à comunidade, 79% das famílias encontram-se empregadas em trabalhos formais ou autônomos.

A I2 atende a seis (6) comunidades, oferecendo quatro (4) refeições diárias, de acordo com o cardápio elaborado por nutricionista, com orientação das professoras e da equipe de gestão.

Não há posto de saúde na comunidade, sendo necessário o deslocamento para outras localidades. O acesso por transporte urbano é outra questão relevante, os horários de ônibus possuem grandes intervalos, fator que dificulta a vida da comunidade e das pessoas que ali trabalham. Nas proximidades da I2 não são oferecidos serviços de farmácias ou lojas, há apenas alguns mercados de pequeno porte. Para demais necessidades, a comunidade dirige-se às vilas mais próximas.

A I2 fica próxima a uma Escola Municipal, o que facilita a articulação com o Ensino fundamental, proporcionando a interação dos alunos do Infantil V, por meio de visitas na Escola, o que favorece a adaptação dos mesmos.

A distribuição do espaço físico da I2 consiste em: treze (13) salas de aula e uma (1) sala de vídeo brinquedoteca, um (1) lactário e um (1) fraldário com banheiro, uma (1) cozinha, um (1) refeitório e um (1) saguão interno para convivência e eventos. Na área de serviços temos dois (2) vestiários com banheiro para funcionários, uma (1) lavanderia, um (1) depósito de material de limpeza e um (1) almoxarifado. Para os alunos tem dois (2) banheiros feminino e dois (2) masculino com chuveiros, lavatórios e também adaptado para deficientes físicos, secretaria, uma (1) sala para coordenação pedagógica e direção, e uma (1) sala para os professores com dois (2) banheiros em anexo. No pátio externo contém um (1) parque, área livre para recreação com gramado e horta e não há biblioteca.

Segundo a D2 da I2 o calendário escolar é definido pela Secretaria Municipal de Educação, o qual é cumprido rigorosamente, atendendo os 200 dias letivos e 800 horas. A I2 possui duzentos e setenta (270) alunos, divididos nas turmas. No quadro 10 constam o número de turmas e alunos da I2.

QUADRO 10 - Turmas e quantidade de alunos da I2

Turmas	Quantidade de Alunos
Infantil II	15 alunos
Infantil II	15 alunos
Infantil III	17 alunos
Infantil III	19 alunos
Infantil IV	21 alunos
Infantil IV	22 alunos
Infantil IV	21 alunos
Infantil IV	21 alunos
Infantil IV	21 alunos
Infantil V	25 alunos
Infantil V	25 alunos
Infantil V	24 alunos
Infantil V	24 alunos
Total:	270 alunos

Fonte: À autora.

A D2 da I2 exerce a função de diretora há sete (7) anos, atuando no mesmo CMEI. Possui a titulação Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia. A CP2 possui a titulação em Licenciatura em Pedagogia, atuando há cinco anos como coordenadora pedagógica na I2.

A I2 possui vinte (20) professoras, treze (13) professoras regentes e sete (7) professoras co regentes, das quais doze (12) professoras participaram da pesquisa. Percebemos também na I2 o pouco tempo de atuação profissional das professoras participantes da pesquisa, como demonstrado no quadro abaixo. A maioria das professoras possuem Licenciatura em Pedagogia e quatro (4) delas possuem Pós-Graduação. No quadro 11 constam as especificidades dos sujeitos da I2.

QUADRO 11 - Especificidades dos sujeitos da I2: titulação, tempo de atuação profissional

Sujeitos da I2	Titulação	Quantidade	Tempo de atuação profissional
Diretor (a)	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação	1	7 anos
Coordenador Pedagógico (a)	Licenciatura em Pedagogia	1	5 anos
Professor (a)	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação	4	de 6 a 10 anos
Professor (a)	Licenciatura em Pedagogia	5	Até 3 anos
Professor (a)	Normal Superior Magistério	3	de 6 a 10 anos

Fonte: À autora.

3.2.1.3 Instituição Três (I3)

A I3 está localizada na região do Bairro de Uvaranas do município de Ponta Grossa/PR, atende crianças no período integral, das 7h30min. às 17h30min.

A I3 foi criada no ano de 2018, a comunidade atendida é constituída de pessoas de baixa renda, e que possuem grau de escolaridade baixa. O desemprego é um fator presente na comunidade, o que ocasiona a instabilidade financeira e emocional em toda família. A maioria dos pais não concluiu o Ensino Fundamental, há um grande número de crianças com pais separados e de alunos criados pelas mães e avós.

A I3 oferece quatro (4) refeições diárias, de acordo com o cardápio elaborado por nutricionista, com orientação das professoras e da equipe de gestão.

Há posto de saúde na comunidade e acesso de transporte urbano. São oferecidos poucos serviços de farmácias ou lojas, há apenas alguns mercados de pequeno porte. Para as demais necessidades, a comunidade dirige-se às vilas mais próximas.

A maioria das ruas na comunidade não são asfaltadas, todos possuem água encanada, luz elétrica, e rede de esgoto. Há poucas áreas de lazer na comunidade.

Na I3 há um (1) espaço interno (saguão) amplo, nesse local encontram-se os espaços de interesse que são: arte, camarim, jogos, leitura, pista de carro e casinha. No espaço externo tem área verde, parquinho, quadra e um solário.

A I3 conta com as seguintes dependências: uma (1) secretaria, três (3) almoxarifados, uma (1) sala de direção, um (1) banheiro, uma (1) sala de convivência, uma (1) sala dos professores, uma (1) sala da pedagoga, uma (1) sala da direção, um (1) refeitório, uma (1) cozinha, um (1) banheiro para as merendeiras, uma (1) lavanderia, dois (2) banheiros para as crianças, dois (2) banheiros para deficientes, um (1) lactário, salas de aula, uma (1) sala de psicomotricidade, um (1) saguão.

Dentre as várias atividades realizadas na I3, algumas são permanentes: reunião geral com os pais para discutir e planejar atividades financeiras e pedagógicas a serem desenvolvidas na I3; reunião para assinatura de pareceres; reunião bimestral com a Associação de Professores e Funcionários para decisão da aplicação, destino e prestação de contas dos recursos financeiros; reuniões com APF e Conselho escolar; Reuniões culturais em que os pais assistem apresentações dos seus filhos (páscoa, dia das mães, festa junina, dia dos pais, primavera, natal, saúde na escola).

A I3 possui duzentos e trinta e seis (236) alunos, iniciando no Infantil III divididos da seguinte forma nas turmas. No quadro 12 constam o número de turmas e alunos da I3.

QUADRO 12 - Turmas e quantidade de alunos da I3

Turmas	Quantidade de Alunos
Infantil III A	18 alunos
Infantil III B	19 alunos
Infantil IV A	22 alunos
Infantil IV B	23 alunos
Infantil IV C	22 alunos
Infantil IV D	23 alunos
Infantil IV E	24 alunos
Infantil V A	21 alunos
Infantil V B	22 alunos
Infantil V C	22 alunos
Infantil V D	20 alunos
Total:	236 alunos

Fonte: À autora.

A D3 da I3 possui Licenciatura em Pedagogia, e Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia e há oito anos exerce o cargo de direção. A CP3 da I3 tem formação em Licenciatura em Pedagogia, e está atuando pela primeira vez, há um ano, ocupando o cargo de coordenadora pedagógica. Na I3 trabalham onze (11) professoras e quatro (4) professoras co regentes, participaram da pesquisa nove (9) professoras da I3. Observamos também na I3 o pouco tempo de atuação das professoras na EI, podemos considerar que muitas professoras começam atuando nessa modalidade de ensino e depois acabam seguindo carreira em outros segmentos.

No quadro 13 constam as especificidades dos sujeitos da I3:

QUADRO 13 - Especificidades dos sujeitos da I3: titulação, tempo de atuação profissional

Sujeitos da I3	Titulação	Quantidade	Tempo de atuação profissional
Diretor (a)	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação	1	8 anos
Coordenador Pedagógico (a)	Licenciatura em Pedagogia	1	1 ano
Professor (a)	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação	3	de 6 a 10 anos
Professor (a)	Licenciatura em Pedagogia	5	Até 3 anos
Professor (a)	Normal Superior Magistério	1	de 6 a 10 anos

Fonte: À autora.

3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Neste tópico são explicitados os procedimentos éticos e de coleta de dados da pesquisa. Primeiramente o projeto de pesquisa foi protocolado para análise e avaliação da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PLATAFORMA BRASIL/CEP-UEPG), a fim de buscarmos viabilidade do estudo proposto. Seguindo as determinações do Conselho Nacional de Saúde, o projeto foi aprovado sob o Parecer nº 2.949.535 (ANEXO B).

O procedimento seguinte foi o de protocolar o pedido para a realização da pesquisa na Secretária Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR (SMEPG/PR), e posteriormente foi realizada uma reunião com a Coordenadora da Educação Infantil do município, com o intuito de explicarmos os objetivos e o delineamento metodológico da pesquisa.

Em seguida, estabelecemos o contato com as escolas participantes (CMEIs), sendo entregue a carta de apresentação para realização da pesquisa. Na mesma ocasião, entregamos o Termo de participação em pesquisa científica (TCLE) para o diretor (a), coordenador (a) pedagógico (a) e professor (a) (APÊNDICE B, C, D respectivamente), nenhum dos sujeitos recusou participar da pesquisa. Os objetivos destes procedimentos são apresentar a intenção de pesquisa, bem como obter o consentimento junto a direção, a coordenação e aos professores de Educação Infantil, para a participarem do estudo.

Nesse momento, também entregamos a autorização para a realização da pesquisa emitida pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossas/PR (SME-PONTA GROSSA/PR), a fim de obtermos o consentimento da direção para a realização da pesquisa. Nessa mesma etapa, houve o agendamento prévio com a direção, coordenação e com os professores para a realização da coleta dos dados.

Como instrumentos de coleta de dados da pesquisa utilizamos a análise documental, a entrevista e o questionário. A coleta de dados ocorreu no período entre outubro de 2018 a março de 2019. Realizamos a análise documental do PPP de cada CMEI, as entrevistas foram efetivadas com as diretoras e coordenadoras pedagógicas, e o questionário foi aplicado para as professoras.

Iniciamos a coleta de dados com a análise documental do PPP de cada CMEI, a fim de obtermos uma maior aproximação das concepções sobre a gestão escolar na prática pedagógica da EI, posteriormente realizamos as entrevistas com as diretoras e as coordenadoras pedagógicas, finalizamos aplicando o questionário para as professoras.

A coleta de dados da pesquisa está especificada no quadro 14:

QUADRO 14 - Cronograma das etapas da coleta de dados da pesquisa

Etapas	Instituição 1 (Mês)	Instituição 2 (Mês)	Instituição 3 (Mês)
Apresentação da pesquisa e da pesquisadora	Outubro (2018)	Outubro (2018)	Outubro (2018)
Análise Documental	Novembro (2018)	Novembro (2018)	Novembro (2018)
Entrevistas com as diretoras e as coordenadoras pedagógicas	Novembro 2018 Março 2019	Novembro 2018 Março 2019	Novembro 2018 Março 2019
Aplicação dos questionários para as professoras	Março 2019	Março 2019	Março 2019

Fonte: À autora.

3.3.1 Análise documental

A análise documental, foi realizada no PPP das três (3) instituições de EI (I1, I2, I3), os CMEIs, no intuito de agregarmos um maior número de dados àqueles obtidos por meio dos demais instrumentos, ampliando assim a possibilidade de efetuarmos a análise e discussão dos dados de forma mais completa.

Segundo Pádua (2012) a análise documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos não fraudados, tem sido muito utilizado nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever, comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. Se admitimos um conceito mais amplo para o documento, podemos dizer que o mesmo é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova, ou sua origem latina “documentum: aquilo que ensina ou serve de exemplo ou prova”.

Lüdke e André (2004, p. 38) afirmam que a análise documental pode se constituir como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Destacamos que conforme a LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), no Art.12, inciso I, o qual se refere à competência do estabelecimento de ensino em “elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Alvez Mazotti e Gewandsznajder (2004, p. 169) dizem que:

Qualquer registro que possa ser utilizado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc. Podem nos dizer muitas coisas sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que estabelecem entre diferentes subgrupos.

Assim sendo, a proposta da análise documental colabora para uma melhor investigação da realidade, a fim de percebermos como se dá a construção coletiva das práticas docentes, a organização da proposta pedagógica e o trabalho coletivo.

3.3.2 Entrevista

As entrevistas (APÊNDICE E e F) realizadas são do tipo semiestruturada, as mesmas foram efetivadas para os diretores e coordenadores pedagógicos de cada CMEI participante da pesquisa. Os dados foram gravados conforme autorização dos participantes da pesquisa, sendo ainda descritos de maneira cursiva em um diário de pesquisa.

De acordo com Szymanski (2010) quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações, criando uma situação de confiabilidade para o entrevistado.

Lüdke e André (2004, p. 34) mencionam a grande vantagem da entrevista:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Desse modo, pretendemos instaurar um processo de credibilidade, para obtenção e análise de dados relevantes a pesquisa e também optamos pela entrevista semiestruturada a fim de uma complementação se fosse necessário, caso surgissem novos questionamentos durante a entrevista.

3.3.3 Questionário

O questionário (APÊNDICE G) foi estruturado de acordo com a necessidade de um maior entendimento sobre as questões da pesquisa, com intuito de analisarmos as concepções sobre a gestão escolar na prática pedagógica da EI. Nesse sentido, justificamos a aplicação do

questionário, a fim de obtermos a articulação e complementação dos dados por meio dos demais instrumentos utilizados na pesquisa (análise documental e entrevista), no sentido de apontarmos um maior número de dados para a análise proposta.

Strauss e Corbin (2008) destacam que a boa pergunta é aquela que conduz o pesquisador as respostas que favorecem o desenvolvimento de formulação teórica, as questões que guiam entrevistas, questionários e observações.

As respostas obtidas por meio da aplicação do questionário possibilitaram uma maior compreensão sobre as concepções da gestão escolar na prática pedagógica da EI, possibilitando um maior entendimento de como a mesma é efetivada na escola e como o trabalho da gestão escolar contribui e ou interfere neste processo.

No questionário (APÊNDICE G) constam alguns dados de identificação das professoras como tempo de profissão, idade, tempo de docência, nível e o período em que atua. Esclarecemos às professoras que não havia a necessidade de identificação pessoal e da instituição, para que a identidade de ambos fosse preservada. O questionário tem nove (9) questões abertas, e foi aplicado nas horas atividades das professoras, juntamente com o instrumento foram entregues o Termo de participação de pesquisa científica (TCLE) e a autorização da divulgação dos dados para a pesquisa.

3.4 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Para a organização dos dados da pesquisa, desvelamos os dados e informações coletadas nos instrumentos da análise documental, entrevista e questionário.

Os dados coletados foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que constitui no estudo do significado do que os atores sociais exteriorizam no discurso, apontando ainda a frequência ou lacunas de determinadas características do conteúdo.

As categorias emergiram a partir dos dados obtidos por meio das entrevistas com as diretoras e coordenadoras pedagógicas, das respostas das professoras adquiridas por meio do questionário, bem como da análise documental realizada no PPP de cada CMEI.

Para uma maior qualificação e compreensão dos dados da pesquisa, realizamos a Triangulação dos dados da pesquisa (TRIVIÑOS, 2008), com intuito de apresentarmos de forma integrada as diversas informações obtidas por meio dos instrumentos.

3.4.1 A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011)

Os dados obtidos no estudo são analisados e organizados de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), a qual refere-se a um conjunto de técnicas utilizadas para a análise do conteúdo das mensagens, os quais podem ser considerados em seus aspectos quantitativos ou qualitativos.

Trivinos (2008, p. 159) recomenda o método de Análise de Conteúdo, porque como diz Bardin (1977, p. 17) ele se presta para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências” e acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc.

Segundo Bardin (2011) a Análise de Conteúdo apresenta a ideia de inferência, as informações contidas nos dados, sistematizadas e interpretadas possibilitam conclusões. A referida autora destaca as três etapas básicas que devem ser seguidas, sendo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

A pré-análise consiste na fase da organização do material, a qual geralmente apresenta três incumbências: escolha dos documentos a ser submetida à análise, a formulação de hipóteses ou objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A fase seguinte é da descrição analítica que consiste em codificar, classificar e categorizar os dados num estudo aprofundado, orientado este em princípios, pelas hipóteses e referenciais teóricos. Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nesta instância do estudo. Na fase de interpretação referencial, a reflexão com embasamento nos materiais empíricos estabelece relações com a fundamentação teórica do estudo, alcançando sua maior intensidade (BARDIN, 2011).

Segundo Triviños (2008) nesta fase a reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelece relações. Na interação dos materiais (documentos oficiais ou não e ainda das respostas de outros instrumentos de pesquisa) não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos, deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem. O primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados quantitativos, e o segundo abre perspectivas sem excluir a informação estatística, muitas vezes para descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico.

Entendemos que a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) possibilita uma interpretação criteriosa de sentidos, bem como uma metodologia de pesquisa usada para descrever e

interpretar o conteúdo de documentos. Assim, conduz a uma reinterpretação das mensagens, compreendendo melhor seus significados.

3.4.2 As categorias

Para analisarmos os dados dos três instrumentos utilizados na pesquisa seguiremos a codificação dos dados de acordo com Bardin (2011).

Segundo Bardin (2011), um sistema de categorias é apropriado se puder ser aplicado com exatidão ao conjunto das informações e se for fecundo no plano das inferências.

As categorias são compostas por elementos extraídos da entrevista, do questionário, ou seja dos conteúdos das respostas, os quais serão analisados e discutidos por meio da Triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 2008).

O quadro 15 a seguir apresenta as categorias de análise e as subcategorias, decorrentes dos dados coletados da pesquisa.

QUADRO 15 - Categorias de análise e subcategorias

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS
1. Pressupostos teóricos metodológicos do professor da Educação Infantil	1.1 Prática pedagógica: as concepções dos professores sobre a infância
	1.2 O PPP na prática pedagógica
2. O coordenador pedagógico como mediador da prática pedagógica	2.1 Coordenador pedagógico como articulador da formação contínua
	2.2 Coordenação pedagógica: lugar de escuta, reflexão e diálogo

Fonte: À autora.

Conforme apontamos no quadro 15, os dados foram agrupados em duas (2) categorias de análise e quatro (4) subcategorias, sendo: A Categoria 1 – Pressupostos teóricos metodológicos do professor da Educação Infantil, está dividida em duas (2) subcategorias, sendo: 1.1 Prática pedagógica: as concepções dos professores sobre a infância; 1.2 O PPP na prática pedagógica. A Categoria 2 – O coordenador pedagógico como mediador da prática pedagógica, está dividida em duas (2) subcategorias, sendo: 2.1 Coordenador pedagógico como articulador da formação contínua; 2.2 Coordenação pedagógica: lugar de escuta, reflexão e diálogo.

3.5 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS (TRIVIÑOS, 2008)

Para uma melhor interpretação e compreensão dos dados obtidos na pesquisa, optamos pela apresentação e discussão dos mesmos a partir da Triangulação de dados, que segundo Triviños (2008) tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Para Triviños (2008) a triangulação consiste em uma combinação de múltiplas fontes de dados, métodos de coleta e perspectivas de investigação.

Assim, os dados sendo apresentados por meio da Triangulação de dados, a intenção é de comparar e buscar a convergência das informações obtidas pelos diferentes instrumentos, bem como verificar a validade da forma de classificação e organização dos dados que serão analisados e discutidos (ANDRÉ, 1983).

Dessa forma, buscamos analisar e discutir os dados da pesquisa, no sentido de procurar responder as questões da investigação, tendo como alicerce o referencial teórico estabelecido, mediante uma análise interpretativa da realidade apontando os resultados deste estudo.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo apresentamos a análise e discussão dos dados, bem como os resultados da pesquisa, considerando a problemática investigada, bem como os objetivos da investigação, estabelecendo a articulação com o referencial teórico que fundamenta este estudo. A intenção é desvelar a atuação e as implicações da gestão escolar na prática pedagógica da EI.

A análise proposta apresenta elementos que são oriundos da coleta de dados efetivada da seguinte forma: a análise documental do PPP; as entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas e diretoras; o questionário aplicado para as professoras de EI. Os dados foram sistematizados de forma integrada para a sua validação.

Utilizamos para a identificação das respostas emitidas pelos sujeitos participantes da pesquisa, as letras correspondentes, sendo: D para direção, CP para coordenação pedagógica e P para as professoras, seguidas das Instituições e numeração crescente. Ex: P2I1, Professora 2 da Instituição Um.

Os Projetos Político Pedagógicos analisados, são identificados pelas siglas PPP corresponde a Instituição investigada (PPP1, PPP2, PPP3).

Os dados são organizados em categorias e subcategorias que emergiram a partir dos instrumentos utilizados, de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1.1 Práticas pedagógicas: as concepções dos professores sobre a infância

As reflexões sobre a criança, as concepções dos coordenadores pedagógicos, diretores e professores sobre a infância, nos fazem refletir sobre a escola da EI e suas necessidades. Visto que, há uma grande preocupação com a escolarização das crianças para o Ensino Fundamental, percebemos o excesso na abordagem de conteúdos, desconsiderando-se a concepção da criança como um sujeito de direitos em prol de uma educação tradicional e disciplinadora.

Percebemos que por muito tempo, vivenciamos um processo de utilização dos Documentos Referenciais, como o RCNEI (BRASIL, 1998) seja como um “ manual de

receitas”, ou como menciona Barbosa e Richter (2015, p. 190) vivendo uma ausência de problematização diante da opção pelas áreas de conhecimento, a falta de discussão sobre tempo e o espaço dos bebês, a desconsideração pelo movimento lúdico do corpo, a separação entre conteúdo e metodologias, entre aprendizagem das crianças e ação pedagógica dos professores, entre conteúdo escolar e cultura, nos fazem pensar que o debate sobre o currículo na EI precisa ser intensificado.

Quanto mais elementos e conhecimentos teóricos permearem a prática pedagógica mais teremos condições de discutir sobre a EI e a infância.

Foucault (2007, p. 143) afirma que a disciplina controla os corpos, produzindo a individualidade composta de quatro características: celular, dada pelo jogo de repartição espacial; orgânica, caracterizada pela codificação das atividades; genética, pela acumulação do tempo e combinatória, vista na composição das forças, usando a disciplina como forma de adestramento e manipulação do indivíduo.

Em uma lógica capitalista, a infância passa a ser deixada de lado, pois esse processo envolve escutar vozes, dar sentido as ações e emoções, isso necessita de tempo e formação dos professores e equipe pedagógica.

O que nos chama a atenção é que em várias falas das diretoras e coordenadoras pedagógicas, não percebemos o tempo destinado para uma observação das crianças, devido as atividades burocráticas existentes na EI.

No PPP1 (2016) menciona-se a observação do professor, sobre cada criança, evidencia-se que é por meio da mesma que se conhece a personalidade, o ritmo de desenvolvimento, interesses, conhecimentos e condições de cada aluno.

Cita-se também que para o professor ao observar não se deve demonstrar uma postura autoritária que reprima a criança. Destaca-se também que o aluno deve ter respeito pelo professor ao reconhecer o seu saber, decorrendo a autoridade dessa condição. Neste sentido, o PPP1 fundamenta-se em Freinet (1975), que afirma ser fundamental existir respeito mútuo entre os seres humanos no desempenho de seus papéis, um relacionamento deve ser baseado na amizade, fraternidade, cooperação, para que ocorra um crescimento individual, a apropriação, aperfeiçoamento, a edificação de uma cultura numa relação coletiva.

Carvalho (2015, p. 129) menciona que o tempo é imprescindível para a organização da escola, mas deve ser planejado coletivamente e de modo que atenda as especificidades das crianças.

As crianças passam muito tempo no CMEI. O CMEI é a sua segunda casa, para não dizer que é a primeira. Precisamos organizar a rotina, o tempo, a alimentação, as brincadeiras e as atividades. Essa organização é trabalhosa, visto que envolve um educar e cuidar, a criança leva um tempo muito grande para se alimentar e fazer a higiene pessoal (D313).

Segundo Carvalho (2015) o tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo de vida ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos.

Em entrevista com as coordenadoras pedagógicas perguntamos quais atividades necessitavam um maior tempo e dedicação, elas responderam que organizar as horas atividades para os professores, organização de relatórios solicitados pela SME, relação família escola no atendimento aos pais, e atender professores individualmente quando trazem problemas de suas práticas pedagógicas e também pessoais. Todas as coordenadoras pedagógicas relataram que o excesso de tarefas burocráticas interfere na diminuição do tempo para a formação contínua com os professores.

Ao entrevistarmos as diretoras elas mencionaram também o excesso de atividades burocráticas que cumprem na escola, ficando o trabalho pedagógico somente com as coordenadoras pedagógicas.

Segundo o PPP1 (2016) as práticas pedagógicas estão embasadas na atividade espontânea da criança e esse aspecto faz com que apresente uma abertura de caminhos para que alunos e professores possam se expressar livremente por meio do trabalho prático. O professor deve oferecer condições para que a criança tenha possibilidade de atingir o desenvolvimento integral, utilizando as diferentes linguagens em educação como por exemplo: a fala, o desenho, a pintura, a modelagem em argila, massinha de modelar, música, cinema, entre outras.

Com esse discurso percebemos um esvaziamento da concepção de criança presente na escola, a qual deve ser discutida na formação contínua e coletiva nos CMEIs, por meio de teorias que podem subsidiar a prática pedagógica na EI.

As conversas sobre as crianças acontecem em maior parte de maneira individual e pontual, normalmente relativos as questões de indisciplina ou problemas familiares. O que acarreta um certo acúmulo de atendimentos por parte da coordenação pedagógica e a falta de intencionalidades coletivas, para perceber a criança como um todo. Em relação a concepção de criança as coordenadoras pedagógicas e diretoras mencionaram que:

Minha concepção de criança é que ela é um ser em desenvolvimento, com todas as possibilidades de aprender e de se desenvolver, participar e conviver. A Educação Infantil é um complemento da educação familiar, nós educamos na Educação Infantil como também cuidamos (D111).

Quando recebemos as crianças aqui no CMEI elas são bem pequenas, percebemos ela como um ser que necessita de cuidados para o seu desenvolvimento e bem estar, depois vão crescendo, aprendem a conviver em grupo e com as regras, pena que crescem e quando crescem vão para a escola do Ensino Fundamental, e aí começamos tudo de novo com as novas crianças que entram na escola (D212).

Essa visão de um ser que necessita de cuidados e de aprender as regras do grupo e da sociedade, vai ao encontro do que aponta Rocha (1997) sobre a criança ser naturalmente um ser complexo (fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo), cabe a educação combater tal natureza, recusando os interesses naturais, a tarefa pedagógica neste caso consiste na inculcação de regras, na disciplina, e na transmissão de modelos, em outro sentido a ideia de preservação preocupa-se em não destruir a inocência original, protegendo a sua natureza.

Reforçamos a ideia neste estudo de que a prática pedagógica do professor deve ter como princípio a criança, pois como menciona Rocha (1997) numa perspectiva de inculcação de regras ou preservando a sua natureza, a pedagogia apenas traduz os conceitos advindos da filosofia, elaborando representações da infância com uma natureza contraditória. Ao mesmo tempo a criança é inocente e má, imperfeita e perfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora.

Percebemos por meio dos dados das entrevistas e dos questionários, que ainda há uma predominância de conteúdos sistematizados nos planejamentos, como menciona Barbosa e Richter (2015, p. 194) o professor encanta-se tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais que seu olhar acaba se voltando apenas para ele, abandonado o olhar para as crianças, para o grupo, para a vida que transcorre.

Segundo os PPPs das três Instituições a prática pedagógica é organizada por meio da metodologia de projetos, ao defender que a pedagogia de projetos permite que aluno aprenda fazendo, ao reconhecer sua própria autoria, quando a criança seleciona informações significativas, toma decisões, trabalha em grupo, no confronto de ideias, e ao desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares.

O trabalho com o símbolo faz parte da prática pedagógica das professoras e, segundo o PPP3 (2016) esse entendimento vem de que o símbolo é um portador da escrita, representando o que se fala ou escreve, e a partir desse símbolo o professor planeja sua prática pedagógica por meio de pesquisas.

Quando perguntamos para as professoras como o planejamento é elaborado se individualmente ou coletivo, e quais são os elementos considerados importantes na sua elaboração, constatamos que as professoras elaboram o planejamento de forma coletiva e individual, tendo como direção o cumprimento dos objetivos propostos.

Na utilização dos documentos que fundamentam a prática pedagógica da EI, as DCNEI (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2017), temos que estar cientes que os mesmos são parâmetros mínimos para o desenvolvimento do trabalho na escola, e que outras referências precisam ser consideradas.

Como aponta Barbosa e Richter (2015) a BNCC (BRASIL, 2017) é o que toda escola deve minimamente considerar como sua obrigação para com os direitos de aprendizagem das crianças; porém, há todo um universo a ser também considerado e que diz respeito ao local, ao diverso, à história de vida, à pertinência racial e social, ao gênero, ao não formal, ao não explicitado. Abaixo constam as respostas das professoras relacionadas ao planejamento:

Na maioria das vezes coletivamente, com as colegas e também com a pedagoga. Planejamento precisa conter objetivos claros e condizentes com as atividades para atingi-los. Na educação Infantil o planejamento deve conter a ludicidade, senão não faz sentido (P111).

Individualmente, sempre visando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (P911).

Cabe ao professor optar em elaborá-lo de forma coletiva ou individualizada, já que as horas atividades nos oportunizam o contato com os professores da mesma faixa etária. Mas indiferente a forma optada em realizá-la sempre compartilhamos ideias e experiências práticas neste momento, visando atingir os objetivos propostos para a série (P112).

Tentamos nos reunir com as professoras da mesma faixa etária, trabalhando com as necessidades do alunos (P312).

O planejamento é individual, porém sempre troco ideias com as colegas e a pedagoga vê o planejamento semanalmente, dando dicas e sugestões de atividades (P813).

Usa-se as duas formas, dependendo do tema a ser aplicado. Os elementos importantes devem estar de acordo com as Diretrizes e com a BNCC (P211).

No planejamento das ações e práticas pedagógicas devemos pensar em um currículo para as crianças pequenas, que segundo Barbosa e Richter (2015) exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja é um currículo situado que encaminha para experiência não na expectativa do resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.

Como princípio educativo da I2 no PPP2 (2016) é citado o RCNEI (BRASIL, 1998), no qual a *criança é vista como um ser social, psicológico e histórico*” e o seu universo, como ponto de partida para o trabalho, sendo um indivíduo que apresenta capacidades de *ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social*.

Segundo PPP2 (2016) a rotina na organização da I2 segue duas vertentes: a institucional e o cotidiano do trabalho. A organização do tempo e do espaço é planejada de acordo com as necessidades observadas para o bem-estar das crianças e funcionários durante o período de permanência na I2.

Ao analisarmos o cotidiano da EI parece estar havendo uma inversão no planejamento para a criança, de acordo com Barbosa e Richter (*apud* MALUGUZZI, 2001) precisamos seguir as crianças e não os planos, são as crianças em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos das distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo.

O professor ao observar a criança, por meio de conhecimentos teóricos sobre a mesma pode perceber o seu desenvolvimento, estimular a interação, construir tempos e espaços, experienciar coisas novas.

Ao perguntarmos aos professores qual referencial teórico utilizam para desenvolver as práticas pedagógicas na EI, os autores citados são em sua maioria: Wallon, Piaget, Vygotsky, Freinet, os quais são citados nos PPP das Instituições, seguindo a linha estipulada pela SME. Os professores afirmam também que utilizam documentos oficiais, sendo: RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (2010) e DCEI (2015) e BNCC (BRASIL, 2017).

Freinet, Wallon, Vygotsky, Piaget, BNCC, DCEI, RCNEI (P111).

BNCC e Vygotsky (P7 II).

RCNEI nos planos de ação e a BNCC para organizar os espaços de acordo com as necessidades educativas de acordo com a faixa etária das crianças (P112).

Freinet, Wallon, Vygotsky, Montessori, Piaget, RCNEI, DCMPG, BNCC (P213).

Documentos utilizados

BNCC E DCMPG principalmente. Utilizamos seus objetivos e conteúdos em nossos planejamentos para atender o desenvolvimento da criança nas atividades que desenvolvemos (P118).

Sim, seguimos as normas da rede (P611).

Sim, porque neles há uma teoria para elaborar conforme a faixa etária (P412).

Sim, especialmente a BNCC que norteia os objetivos do plano de aula (P813).

Assim, observamos que as potencialidades, a expressão, interação, e socialização ficam de lado para serem orientadas por ações, muitas vezes coercitivas ou simplesmente de rotinas pré-estabelecidas, que na concepção das professoras e coordenadoras pedagógicas é de suma importância.

Recebemos as crianças no CMEI, elas vão juntamente com a sua professora. Logo após damos início as rotinas diárias. Estamos com um problema sério no CMEI, as crianças não aprendem a comer em casa, elas se alimentam no CMEI, saem da fralda no CMEI e não sobra muito tempo para as atividades pedagógicas (CP2I2).

Os PPPs das três Instituições destacam que a prática pedagógica dos professores da EI segue as DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015), considerando os seguintes eixos: identidade e autonomia pessoal, descoberta dos meios físicos, social e natural, intercomunicação e linguagem: oral, escrita, plástica, corporal, musical e matemática.

Rocha (1997) diz que no mundo moderno a inocência infantil (vista como um momento de preservação) e a violência contra a criança (como reflexo de uma extrema imposição) convivem no mesmo espaço. A pedagogia deve passar por um reconhecimento em que a infância é um direito, ou como destaca Rocha (1997) é tempo de direitos.

É preciso romper a imagem da escolarização para as crianças na EI, o qual prepara para a alfabetização e uma numeralização precoce. Destacamos neste estudo um olhar voltado para a pedagogia da Infância, considerando a criança em seu próprio tempo e percurso da sua própria constituição. E isso se dá no planejamento.

Um novo momento para os professores, coordenadores pedagógicos e diretores em que Rocha (1997) afirma que exige consciência sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa, mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sob a vigilância estreita por aqueles que pretendem ser educadores para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criação.

A atuação na EI, para uma pedagogia da participação, envolve a interatividade ente os saberes, práticas e crenças, que segundo Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) é construída pelos atores, na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica. A interdependência entre os atores e ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a

ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar. A participação implica a escuta, o diálogo, e a negociação.

Percebemos por meio das falas das coordenadoras pedagógicas e diretoras, que um cotidiano atribulado é a realidade produzida nos CMEIs, um dos grandes problemas enfrentados trata-se da falta de professores, ou da desistência da profissão nos primeiros anos da carreira docente, o que reflete em muitas ações espontaneístas na EI.

Atuar como professor na EI envolve o entendimento do cotidiano como catalizador de experiências, porque é no cotidiano da creche que são percebidas as particularidades dos bebês e planejadas as práticas pedagógicas, como destacam Carvalho e Radomski (2017), o que demanda uma articulação entre cuidar e educar. As professoras e coordenadoras pedagógicas afirmam que percebem a importância do educar e cuidar e que não podem estar dissociados.

Educar e cuidar caminham juntos, uma criança mal cuidada, mal alimentada não aprende, escovar os dentes também é pedagógico (CP3I3).

Entendemos que o cuidado com bebês e crianças pequenas envolve todo um cuidado que não pode ser dissociado da ação do educar. Uma das grandes dificuldades segundo Carvalho e Radomski (2017), encontra-se na própria comunicação dos bebês, pois interpretá-los demanda disponibilidade, conhecimento e interesse do adulto. Exemplo: os bebês que ainda não falam apresentam fortemente outros modos de comunicação, como olhares, gestos, balbucios, choros, sorrisos e movimentos que expressam suas demandas.

Eu sempre falo para minhas professoras, parem um pouco e observem as crianças brincarem, é nessa hora que percebemos o desenvolvimento e as suas necessidades (CPI3).

A observação atenta e a escuta sensível criam um ambiente que favorece as práticas pedagógicas. As crianças se tornam sujeitos participantes nos processos educativos, por meio da fala, da escuta e negociações.

Ampliar as experiências na EI, seja com o trabalho com os bebês ou com as crianças pequenas, é uma possibilidade oferecida a professora, Carvalho e Radomski (2017 *apud* BONDIOLI; MANTOVANI, 1998) a professora tem a possibilidade de colocar em ação, por meio de sua prática pedagógica, uma didática do fazer.

Trata-se segundo Fochi (2013), do reconhecimento da importância de um modo de exercer a docência, sendo necessário aprender como dar aos bebês o tempo que necessitam, protegendo a sua originalidade.

Porém, durante a entrevista com a CPI3, a mesma relatou a dificuldade das professoras para dinamizar esse tempo na EI.

As professoras têm pressa, querem cumprir as atividades e rotinas do dia. Não param para olhar o desenvolvimento dos alunos e perceberem o que já aprenderam (CPI3).

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2010), a proposta pedagógica das instituições de EI tem como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças.

A articulação desses objetivos necessita ser fundamentada em referenciais teóricos relacionados a uma concepção teórica de criança, que deem subsídios em relação as interações, linguagens, sendo iniciadas pela observação.

Concordamos com Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) quando defendem a necessidade da construção de uma pedagogia da participação, pois quando temos uma pedagogia centrada na práxis de participação a mesma procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes.

Para Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) a pedagogia participativa, abrange três tarefas básicas, sendo: a construção de contextos educativos nos quais haja múltiplas possibilidades e que o conhecimento seja construído de forma participativa; a centralidade nas relações, uma vez que esse modo pedagógico pode ser definido como sendo o espaço para a interação e a escuta; e o diálogo com a história, aderindo-se a um fazer pedagógico de forma reflexiva e compartilhada.

Observamos a necessidade da construção de um contexto educativo que favoreça as interações e o desenvolvimento social. Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) salienta que um dos maiores desafios, é que a construção do conhecimento pela criança necessita de um conhecimento social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação de um contexto que seja considerado na sua elaboração, desde o contexto físico, o espaço, a arquitetura, e os materiais.

Percebemos uma grande dificuldade nas falas das três (3) coordenadoras pedagógicas e também nas falas das diretoras. Pois, os espaços de interesse fazem parte da nova proposta da EI nos CMEIs, embora muitas professoras sejam resistentes, muitas vezes não querem ou não

conseguem exercer a sua prática pedagógica, que segundo a CP111, muitas vezes as docentes não acreditam que dará certo.

Está sendo um grande desafio, implementar os espaços de interesse, algumas professoras apresentam resistência em relação aos “cantinhos” e ainda preferem colocar todas crianças sentadas ao mesmo tempo e com a mesma atividade (CP212).

No exercício da prática pedagógica na EI, percebemos que são as relações e as interações que conferem sentido à ação pedagógica. É na construção cotidiana de uma ecologia educativa, por meio de uma didática do fazer baseada na prática, teoria e pesquisa, que o trabalho pedagógico ganha tonalidade própria no âmbito da creche (Radomski *apud* BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

A coordenadora pedagógica coloca que um dos grandes desafios é fazer com que as professoras saiam da sala com as crianças para brincarem no espaço externo e nos espaços de interesse do saguão interno. As professoras alegam que tem medo das crianças se machucarem. Mas se elas não aprenderem a socializar elas se machucam mesmo (CP212).

Neste sentido, percebemos ainda, na EI, uma organização rígida do espaço da sala de aula e da resistência as atividades que podem ser desenvolvidas nos espaços externos da escola e também nos espaços de interesse.

Rosemberg (2003) evidencia que na realidade brasileira os ambientes físicos destinados à EI são ainda inadequados, e que muitas vezes são organizados precariamente. Nesses ambientes encontra-se, por exemplo, confinamento, organização rígida da sala, uso de lápis e papel visando a antecipação da escolaridade das crianças pequenas; ausência de brinquedos, entorno degradado; rotinas inflexíveis; e utilização abusiva da televisão e do tempo de espera.

Apontamos a relevância de utilizarmos o momento da implementação da proposta da BNCC (BRASIL,2017), para subsidiar a proposta pedagógica da EI numa perspectiva que considere as necessidades e especificidades das crianças.

As diretoras e as coordenadora pedagógicas relataram que em 2018 houve curso de formação para as coordenadoras pedagógicas sobre a BNCC (BRASIL, 2017), sendo que as mesmas teriam que replicar essa formação para as professoras na escola, as quais eram efetivadas nas reuniões pedagógicas por meio de textos enviados pela SME. Abaixo constam as respostas das professoras.

Esse processo se deu por meio de formações com a coordenadora pedagógica, a BNCC nos trouxe muitas novidades como os espaços de interesse (P2 II).

Trouxe um maior entendimento de como trabalhar, e pensar no próprio currículo da Educação Infantil, o processo de elaboração da implementação foi por meio de grupo de estudos (P3I2).

A BNCC, destaca a infância, destacando o direito a comunicação, ao brincar, participar, expressar, conhecer de uma forma individualizada, influenciando nos campos de experiência, assim priorizando a realidade, e o interesse da criança (P9I3).

Finco (2015) ressalta que pensar o currículo na EI a partir dos campos de experiências, resulta sempre na mudança de postura em relação ao processo educativo, aproximando as crianças, o máximo possível, do seu contexto social através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas.

Entendemos que não existe um modelo pronto e acabado e nem um manual de receitas que oriente o desenvolvimento da prática pedagógica nos espaços de interesse, a qual deve ser efetivada tendo seus pressupostos em uma pedagogia participativa, envolvendo todos os interessados, sendo realizada por meio de momentos individuais ou em grupo.

Pois ainda segundo Finco (2015), os campos de experiências não operam em tempos compartimentados, os mesmos atravessam de forma objetiva o modo como o contexto é organizado.

Assim, concordamos com Finco (2015) quando diz que organizar o currículo na Educação Infantil por meio dos campos de experiência, permite pensar em uma perspectiva mais ampla que envolve uma programação pedagógica própria para a criança pequena; é também construir com as crianças o currículo, não partindo de um modelo pronto e estático e sim um currículo em uma pedagogia participativa, com todos os envolvidos.

Percebemos alguns avanços na BNCC (BRASIL, 2017) em relação às DCNEI (BRASIL, 2010), como evidencia Fochi (2017) quando diz que pelo fato de articular a esses campos de experiência direitos de aprendizagem, os quais expressam os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e se conhecendo.

Os verbos que se apresentam em cada um dos campos de experiência, segundo Fochi (2017), provocam o adulto a pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura, algo muito diferente da imagem de criança que é receptora passiva e expectadora do adulto, tão comum nas pedagogias tradicionais.

No trabalho com os campos de experiência, percebemos que não temos uma pedagogia diretiva como menciona Fochi (2017), que percebe a criança como vazia, tabula rasa, cabendo ao adulto o seu preenchimento. Mas sim, a preocupação deve ser com o sentido das experiências vivenciadas por elas em cada campo de experiência, bem como devemos desconstruir o que já

estamos condicionados a desenvolver nas escolas, inclusive na EI há muitos anos que é compartimentalizar os conteúdos e currículos nas disciplinas.

Segundo Fochi (2017), não se trata de dar novo nome à velha forma de fragmentar o conhecimento, o que podemos fazer, ao invés disso, é articular os princípios dos campos de experiência com pistas dadas pelas atuais DCNEI (BRASIL, 2010).

Assim, quando mencionamos sobre a prática pedagógica, compartilhamos com Franco (2012) quando aponta que são práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. O referido autor considera as práticas pedagógicas como as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por dada comunidade social.

Por esse motivo, Franco (2012) destaca que as práticas pedagógicas enfrentam em sua construção, um dilema especial: sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, de negociações, de deliberações com um coletivo, sendo assim elas se organizam e se desenvolvem por adesão, negociação, ou ainda por imposição.

Ao analisarmos as respostas das professoras em relação a concepção da prática pedagógica na EI, constatamos que em grande parte das mesmas aparecem os termos reflexão, intencionalidade, direcionamento para o desenvolvimento integral da criança, relação educar e cuidar, ludicidade e afetividade.

Assim, destacamos as respostas de quatro (4) professoras sobre a concepção da prática pedagógica na EI, são elas:

Minha visão sobre a prática pedagógica na Educação Infantil acredita que todo processo envolve reflexão, afetividade, ludicidade e entender que precisamos explorar todas as descobertas das crianças, ampliando-as (P111).

Quando as normas, estatutos levam a um entendimento e onde queremos chegar, creio ser uma visão deslumbrante do início e do futuro das crianças, pois para ela criamos e fazemos (P512).

Penso que a prática pedagógica se fundamenta nos conhecimentos teóricos que compreende o desenvolvimento da criança em diferentes faixas etárias e contextos sociais. Mas que sua situação social, não delimita seu aprendizado, sendo capaz de superar suas limitações se estiver inserida em ambientes com mediações mediadoras (P112).

Na Educação Infantil, devemos aliar nossa práxis com a ludicidade, afetividade e sempre construir o conhecimento partindo também de suas curiosidades, de suas vivências, e assim ampliar cada vez mais o aprendizado das crianças (P113).

De acordo com Franco (2012), decisões, princípios e ideologias, estratégias tratam de ingredientes estruturantes da prática pedagógica. Assim, percebemos a necessidade de que as

práticas pedagógicas explicitem sua intencionalidade e dialoguem com o coletivo sobre o qual atua.

A prática pedagógica na EI deve emergir de um conhecimento sobre a criança, sobre a infância. Precisamos pensar sobre o uso do tempo, a rotina, a ludicidade, a brincadeira antes de planejarmos nossas ações. É preciso dialogar as intencionalidades das ações, dialogar com o PPP o qual direciona, e estabelece os rumos da escola.

Segundo análise documental dos PPPs, a rotina e os espaços de interesse e aprendizagem assim denominados “cantinhos” fazem parte da proposta de trabalho das três instituições, tendo como objetivo contemplar os diferentes saberes; não apenas em sala de aula, mas em todo o ambiente escolar.

Franco (2012) destaca que imbuído de sua responsabilidade social, aquele que se vincula, se compromete, se implica coletivamente no PPP da escola, acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada.

4.1.2 O PPP na prática pedagógica

Ao analisarmos o PPP de cada CMEI, constatamos certa superficialidade, pouca discussão sobre muitos aspectos considerados importantes que deveriam ser construídos ou trabalhados na EI, entre eles: a intencionalidade, o olhar para a própria realidade do CMEI e o cotidiano que ainda é pouco discutido.

Os PPPs das três Instituições seguem um mesmo padrão, seja nos aspectos dos referenciais teóricos, discursos de qualidade, relação entre educar e cuidar. Conforme descrito no três (3) PPPs, os princípios norteadores das instituições giram em torno da promoção de uma educação de qualidade, no sentido de realizar práticas educativas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, bem como a sua identidade e a relação com o conhecimento sociocultural, porém sem deixar de considerar as particularidades de cada criança em relação as suas formas de expressão, comunicação e interação.

Os princípios educativos das instituições, relacionam de forma efetiva, o educar e o cuidar, valorizam a ludicidade, autonomia, sensibilidade, responsabilidade, solidariedade, possibilitando aos alunos a construção de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.

Na organização da ação educativa o PPP1 (2016) é citado, sendo a escola baseada na pedagogia de Freinet (1975), onde a partir de uma concepção cooperativa de produção algumas

técnicas há uma relação imediata com as atividades desenvolvidas, colocando em prática o livro da vida, o canto das atividades, o texto livre, destacando-se que todos os espaços, tempos e atividades na EI devem ser planejados, em que o planejamento deve ser uma ação presente na vida cotidiana.

Conforme citado no PPP3 (2016) a “crença e a prática pedagógica” do referido CMEI são essencialmente baseadas em autores como Vygotsky (1989), Wallon (1968) e Piaget (1967), acreditando que cada homem é autor de seu próprio conhecimento, interpretando o real a sua maneira constituindo assim uma visão de mundo e concepções próprias.

O espaço principal citado no PPP1 (2016) para realização das atividades é a sala de aula, onde estão e podem ser oferecidas a maioria dos jogos, brinquedos, livros, e objetos que podem e devem transformar-se em um mundo mágico e encantador. Em relação ao espaço externo a sala de aula, aponta-se no PPP1 (2016) que o professor utilize o parque, a caixa de areia, o passeio extraclasse, entre outros recursos.

Caria (2011) menciona que quando o PPP pisa a cotidianidade, os fins do projeto expressam suas intenções, considerando a dimensão histórica de onde está inserido, e os meios que privilegiam a possibilidade de olhar a própria realidade como unidade, como fenômeno orgânico, assumindo assim a posição de síntese da própria realidade histórica.

É preciso segundo Caria (2011), caracterizar a interdependência entre o político e o pedagógico, os fins e os meios existentes no interior da sua cotidianidade, pois a identidade política pedagógica de qualquer projeto educativo parece estar na sua própria cotidianidade. Ao não se reconhecer na cotidianidade implica distorções sobre um e outro, o político fica esvaziado de praticidade e com alto teor idealizante, enquanto que o pedagógico reduz sua funcionalidade.

Percebemos durante a elaboração do PPP o diálogo é reduzido entre os professores e comunidade escolar. As coordenadoras pedagógicas e diretoras relatam que ainda são pouco discutidos os problemas da escola e o cotidiano da comunidade onde os CMEIs estão inseridos.

Metas de curto, médio e longo prazo são discutidas pelas diretoras e coordenadoras dos CMEIs, as quais são inseridas no plano de ação anual. Nas entrevistas realizadas constatamos um avanço por meio da designação da SME, em que os planos de ação das coordenadoras pedagógicas e das diretoras devem ser elaborados em conjunto. Mas ainda percebemos a falta de articulação com o PPP da escola.

Elaboramos o PPP principalmente eu e a diretora. As professoras participam, A parte maior fica conosco, porém os pais ainda não. Mas temos intenção de realizar um planejamento logo, logo com eles (CP212).

As professoras possuem clareza sobre o papel do PPP no CMEI, bem como na prática pedagógica. Porém, durante a análise documental sentimos falta de uma maior exploração dos espaços de interesse, concepção de criança, e quais seriam os fins e os meios para se chegar no objetivo geral da escola.

O PPP demonstra o funcionamento total de nosso CMEI, ele organiza nossas visões de mundo, criança, infância, educação, comunidade, etc. Também contém nossos projetos. Isso tudo influencia diretamente a forma de trabalho, pois nossas concepções estão contidas nele (P111).

Para Caria (2011) o PPP sintetiza em torno de si um determinado olhar sobre a realidade que o cerca, suas intenções para com ela, e mensura as condições e estratégias necessárias para a sua concretização. A crise de sentido e método do projeto da escola tem a sua gênese na incompreensão dos movimentos que a cotidianidade produz no seu interior, quando o projeto ocupa o lugar de mediador da prática educativa, estabelece níveis de superação da realidade a partir de metas concretas e possíveis, a cotidianidade representa o solo a ser pisado pelos seus empreendedores.

Constatamos, de acordo com Caria (2011), que a escola necessita pensar sobre o seu cotidiano, metas a serem alcançadas, sobre a realidade que ali se apresenta, com a intenção de que a comunidade escolar se aproprie da própria realidade, não deixando se automatizarem por práticas e determinações pré estabelecidas que acabam interpelando o cotidiano.

Caria (2011) destaca que para se perceber corpo escolar, apto a apreender o mundo pela pronuncia de uma palavra autônoma que expressa seus desejos e sentidos institucionais, se faz necessário o encontro das pessoas que da escola fazem parte para juntos construïrem um projeto comum que sintetiza o desejo daquela coletividade.

Ainda não conseguimos chamar os pais para participarem da elaboração do PPP, mas é a nossa intenção (D111).

A escola neste sentido, deve convidar os envolvidos para participarem e dialogarem sobre as dificuldades a fim de transformá-las, estabelecendo compromissos, parcerias. É preciso estabelecer metas e objetivos juntos, a fim de construir a sua própria prática pedagógica. O estabelecimento de vínculos, e como Caria (2011) menciona o movimento de integração da escola com seu bairro e do bairro com a escola, potencializa o estabelecimento de uma ampla rede de relações e parcerias que muito contribuem para o desenvolvimento político, econômico, social e cultural das pessoas que dela fazem parte.

Para a CP1 e a D1 da I1, a relação família escola necessita de uma atenção maior.

A Educação Infantil hoje se tornou a extensão da família (DIII).

Uma das maiores dificuldades que enfrento na Instituição é o trabalho com a família, a maioria dos pais não trabalham, vivem de bolsas auxílio ou estão desempregados. Se eu abrir o portão de saída as 16 horas eles já estão ali para buscar as crianças. Os pais descem a rampa correndo, eu tenho que fazer um trabalho com eles próprios, para não correr e não brigar em frente da escola quando atrasamos 5 minutos para abrir o portão (CP3I3).

Temos que realizar um projeto com a família, ensinando coisas básicas, inclusive qual a função social da escola. Que quando a criança chega na Educação Infantil, ainda no Infantil 3 está usando fraldas, daí iniciamos um trabalho com os pais, relatando a importância da alimentação, vacinação e higiene (CPI3).

Os pais ainda não perceberam o trabalho na Educação Infantil e são delegadas muitas coisas para a escola. Como alimentação, em casa só mamam e no CMEI que temos que ensinar a se alimentarem (CPI2).

Desse modo, devemos trazer a família para uma participação ativa na escola, no caso da EI, demonstrar aos pais ou responsáveis que a criança é um sujeito de direitos, e que sua educação é assegurada pelo Estado, mas deve ser complementada pela ação da família. A comunidade deve ser instigada a enfrentar os desafios de maneira coletiva e política, ampliando assim as possibilidades de participação e melhorias de condição de vida.

Segundo dados do PPP2 (2016) em 2015 foi realizada uma avaliação institucional por meio de pesquisa com a comunidade escolar, obtendo como resultado a pouca participação dos pais na vida escolar das crianças, os quais percebiam o CMEI somente para o cuidar enquanto os pais trabalhavam. Atualmente a maioria dos pais percebe a importância da participação da família na vida escolar dos filhos e busca estar envolvida nas atividades e eventos promovidos pelo CMEI.

Segundo o Parecer do CNE nº 20/2009 (BRASIL, 2009) que institui as DCNEI (BRASIL, 2010), a perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de EI, na organização de sua proposta curricular e pedagógica, assegurem espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam.

Outros pontos fundamentais do trabalho com as famílias, citados no Parecer do CNE nº 20/2009 (BRASIL, 2009), são propiciados pela participação das mesmas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança. A participação dos pais com os professores e demais profissionais da EI nos Conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita

agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança. Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas.

Quando ensinamos para as crianças e familiares como cuidar da nossa escola, e eles vão pegando o jeito, iniciam novas turmas, tenho que recomençar meu trabalho tudo de novo (D2I2).

Os pais demoraram compreender a função do CMEI, muitos achavam que podiam trazer a hora que quisessem ou vir buscar. Como se o CMEI fosse um lugar sem a função de educar (D2I2). Outra situação grave, é quando as crianças brigam aqui dentro da escola, e as mães brigam na saída. Já tivemos que separar briga de mães (D2I2).

Perceber o papel que as Instituições de EI exercem em uma comunidade local, é pensar também na superação das dificuldades encontradas pelas crianças e seus familiares.

O PPP é nossa base, estrutura para a condução do desenvolvimento das nossas práticas pedagógicas (P2 II).

Me baseio conforme está no PPP, para ensinar com comprometimento, buscando melhorias nos objetivos propostos (P6II).

O PPP é a base principal do nosso CMEI. Pois é ele que vai nos orientar em nosso planejamento, influenciando a nossa forma de trabalho com as crianças (P3I3).

Documento norteador de todo o processo de aprendizagem que ocorre na Instituição escolar, pois organiza concepções sobre criança, educação, do que deve ser seguido no ambiente escolar em questão (P1I2).

Para Caria (2011) o acesso a uma educação de qualidade é um direito de todas as pessoas, e para efetivação desse direito a escola deve promover uma aprendizagem escolar comprometida com a transformação social e conseqüente superação das condições impróprias de vida que muitos alunos e familiares estão condicionados.

Neste caso o PPP pode se tornar um grande aliado, ao promover a proximidade entre a comunidade escolar, demonstrando o sentido da escola.

A comunidade escolar precisa pensar coletivamente sobre os problemas a serem enfrentados, avançando como coloca Caria (2011), de uma consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade, esse processo reconduz o olhar das pessoas em relação aos problemas e desafios por ela enfrentados, na medida em que passam a compreendê-los numa perspectiva crítica e utópica e os mobilizam na construção de ambiência dialógica, que reconhece que um outro mundo é possível, estimulando assim novas práticas e atitudes entre

todos que integram o espaço escolar, materializando novas relações interpessoais, pedagógicas e políticas coerentes com o desejo coletivo nela fomentado.

Ainda percebemos que as famílias vão até os CMEIs, em reuniões sobre rendimentos dos filhos, nas festas como datas comemorativas, mas ainda há pouca participação efetiva, pois não há uma participação nos Conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e em outras atividades promovidas pela escola.

Essa falta de participação se deve a política neoliberal que como destaca Gadotti (2000), a política neoliberal não apenas manteve práticas conservadoras de gestão pública, como fortaleceu paradigmas e modelos tecnocráticos e clientelistas de administração da vida pública, por meio de mecanismos que inibiram ainda mais a sociedade na construção de suas políticas, a gestão dos interesse públicos passa a ser entendida como prerrogativa de técnicos e especialistas, sendo negado à população o direito de discutir, analisar e acompanhar os rumos das políticas a serem implementadas pela administração local.

Segundo Caria (2011) nos encontros promovidos pela escola, para a construção do projeto, as pessoas devem, também prever momentos para a leitura do mundo, que se caracteriza pelo processo de compreensão da realidade histórica que todos compartilham, quando a escola proporciona a todos a experiência da leitura do mundo, está interrompendo a tradicional prática escolar de separar o conhecimento da realidade e potencializando a capacidade de integrar no seu currículo escolar a história de vida das pessoas que dela fazem parte.

Um movimento estabelecido dentro da escola, com estratégias e metas pré estabelecidas e colocadas de forma que todos sintam-se pertencentes, promovendo assim uma qualidade democrática, que segundo Caria (2011), eleva seus níveis de qualidade educacional em relação à aprendizagem dos alunos, à prática pedagógica dos professores, à convivência escolar, à gestão democrática e ao vínculo da escola com a cidade.

Visualizo como algo bom e que deveria ser melhor trabalhado. Pois ajuda a todos os funcionários e nos faz refletir sobre a prática pedagógica (P4I2).

Assim, percebemos que não temos uma participação efetiva da comunidade escolar na escola, o que denota a presença de políticas neoliberais, práticas não democráticas que não priorizam a participação das pessoas, o que resulta em práticas pedagógicas individualizadas que devem ser cumpridas, muitas vezes por imposição ou de outro lado continuamos com um

trabalho lento que procura efetivar os princípios da gestão democrática defendendo os interesses da comunidade escolar.

4.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.2.1 O Coordenador pedagógico como articulador da formação contínua

Ao questionarmos as professoras sobre quais elementos estão presentes na escola e quais influenciam o seu trabalho, as mesmas apontaram os seguintes: o apoio pedagógico, a equipe de trabalho, gestão da escola, o diálogo entre equipe gestora, a relação família escola, os documentos norteadores como a BNCC (BRASIL, 2017), DCNEI (BRASIL, 2010) e DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015). Abaixo constam as respostas das professoras.

Apoio pedagógico, relação família escola, PPP, BNCC (P111).

Infraestrutura, comprometimento de equipe e ambiente acolhedor (P411).

A equipe de trabalho e a gestão da escola (P811).

São vários, mas o mais prejudicial é falta de interesses e conhecimentos dos pais que tem a mente de que o CMEI é somente para deixar seus filhos, não valorizam nosso trabalho e nem a capacidade e desenvolvimento de seus filhos (P311).

Quantidade excessiva de alunos na sala de aula, falta de materiais, diálogo entre equipe gestora, funcionários e comunidade (P611).

PPP, BNCC, relação pais e professores, gestão escolar (P113).

Apoio pedagógico, BNCC, PPP, relação família escola (P313).

Os alunos, a comunidade externa, equipe pedagógica, colegas funcionários, bem como os documentos norteadores e a estrutura material da escola (P813).

Assim, percebemos que são vários os fatores que influenciam a prática pedagógica, e também reforçam a necessidade do diálogo e das intencionalidades que estão presentes na escola.

Segundo Franco (2016) práticas pedagógicas impostas, sem tais explicitações, tendem a ser superficialmente absorvidas e carecer da adesão do grupo que as protagoniza. Onde o professor pesquisa a sua própria prática, e deixa de ser somente um mero aplicador de políticas públicas, mas aquele capaz de elaborar seu conhecimento.

Domingues (2014) menciona que o trabalho do coordenador pedagógico, no século XXI como gestor do processo de formação, tem especial importância pela possibilidade de condução de uma reflexão que produza a consciência das identidades possíveis frente as discontinuidades da contemporaneidade, das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade.

Por meio desta pesquisa, percebemos que a formação contínua tendo a escola como locus de formação, torna-se a melhor alternativa para os desafios encontrados pelos professores e a equipe pedagógica.

Libâneo (2003) evidencia que acompanhar a formação contínua dentro da jornada de trabalho é uma tarefa que envolve o setor pedagógico. Para Libâneo (2003, p. 189)

É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

O coordenador pedagógico é o articulador da formação contínua, subsidiando a reflexão diante das dificuldades encontradas na escola. Seu papel é fazer com que os professores se tornem protagonistas de suas práticas pedagógicas, para isso é preciso um olhar sobre a realidade, construir estratégias e metas a serem alcançadas, tornando a escola um lugar ideal para a formação, no sentido de refletir sobre as ações, promovendo possibilidades de transformação e soluções locais.

Quando iniciei meu trabalho como coordenadora, senti muita dificuldade para fazer a formação, aprendi na prática. Procuro mostrar que é possível fazer um bom trabalho e desconstruir ideias que estão presente há anos na escola (CP3I3).

A fala da coordenadora pedagógica nos remete que o trabalho da coordenação não possui um manual de instruções, é necessário olhar para a própria realidade do CMEI, para a equipe, comunidade escolar e a partir dessa realidade implementar novos modelos, reconhecendo seus limites, mudar formas de relacionamentos entre os pares da profissão e saber negociar.

As vezes trago alguns exemplos de atividades para as professoras realizarem com as crianças, algumas professoras acolhem bem, outras nem tanto. Para as que não acolhem bem, e acham “impossível” realizar a atividade, faço com ela e com as crianças. Tem dado um bom resultado, ando quebrando resistências, ao mostrar que o impossível se torna possível (CPI3).

Diante das urgências do cotidiano percebemos o coordenador pedagógico atarefado com trabalhos e afazeres burocráticos, é preciso a superação desses obstáculos, medos para o real enfrentamento das situações, o estar presente com as professoras e se fazer presente, faz com que as mesmas tenham uma maior confiança.

Sabemos que nesse enfrentamento, muitas dúvidas surgem, insegurança, medo, resistência, o que se tornam verdadeiros desafios para a atividade pedagógica, quando apoiado pelo restante da equipe, o coordenador pedagógico exerce sua atividade com maior segurança. Neste caso, ser acolhido pela direção escolar, forma-se uma rede de apoio, favorecendo a inserção escolar e a entendimento do contexto.

Durante a entrevista as coordenadoras pedagógicas colocam as suas aflições e resistências vivenciadas.

Faz um mês que iniciei o trabalho como coordenadora pedagógica, não tinha experiência que me dessem subsídios. As professoras ainda estão me conhecendo como coordenadora pedagógica. Mas sinto muita resistência (CP11).

Segundo Domingues (2014) a solidão parece ser o sentimento dos anos de profissão. Só a integração do novo profissional à equipe escolar pode superar esse sentimento e isso se dará à medida que os gestores, diretores principalmente, ajudarem o profissional a atuar de acordo com sua competência e conhecer os aspectos que caracterizam a cultura local.

Sabemos que a realidade escolar, apresenta muitas possibilidades, mas ao mesmo tempo muitos desafios, muitas vezes perante esses os desafios encontrados os coordenadores pedagógicos se desanimam e se sentem desamparados.

Segundo Domingues (2014) a atuação pedagógica não se faz no vazio, ela é concreta e depende de condições objetivas para que sejam atingidas as suas metas. A equipe quando envolvida em um projeto único, poderá compartilhar suas inseguranças e criar condições para a busca de alternativas frente as situações desafiadoras.

Quando o coordenador pedagógico faz essa opção ele consegue refletir e ousar em outras experiências, insistir no que acredita, como relata a fala da CP212.

Faz três anos que sou coordenadora pedagógica, neste ano que estou conseguindo uma maior aproximação, senti muita resistência das professoras, pois além de ser mais nova em idade, eu era colega de sala de aula delas. Mas insisti, falava da importância do coordenador pedagógico e que poderíamos ser parceiras nas atividades (CP212).

A própria vivência na função como coordenadora pedagógica, a relação entre professores, pais e alunos, e de acordo com Domingues (2014), a vontade de fazer melhor o

trabalho, a dedicação, a experimentação, os medos e os anseios, o conhecimento das leis, a interação com a comunidade escolar, a humildade em ouvir o outro, contribuem para a formação do educador, que aos poucos desenvolve sua formação, que é contínua, assim como é permanente e múltiplo o desafio desse profissional, especialmente frente a formação dos professores na escola.

Perguntamos na pesquisa com os professores se há momentos de formação contínua com a equipe de gestão escolar, com qual periodicidade e quais temáticas são priorizadas. Na I1 e na I2 as professoras relataram que são semanais e na I3, as professoras relataram que são mensais. Nas formações sentimos uma certa fragilidade nos temas relacionados a concepção de criança, e na condução do trabalho pedagógico que poderia estar permeada sobre as possibilidades de trabalho com as crianças, como uso do tempo e espaço, campos de experiência.

Sim, mas seriam necessárias muito mais, vejo que há necessidade de fortalecer planos de ação, união de equipe, didática (P5I1).

Esses momentos são realizados com frequência em nossa escola, pois o bem-estar e a aprendizagem das crianças sempre está em primeiro lugar (P3I1).

Sim, em todas as sexta-feira, priorizando temáticas referentes a educação Infantil, bem como o trabalho pedagógico (P2I2).

Sim. As formações são realizadas mensalmente. As temáticas são formação e práticas docentes e documentos curriculares (que norteiam o trabalho do professor (P4I3).

Sim. Geralmente é mensal, mas conforme a necessidade do professor, acontece individualmente também. A temática sobre pareceres (avaliação), conteúdos (matemática, brincadeiras, lúdico, linguagem na Educação Infantil (P8I3).

As coordenadoras pedagógicas mencionaram que recebem formações da SME e que proporcionam esse momento de formação para as professoras normalmente nas sextas-feiras a tarde.

Recebemos a formação da SME, e depois repassamos para as professoras no momento de formação, que acontece nas sextas-feiras a tarde, sempre discutimos um texto, as Diretrizes, a BNCC (CP2I2).

Domingues (*apud* GARCIA, 1999) sugere que o êxito no processo de formação centrado na escola diz respeito às condições para essa iniciativa, ou seja, a necessidade de liderança (diretores, professores), o clima relacional entre os membros da escola, influenciado pela cultura grupal e pela cultura do meio; os próprios professores e seu comprometimento com um

projeto voltado para a melhoria da escola, e a natureza da formação proposta, se reflexiva, dinâmica e sensível ao contexto, aspectos que contribuem para o bom desenvolvimento da formação.

Concordamos com Nóvoa (2002) quando menciona que a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

Partindo dessa organização escolar, salientamos a relevância da formação contínua, tendo a escola como lócus de formação, ao possibilitar a interpretação e reinterpretação do cotidiano, a troca entre os pares, e o desenvolvimento da reflexão para a melhoria da prática pedagógica.

Os temas são vistos de acordo com os estudos enviados pela SME e também de acordo com as necessidades do CMEI (P5I2).

A formação contínua na escola, deve ser pensada e projetada, dotado de significados. Porém, quando essa formação vem pronta da SME sentimos um distanciamento da realidade, é preciso pensar a formação a partir da própria realidade e da demanda que provém dela.

Concordamos com Franco (2016), quando evidencia que a formação contínua desenvolvida no espaço escolar, revela uma situação de controle direto e indireto que se estabelece, por mecanismos institucionais dos órgãos das Secretarias de Educação, sobre os processos de formação desenvolvidos na escola. O controle mesmo que indireto, atinge frontalmente a ação do coordenador pedagógico, cujo trabalho tem como característica a responsabilidade pela coordenação do trabalho pedagógico na escola e o desenvolvimento de projetos de formação contínua.

Em relação a formação inicial percebemos nas entrevistas que as coordenadoras pedagógicas, assim como as diretoras, declararam que a formação inicial não deu subsídios para atuarem nas funções de direção e coordenação, aspecto que foi unânime nas respostas das entrevistadas.

Não deram, o curso de pedagogia prepara muito mais para o ser professor, as atividades de gestão são secundárias. Aprendemos no cotidiano, o que se torna mais custoso (CP2I2).

Aprendi a ser diretora no dia a dia, no cotidiano com as questões burocráticas (DIII).

Franco (2016) diz que é preciso sim que os coordenadores pedagógicos sejam bem formados, questão que precisa ser enfrentada pelos cursos de Pedagogia, é preciso também que os diretores e docentes também sejam bem formados, porém mais do que isso, é preciso a rediscussão do sentido da escola e a certeza de que essa escola se sustentará com qualidade no ambiente reflexivo que possuir.

Os depoimentos das coordenadoras pedagógicas e diretoras vem ao encontro de Domingues (2014), quando diz que a formação do pedagogo precisa ser alvo de reflexão dos gestores de políticas públicas para o ensino superior e dos profissionais que trabalham com a formação em Pedagogia, pois a atuação dos especialistas pedagogos exige conhecimento e ações especializadas frente as demandas escolares desde início do século XXI, principalmente com o deslocamento da formação contínua do docente para a escola como atribuição específica do coordenador pedagógico.

Franco (2016) evidencia que a formação de professores, não escapa às influências de políticas internas e externas. As políticas públicas brasileiras para a formação inicial e contínua dos docentes, consubstanciado em instrumentos legais que se apoiam em estudos e prospecções realizados em âmbito nacional e internacional, têm se pautado na retórica do desenvolvimento nacional e buscado regular, por meio de processos avaliativos externos à escola, os resultados da prática docente.

Domingues (2014) reforça que a formação da coordenação pedagógica, deve assumir características críticas de desvelamento da realidade imediata, de busca por novas formas de organização do espaço escolar, de construção coletiva de um PPP que considere as desigualdades sociais, crescimento desenfreado do capitalismo, o contexto no qual se está inserido profissionalmente e os sujeitos envolvidos.

Assim, vemos o papel que o coordenador pedagógico possui na condução da formação contínua, quais as relações que conseguirá fazer, e quais serão as discussões realizadas em torno da escola. Pois, as formações contínuas prontas advindas da SME, muitas vezes são permeadas de resultados advindos de avaliações externas que cobram a produtividade nas práticas pedagógicas.

Para uma formação contínua e reflexiva é necessário a consciência, em meio a políticas educacionais impostas, culturas escolares enraizadas e interesses individuais, interprete a realidade, agindo coletivamente a partir das suas próprias experiências vivenciadas, visando a transformação de sua prática pedagógica.

Defendemos neste estudo uma formação centrada na escola e na criança, tendo como alicerce a busca por uma educação comprometida e de qualidade.

E essa qualidade, está atrelada a aquisição de consciência, a troca de saberes, o confronto construtivo de pontos de vista, o hábito de examinar a realidade, a capacidade de cooperar constituem igualmente aspectos da transformação para melhor que se pretende induzir por meio do “fazer a qualidade”.

Franco (2016) destaca que as políticas públicas pautadas no capitalismo, que se submetem aos ditames dos órgãos internacionais financiadores, e que por isso estabelecem as regras do jogo da educação nacional, interferem nos processos de formação docente inicial e contínua, fazendo valer a regra do mercado no tocante às condições pouco favoráveis do trabalho docente as questões relativas a formação de docentes.

Assim, temos um quadro nas escolas com a desvalorização do saber do coordenador pedagógico e também dos professores. Como Franco (2016) menciona a escola é marcada por determinações legais que impõem uma cultura legal e pedagógica generalizada que nega os saberes e práticas docentes, a história local e o território da escola, desqualificando as equipes escolares e estabelecendo um contrato de subordinação pedagógico de acordo com preceitos de relação colonial, no qual cabe o coordenador pedagógico o papel de supervisor desse processo.

Entendemos que isso demanda construir novas práticas formativas na escola, organizar tempos e espaços que proporcionem a troca de diálogo e negociações, refletir sobre novas práticas que percebam professores e equipe gestora como produtores de conhecimento.

A tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil, envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos (FRANCO, 2016).

Para isso, é necessário assumir coletivamente uma posição teórica e concepções de criança e educação que permeiam a escola.

O meu papel como coordenadora pedagógica, eu sinto como uma peça de quebra-cabeça, em que vários momentos preciso intervir (CP3I3).

Todos precisam se sentir responsáveis pelas ações que acontecem na escola da infância, não basta estar descrito no PPP, nos documentos norteadores, é preciso fazer parte de um coletivo engajado para tal finalidade.

O coordenador pedagógico é uma peça importante no quebra-cabeças, como menciona a CP3I3, e vai ao encontro do pensamento de Franco (2016), em que é preciso que o quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição, com peças dispersas por todo o canto, peças perdidas e nem lembradas, ninguém organizará o aparente caos.

Quando perguntamos para as professoras como a equipe de gestão escolar contribui na sua prática pedagógica, as respostas demonstram que as professoras percebem a relevância e o papel que o coordenador pedagógico possui.

Contribui orientando sobre como seguir diretrizes, BNCC, também sobre as melhores formas de agir com as crianças, conforme suas experiências, dando ideias nos planejamentos, proporcionando formação continuada, observação, feedback da minha prática, oferecendo materiais de apoio pedagógico, etc. (P111).

A equipe de gestão escolar contribui por meio de formações no CMEI, com auxílio os planejamentos e auxílio quando necessário na prática (P711).

Ela contribui por meio das formações contínuas (P811).

Contribui trabalhando junto e dando subsídios e materiais com orientação pedagógica (P311).

Por meio de grupo de estudos (P412).

Contribui com orientações, grupo de estudos, ideias (P412).

De forma a orientar, direcionar o trabalho como professora, dialogando sobre formas diversificadas de alcançarmos nosso objetivo comum, que é o desenvolvimento integral do aluno (P413).

Contribui diariamente orientando no nosso planejamento, trazendo ideias. Para seguir corretamente a BNCC e as diretrizes da Educação Infantil do nosso município (P313).

Auxiliando no planejamento, proporcionando formação continuada (P613).

Porém, sabemos que o coordenador sozinho não consegue mudar a escola e nem pensamentos e uma cultura preestabelecida. Franco (2016 *apud* SIZER, 1985) menciona que uma escola não emerge como um prato pronto de comida que basta aquecer por quinze minutos, mas a partir do cozimento em fogo brando de um conjunto de ingredientes.

Franco (2016) complementa que não basta incluir um novo ingrediente numa comida que está inadequada, é preciso rever a receita e caprichar em todos os ingredientes, não bastando o esforço solitário do coordenador, é preciso rever a conjuntura da escola e assim abrir espaços para que todos possam dar o melhor de si, numa dinâmica potencializadora de cada circunstância que influi na escola.

Vemos com isso, a necessidade da rediscussão do sentido e função da escola, em um trabalho coletivo e o que a partir da discussão da prática pedagógica é que damos sentido as intencionalidades e ações.

Franco (2016 *apud* IMBERT, 2003) analisa que a mudança da escola e das práticas pedagógicas só poderá ocorrer quando se operar uma transformação no imaginário dos

educadores em sua dupla dimensão: ideológica e narcísica. A práxis visa a desolcatação das articulações simbólicas e imaginárias da instituição. Para Franco (2016) a escola não se transforma por projetos inovadores, normalmente impostos por via burocrática, a escola só mudará quando os educadores em coletivo, perceberem que ela pode e deve ser outra.

Vivemos nas escolas, um quadro em que lutamos pela busca da identidade desse coordenador pedagógico, porém a escola está com sujeitos calados, apropriados de discursos que se naturalizam na escola, e que se chega ao fracasso escolar.

O que segundo Franco (2016) é necessário assumir o projeto de autonomia da escola, na busca de que nossos “eus” falem e reivindiquem uma nova escola, fruto das necessidades históricas e dos anseios de todos os educadores.

Não podemos deixar que os coordenadores pedagógicos, segundo Franco (2016), sejam o próximo bode expiatório na explicação do fracasso da escola, assim como todos os educadores, são eles vítimas históricas da falta de comprometimento real da sociedade brasileira com as urgências da educação. É preciso tempo e prudência para modificar as práticas pedagógicas almagamadas historicamente, a cultura escolar pode mudar, suavemente, com persistência e rigor político. Será preciso que o coletivo articulado de educadores organize novos pressupostos para dar contornos a emergência de uma nova práxis pedagógica.

Caria (2011) menciona que as concepções teóricas e filosóficas da comunidade escolar podem ser reveladas a partir do diálogo em torno de questões como: quais concepções teóricas nossa prática escolar revela ter em relação a infância, aprendizagem, avaliação, gestão, família, currículo, etc.? Desejamos impregnar nossa prática de quais concepções e referenciais teóricos? É importante observar que a identidade política e pedagógica da escola, não se dá pela simples adesão a determinadas concepções teóricas retirada de documentos referenciais publicados pelo MEC ou ainda de livros específicos. A escola alcança traços identitário mais nítidos quando se põe a problematizar a sua prática e a investigar quais as verdadeiras concepções que estão impregnados no corpo escolar durante as suas práticas pedagógicas, administrativas e políticas.

4.2.2 Coordenação pedagógica: lugar de escuta, reflexão e diálogo

Diante de tantas dificuldades encontradas pelos coordenadores pedagógicos, durante a pesquisa percebemos que o pedagógico não pode estar somente nos discursos ou na forma de abstração como salienta Franco (2016). É preciso que se torne concreto, e que segundo Franco (2016), ele toma corpo, ganha concretude, apenas no coletivo esclarecido de um grupo. É

preciso que as intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações.

Quando temos um projeto bem definido na escola com ações, metas e anseios torna-se mais fácil a negociação e a liderança. Segundo Franco (2016) o coordenador pedagógico é uma peça importante no quebra cabeça da dinâmica de uma escola, mas é preciso que esse quebra cabeça esteja em processo de constituição, com peças dispersas por todo o canto, peças perdidas e nem lembradas, ninguém organizará o caos.

Diante os muitos afazeres na EI, uma das tarefas do coordenador pedagógico é escutar os professores, as suas queixas, seus problemas, avanços e fragilidades.

Percebemos na pesquisa que duas (2) coordenadoras pedagógicas são iniciantes na atividade. Segundo Domingues (2014) um coordenador inexperiente que chega a uma escola encontra atualmente, professores e alunos lutando contra as dificuldades pedagógicas, o desafio de organizar os projetos de formação docente, grupos de professores para acompanhar e um discurso sobre o trabalho coletivo, sobre a importância da reflexão crítica do docente e sobre a gestão participativa.

Quase todos os dias alguma professora me procura, às vezes com problema na sala de aula, às vezes com problema pessoal. paro minhas atividades e escuto (CP313).

No relato acima, vemos a preocupação da coordenadora pedagógica para escutar. Franco (2016) salienta que é notado dois caminhos, a escuta privilegiada, contra pontuada com teorias e orientações pedagógicas, e a escuta livre, território das queixas e da autocompaixão. Quanto mais frágil, é essa formação, a atividade de escuta transforma-se em espaço de queixas, de concessões, de mútuas justificações.

Domingues (2014) diz que existe uma percepção distorcida de que tudo na escola é pedagógico e, portanto, é tarefa do coordenador pedagógico. De fato, os trabalhos devem estar imbricados, um ajudando a compor o outro, de modo que o processo educativo extrapole a sala de aula e o currículo seja vivo nas ações de professores, coordenadores, diretores, agentes escolares, alunos e comunidade. Tudo pode ser pedagógico quando o aluno e o conhecimento tornam-se o centro das reflexões e das ações do coordenador. Cabe ao coordenador pedagógico, segundo Domingues (2014), coordenar as atividades de modo a promover uma consciência de si e do outro, ligadas por um projeto coletivo que estabeleça metas e objetivos em comum.

Percebemos a necessidade de resgatar à ação pedagógica, não apenas seu espaço de autonomia, mas, principalmente, seu caráter essencial de ação crítica reflexiva, que Franco

(2016) considera que foi tirado quando da emergência da cientificidade moderna, que impregnou o fazer educativo pedagógico com estratégias que visavam um modo correto de fazer as coisas, ou mais tarde na busca de competência técnica, distanciando dela sua possibilidade de produzir um processo contínuo de reflexão transformadora. Retomar esse processo de considerar o pedagógico como instância de reflexão, e de transformação das práticas escolares será a de retomar aos professores, educadores, o caráter da responsabilidade social da prática.

Sabemos que a prática pedagógica para acontecer precisa de intencionalidade, e que segundo Franco (2016) além da intencionalidade, a concepção de homem, de sociedade, de fins, e estes precisam estar claros para aqueles que exercem a prática pedagógica, e também aqueles aos que são a ela submetidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo.

Durante as entrevistas percebemos que as diretoras exercem na escola funções burocráticas, deixando o pedagógico para a coordenação, tendo o discurso que esse é o profissional preparado para a atividade. Ressaltamos nesse estudo que é preciso que o diretor também esteja envolvido nas questões, e que seja realizado um trabalho em conjunto.

Franco (2016) salienta que é preciso que seja construído nas escolas uma cultura colaborativa com a valorização da esfera da reflexão sobre as práticas, é preciso também que o coordenador não atue sozinho.

Procuro saber de tudo que acontece no CMEI, mas deixo a cargo da coordenadora pedagógica trabalhar com a formação e com o pedagógico (D111).

Queria ter mais tempo de sentar com a coordenadora pedagógica e com as professoras, porém eu não consigo, o trabalho da direção é complexo (D212).

Franco (2016) coloca que uma nova escola se fará a partir da reconstrução do pedagógico como alma das práticas educativas que conforme, pudemos observar, carecem de intencionalidade para transformar-se em práxis educativa.

Fochi (2017) menciona que isso significa que no centro desta discussão está a reflexão coletiva da escola em torno da importância de realizar um trabalho com as crianças pequenas, em creches e pré-escolas públicas, que tenha origem nas curiosidades e interesses do grupo, considerando as hipóteses levantadas pelas mesmas, bem como valorizando os sentidos produzidos.

E quando perguntamos aos professores de que maneira a reflexão sobre o seu trabalho se estabelece na prática pedagógica, a maioria respondeu que a reflexão está ligada ao planejamento e aprendizado dos alunos. Como podemos perceber abaixo:

Sempre tenho em mente as crianças em primeiro lugar, seu bem-estar, o gostar, ser feliz e o aprendizado, na Educação Infantil isso é primordial (P2I1).

Levo sempre em consideração que o foco é o desenvolvimento e aprendizado dos alunos (P2I2).

Diariamente reflito sobre meu planejamento e percebo na prática o que deu certo e o que eu preciso melhorar (P8I3).

Todo momento exige que seja repleto de reflexão, para que o trabalho sempre esteja melhorando, desde o planejamento até a avaliação, exige reflexão para melhorarmos (P4I3).

Em todos os momentos desde a elaboração dos planejamentos, passando pela atuação com as crianças, nas sínteses integradoras, voltando para mim nos momentos de anotar as observações no meu caderno (P1I1).

Constatamos nas respostas que as professoras refletem por meio do trabalho pedagógico realizado e retorno da aprendizagem, faltando articulação entre a prática realizada e a teoria. Entendemos que a teoria oferece possibilidades de compreensão dos contextos vivenciados, oferecendo a possibilidade de intervenção e transformação.

Considerando as respostas das professoras, nos apoiamos em Franco (2001, p. 22-23) que aponta os seguintes pontos de vista, sobre a prática reflexiva que auxiliam a permear as ações na escola da EI.

a) A prática reflexiva, como uma proposta política pedagógica, necessita para se efetivar, de uma cultura que assuma a dialeticidade como forma de construção da realidade histórica; como princípio na formação e desenvolvimento do ser humano; como lógica na compreensão e interpretação dos fatos educativos; como estratégia para construção de consensos coletivos.

b) A prática reflexiva, para se exercer em sua integralidade, necessita de espaços institucionais, não excessivamente burocratizados, nem de excessivo controle, mas ao contrário, onde exista uma cultura do diálogo, da intercomunicação, onde se valorize os comportamentos colaborativos, solidários, críticos, intersubjetivos.

c) A prática reflexiva, para produzir as transformações decorrentes de seu exercício cotidiano, precisa se consolidar no sentido de não aceitação de verdades prontas, de soluções definitivas; há que se trabalhar na construção constante das sínteses provisórias; revendo continuamente as bases da intencionalidade da educação, elaborando vínculos processuais entre valor/ação/ novas valorações, na construção daquilo que tenho chamado de construção contínua de “novos círculos compreensivos”.

d) A prática reflexiva é uma capacidade histórica e, portanto, deve ser desenvolvida e atualizada, necessitando para isto de parceiros com diferentes olhares. Os professores não podem descobrir o caminho deste processo sozinhos, pois correm o risco de não elaborarem um desenvolvimento espiral e permanecerem, corporativamente, reforçando e justificando as próprias referências. Uma proposta interessante e necessária é a presença contínua, crítica e construtiva do coordenador pedagógico, fertilizando, referenciando e aprendendo com a prática docente.

e) Enfim, a consideração de que todos os envolvidos na prática reflexiva precisam constituir-se em investigadores no contexto da prática. Como investigadores aprenderão e desenvolverão habilidades no sentido de estranhar o que é tão familiar nas práticas cotidianas e aprenderem a se familiarizar com o novo, que procura espaço para se organizar.

Assim, percebemos que necessitamos de práticas reflexivas que partam de diálogos, negociações, com diferentes olhares, aprendendo e refletindo sobre a prática docente ao tornar-se investigadores de sua própria prática.

Carvalho e Fochi (2016) mencionam que as orientações apresentadas nas diretrizes curriculares a respeito da proposta pedagógica das Instituições de EI, afirmam que é por meio do planejamento de tais documentos que os professores podem efetivamente pensar em práticas que viabilizem que as necessidades das crianças, os seus desejos, isto é, as suas vidas, entrem em sintonia com os saberes e conhecimentos (BRASIL, 2009).

Que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Carvalho e Fochi (2017) consideram imprescindível ressaltar a necessidade de os professores possibilitarem condições, oportunidades e tempos para que as crianças possam vivenciar de forma efetiva, uma experiência cotidiana de qualidade no contexto institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
 De jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
 Mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
 De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
 Roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
 O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário as cem existem

Maluguzzi

Finalizamos a pesquisa com as considerações finais, trazendo um pequeno texto de Loris Maluguzzi (1999) “As cem linguagens”. Na dissertação de Mestrado apontamos como epígrafe um pequeno trecho desse texto e, na finalização desta Tese de Doutorado evidenciamos novamente o pensamento do autor, como uma forma de continuidade as discussões da educação das crianças.

Por meio dos estudos realizados no Mestrado e agora no Doutorado, consideramos que a Educação Infantil ainda oferece pouco para às crianças, as preocupações ainda estão em torno do currículo obrigatório, da preparação para a escolarização do Ensino Fundamental, o que permeia as ações dos professores ou por meio de uma política social, de alívio a pobreza. Os pensamentos, a descoberta, as experiências, as outras linguagens são deixadas de lado, as crianças são vistas como passivas ou receptoras do conhecimento.

Percebemos um discurso de qualidade neoliberal, preocupados com a escolarização a qual vem acompanhada de resultados, fortalecendo uma qualidade gerencial em que os números e resultados são mais importantes.

Ou ainda, como destacamos no texto o que diz Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) sobre a persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos das crianças, devido a burocracia excessiva presente na escola da Educação Infantil.

Precisamos que a criança realmente ocupe o lugar central, seja nas propostas pedagógicas, nos documentos curriculares e nas diretrizes, para a Educação Infantil ir muito

além da técnica ou do cuidado. Esta pesquisa teve como objetivo: Investigar a atuação da gestão escolar na Educação Infantil e a sua intervenção na prática pedagógica.

A fim de investigar a atuação da gestão escolar na Educação Infantil e como isso se efetiva na prática autores como Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), Foucault, Carvalho, Franco, Domingues, deram suporte para entendermos o contexto da Educação Infantil e da gestão escolar nessa etapa da Educação Básica.

A inspiração para escrever essa pesquisa, surgiu do trabalho com as disciplinas de Gestão Educacional e Estágio Curricular de Gestão Educacional, por meio de estágios e observações realizadas, bem como as discussões com os alunos do curso de Pedagogia. As referidas discussões giravam em torno da identidade do coordenador pedagógico, excesso de atividades burocráticas na escola, distanciamento da equipe de gestão escolar dos professores, PPP como um instrumento abstrato, falta de intencionalidades nas práticas pedagógicas, e a falta de atenção com o tempo das crianças na Educação Infantil.

Em muitas discussões em sala de aula como professora das referidas disciplinas e com a pesquisa realizada, constatamos que para romper com o modelo tradicional e autoritário de Educação Infantil é preciso o desenvolvimento por parte do professor e equipe de gestão escolar do olhar sensível para com a criança. E para aprender a observar, são necessárias referências teóricas que auxiliem no planejamento e nas situações vivenciadas que vão muito além daquelas produzidas nos documentos curriculares.

Tomé (2014) destaca que infelizmente o conhecimento sobre quem é essa criança, sua família e comunidade ainda se configura como pouco explorado pelos pesquisadores educacionais. É sabida a importância da participação desses autores no processo de gestão para construir uma administração democrática, no entanto o desconhecimento das demandas dessa população, pelos educadores e órgãos do Estado, parece afastá-la dos processos decisórios em educação pública.

Percebemos a necessidade da produção de novos conhecimentos na Educação Infantil, seja para a formação de professores, concepção de criança e a da própria organização escolar. Organizar tempos, espaços, campos de experiência são importantes para a construção de relações entre as crianças e também com os adultos, o que pensamos ser o caminho da Pedagogia da Participação, como salienta Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) valorizada pelo fato de estar em constante processo interativo de diálogo com a sociedade, com as crianças e suas famílias. Saber escolher, gramáticas pedagógicas, um modo de saber-fazer para fundamentar a práxis que pode ampliar/potencializar conhecimentos (janelas) ou limitá-los (muros).

Pensar em uma Educação de qualidade para a criança demanda como Bondioli (2009) menciona que a qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. A qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que tem um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para infância e sobre como é ou como poderia ser.

Observamos também a partir dos levantamentos das pesquisas da área que ainda são poucos os estudos atribuídos a área de gestão escolar na Educação Infantil. Os estudos relacionados à temática demonstraram que a Educação Infantil segue o modelo de escolarização presente no Ensino Fundamental, o que facilita o desenvolvimento de políticas educativas advindas do poder estatal. A criança ainda não ocupa centralidade nas ações pedagógicas.

Na pesquisa percebemos que os professores percebem a coordenação pedagógica na Educação Infantil como um lugar de escuta, reflexão e diálogo. E que sentem a necessidade de mais momentos compartilhados.

Durante as entrevistas, percebemos que a equipe de gestão escolar aqui neste estudo composta pela direção e coordenação pedagógica, revelam que não possuem uma formação inicial que deem subsídios necessários para atuar na função. O que consideramos de ser repensadas por políticas de formações, porque coordenar o pedagógico envolve posicionamentos políticos, para não tornar o trabalho somente uma racionalidade técnica, neste sentido a discussão do sentido da escola e a reflexão, sustentará com a qualidade do ambiente reflexivo que possuir, como menciona Franco (2016).

Para Domingues (2014) considerando o desafio da construção da escola pública de qualidade para todos, e o deslocamento para a formação contínua do docente para a escola, faz-se necessário um investimento cada vez maior na formação inicial e contínua dos profissionais que desenvolvem o trabalho educativo escolar, a fim de que se criem condições para o desenvolvimento de uma racionalidade reflexiva e crítica, que leve a ponderação sobre a prática dos educadores e sobre os conhecimentos pedagógicos elaborados.

Concordamos com Franco (2016) que não podemos deixar que os coordenadores pedagógicos sejam o próximo bode expiatório na explicação do fracasso da escola, assim como todos os educadores, são eles vítimas históricas da falta de comprometimento real da sociedade brasileira com as urgências da educação. É preciso tempo e prudência para modificar as práticas pedagógicas amalgamadas historicamente, a cultura escolar pode mudar, suavemente, com

persistência e rigor político. Será preciso que o coletivo articulado de educadores organize novos pressupostos para dar contornos a emergência de uma nova práxis pedagógica.

Defendemos nessa tese que a gestão escolar possui um papel fundamental dentro na Educação Infantil, pois a prática pedagógica precisa ganhar novos sentidos, acessar novos caminhos, promover autonomia, e construir o coletivo, reivindicar uma nova escola, visto que é recente em nossa sociedade, e que os conceitos sobre criança foram construídos.

Vimos que dentre a equipe de gestão escolar o diretor ganha um papel secundário nas questões pedagógicas fazendo com que o coordenador pedagógico seja o mediador das práticas pedagógicas e articulador de formações contínuas que devem ter a escola como lócus de formação.

Destacamos a fala de Almeida, Placo e Souza (2011) em que o coordenador pedagógico assume um papel fundamental neste aspecto, o qual é articular o coletivo da escola, formar os professores, de modo que realizem sua prática em consonância com os objetivos da escola, e transformar a realidade por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/ compromisso de cada profissional com a melhoria da educação escolar.

Porém, ainda observamos a falta da discussão e reflexão coletiva dentro da escola da Educação Infantil. Sabemos também que não há qualidade sem participação, que não há trabalho coletivo, senão houver a busca por fins compartilhados o que torna a possibilidade efetiva da realização.

Sabemos das influências das políticas internas e externas enfrentadas no contexto para a formação de professores e também para a formação da equipe de gestão escolar, e com o excesso de atividades burocráticas dentro da escola, o que nos chama atenção é a falta de observação com as crianças pequenas.

Conhecer a especificidade da Educação Infantil, é necessário tanto na teoria quanto na prática, o contexto da Educação Infantil é permeado de ações vivenciadas em um cotidiano, que precisam ser refletidas e ressignificadas. Necessário reconhecer a Educação Infantil como local de formação.

Um aspecto que consideramos importante salientar é que os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a prática pedagógica do professor da Educação Infantil precisam ser discutidos e aprimorados seja nas teorias e na prática pedagógica fundamentando melhor a concepção de criança.

Ao discutirmos sobre o PPP e qual a sua influência na prática pedagógica percebemos que a construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico não pode ser algo abstrato ou

como visto por muitos como algo burocrático, precisa passar para a tradução e efetivação nas práticas pedagógicas a serem realizadas. O que deve ser fruto de uma discussão compartilhada, definindo metas a serem alcançadas. Negociando fins e objetivos, refletindo sobre as metas, pontos de vista e a própria função da Educação Infantil, e esse apoio pedagógico se dá pela equipe de gestão escolar.

A participação é uma tarefa política, que é construída. Cresce dentro do contexto educativo, é um exercício de examinar a própria realidade e crescer nela. É dar significado as ações, correspondendo as exigências próprias das realidades, é fazer com que todos integrantes da comunidade escolar se sintam pertencentes.

E quando o Projeto Político Pedagógico torna-se público, Bondioli (2009) coloca que o mesmo se configura como uma promessa, um compromisso, uma admissão de responsabilidade para realizá-lo. Disso resulta conseqüentemente, a necessidade da traduzir-se na prática, exige ser compartilhado por parte de todos aqueles que, em diferentes funções, serão chamados a realizá-lo, não se tornando fruto de uma única mente pensante, nem se configurar como um ato burocrático- a pura e simples redação de um documento- sob pena de sua inexecutabilidade e ineficácia.

Segundo Tomé (2014) a construção coletiva da proposta pedagógica institucional, centrada na criança compreendida como sujeito de direito e produtora de cultura, configura-se em um importante instrumento para a gestão de creches e pré-escolas no sentido de colaborar para relações mais democráticas entre diretor, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários não docentes, criança, família e comunidade promovendo , o fortalecimento da autonomia institucional a emancipação de todos esses atores sociais.

Estamos vivenciando um período de grandes desafios na Educação Infantil, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a qual a gestão escolar, e principalmente o coordenador pedagógico precisa ser o mediador do currículo que precisa ser pensado e refletido, oferecendo condições para que os professores consigam pensar na criança, nos campos de experiência e realizar as propostas.

Finalizamos a tese com a citação de Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) em que dialoga sobre a máxima do código educativo tradicional das altas classes sociais inglesas, princípio que emigrou da esfera da educação familiar inglesa para a esfera pública dos sistemas educativos os ocidentais, tendo ressonância na política educativa e na vida escolar, também as vozes dos pedagogos permanecem vistas n retórica das leis e dos documentos oficiais, na retórica dos documentos das escolas(projeto educativo, projeto político pedagógico) , mas não realmente ouvidas, não são praticadas, não constituídas em uma práxis.

E ainda hoje assistimos nas escolas, inclusive na Educação Infantil que os direitos da criança ainda são ignorados em sua totalidade, e como salienta Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) essa persistência de ignorar os direitos das crianças, persiste não por falta de pensamento e propostas alternativas, e sim a regulação burocrática da escola.

Nesse sentido, precisamos ter clareza dos direitos das crianças, reflexão crítica, uma gramática pedagógica, termo utilizado por Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), um modelo que organiza tempos, espaços, materiais, equipe de gestão escolar que forneçam subsídios para que o trabalho realmente possa se efetivar, e que a participação seja o elo do trabalho coletivo.

Assim, destacamos o grande desafio permeando o trabalho da equipe de gestão escolar diante da regulação burocrática presente na escola extrapolar as dimensões administrativas que estão presentes na Educação Infantil para então construir com os professores um novo sentido de escola e práticas pedagógicas da Educação Infantil. Isso quer dizer que o seu maior desafio, será o de mostrar como colocar o trabalho dos gestores a serviço de um projeto pedagógico que seja continuamente discutido e construído - extrapolando as dimensões administrativas e burocráticas que assumem um grande espaço no cotidiano das instituições.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 1983.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, 2001.
- AQUINO, L. M. L. de; VASCONCELLOS, V. M. Questões curriculares para Educação Infantil e PNE. In: FARIA, Ana L. G.; AQUINO, Ligia M. L. de. (Org.). **Educação Infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, p. 69-82, 2012.
- BALL S. J. **Educação Global S. A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, S. J. Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. **Australian Educational Researcher**, v. 17, n. 3, p. 1-24, 2000.
- BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e à docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria, RS: UFSM, p. 131-140, 2016.
- BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, p. 10-12, 2010.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados. 2009.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BORGES, R. **(Desa)fi os da gestão nas instituições de Educação Infantil**: entre concepções e práticas de gestoras. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

BOTH, I. I. **Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças**: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus. 2016. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Diário Oficial da União. Brasília, jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União. Brasília, abr. 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília: 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: 2008, 2v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, MEC/SEB: 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 3v.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Câmara da Educação Básica, Diário Oficial da União, dez. 2009a.

BUCCI, L. “**A escola é da diretora**”: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2016.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, DEP, COEDI, 1995.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, 1999, v. 20, n. 68, p. 126-142. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto, 2005.

CARIA, A. S. **Projeto político-pedagógico em busca de novos sentidos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

CARVALHO, R. S. **Educação Infantil**: práticas escolares e disciplinamento dos corpos. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

CARVALHO, R. S. de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

CARVALHO, R. S. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 229- 253, abr./jun. 2016.

CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil”. **Textura**, v. 18 n. 36, jan./abr.2016.

CARVALHO, R. S.; GUIZZO, B. S. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista de Educação Pública**, v. 27, p. 771-791, 2018.

CARVALHO, R. S.; RADOMSKI, L. L. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 22, p. 41-59, 2017.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3498/pdf>. Acesso em: 27 abr. 2017.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CRAIDY, C. M. Educação Infantil: espaço emergente nas Políticas de Escolarização Contemporâneas. In: SILVA, R. D. et al. (Org.). **Políticas contemporâneas de escolarização no Brasil: uma agenda investigativa**. Curitiba: CRV, 2014.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. R. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FERREIRA, K. A. B. **A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Campos de Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Editora Leitura Crítica, 2015. [Disponível on-line].

FLORES, V. M. S. **A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na Educação Infantil**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

FOCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOCHI, P. S. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. S. Abordagem da Documentação Pedagógica na Formação em Contextos de Educação Infantil. **RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil**. Número monográfico dedicado a Formación del Profesorado para la Educación Infantil v. 5, n. 3, p. 1-16 publicado em <http://redaberta.usc.es/reladei>, 2017.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogi(as) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas.** Santos: Editora Uiversitária Leopoldianum, 2016.

FRANZONI, J. R. A. **Gestão democrática e práticas participativas na Educação Infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal.** 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna.** Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola.** Porto: Porto Editora. 2001.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis,** 2. ed. São Paulo: Cortez.1998.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação,** v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ, G. A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. São Paulo: Artmed, 2007.

HYPÓLITO, A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. In: **Educação e Sociedade,** v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, A. B. (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, A. B.; PRADO, J. C.; SHIMAMOTO, S. V. M. **Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

LIMA, A. C. D. **A ação do coordenador pedagógico no Centro de Educação Infantil de Campo Grande/MS**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, M. A. C. **A formação continuada de gestores da Educação Infantil: possibilidades e limites do programa de formação a rede em rede – a formação continuada na educação infantil**. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

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

MARCELO, GARCIA, C. **Formação de professores: para uma educação continuada**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, G. B. **Gestão democrática na Educação Infantil: qual o lugar dos conselhos escolares?** 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

MELLO, S. A.; DA SILVA, G. F. BNCC: um currículo integrador da infância brasileira? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 66, 2016.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MODANESE, A. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: a constituição de uma “rede de significações” na “creche Ipê Branco”**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Prefácio. In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L (Orgs.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, J. A. **Coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche**: possibilidades e desafios. 2014. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

OLIVEIRA, S. M. L. A Legislação e as Políticas Nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. MACHADO, M. L. A. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2012. 97 p.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIAGET, J. **A formação do símbolo**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1999.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, U. A. **Pedagogia Escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares**: educação infantil. Ponta Grossa, Paraná, 2015.

PORTO, E. T. R. Mensagens corporais na pré-escola: um discurso não compreendido. In: MOREIRA, W.W. **Corpo presente**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1998. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/25130>. Acesso em: 12 de jun. 2016.

ROSEMBERG, F. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. **Anais**. Brasília: UNESCO, p. 33-82, 2003.

SACRISTÁN, G. J.; PÉREZ, G. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2007.

SANTA CLARA, C. A. W. de. **A prática pedagógica dos professores da Educação Infantil do Município de Ponta Grossa-PR: uma análise sobre o corpo em movimento**. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br>>. Acesso em 28 de março de 2018.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011.

SEVERINO, A. J. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. **Revista de Educação AEC**, v. 27, n. 107, abr./jun., 1998, p. 81-91.

SILVA, S. A. M.; SILVA, G. F. BNCC: um currículo integrador da infância brasileira? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

SOUZA, N. C. **Rotinas e mediações na pré-escola**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Prudente, Presidente Prudente, 2013.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. (Coleção série pesquisa, n. 4).

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; BORGES, C. Évolution du métier d'enseignant et travail partagé. **Science de l'éducation—Pour l'Ère nouvelle**, v. 42, n. 2, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. v. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TOMÉ, M. F. **A Educação Infantil foi para a escola, e agora?** Introdução ao Estudo da Gestão Escolar na Educação Infantil. 11. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003.

VEIGA, I. P. A. Perspectiva para reflexão em torno do Projeto Político- Pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; REZENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 9-31.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. *et al.* **Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão de Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIRIATO, E. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: Lima, A. B. (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 39-60.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manda, 1989.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A professora Cristiane Aparecida Woytichoski, está realizando estudo em nível de no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de Ensino-Aprendizagem, sobre a temática “**O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**”.

Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre a educação no Ensino Superior e a Educação Básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração dos educadores da equipe gestora e pedagógica desta importante Instituição de Ensino de Educação Básica, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Certo de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Atenciosamente

Prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid
Orientadora

Prof.^a Ms. Cristiane Aparecida Woytichoski
Doutoranda
RA 4100115006001

Ilmo(a) Sr (a). Diretor (a)
Instituição de Ensino: _____
Secretaria Municipal de Educação
Prefeitura Municipal de Ponta Grossa/PR

APÊNDICE B – TERMO DE PARTICIPAÇÃO CIENTÍFICA PARA AS DIRETORAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Sr. (a) Diretor (a)

As discussões educacionais no que diz respeito à área de conhecimento da Educação Infantil, não se desgarram das questões relativas ao sistema brasileiro de ensino, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. Neste sentido apresentamos, através deste, o projeto de Tese de Doutorado em Educação – em andamento - da doutoranda **Cristiane Aparecida Woytichoski**, sob orientação da Professora Doutora **Silvia Christina de Oliveira Madrid**, intitulada: “**O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**”. O trabalho fundamenta-se na reflexão e análise do cotidiano escolar, e utilizará como instrumentos para a coleta de dados a análise documental no Projeto Político Pedagógico, questionário com os professores que atuam nas diversas turmas da Educação Infantil e a entrevista com os diretores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil.

Por nos percebermos como partícipes no enfrentamento da situação exposta, solicitamos a colaboração do (a) Senhor (a) Diretor (a) com vistas ao incremento desta pesquisa. Cabe ressaltar que o fenômeno a ser investigado diz respeito a sua prática pedagógica na Educação Infantil. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. As informações registradas (anotações, entrevistas e questionários) durante a realização da pesquisa serão discutidas durante a análise qualitativa e os resultados divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.

Neste sentido, convidamos você a participar, na condição de sujeito do estudo/pesquisa a qual dará suporte à Tese de Doutorado, em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, da Professora Cristiane Aparecida Woytichoski.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente

Prof.^a Ms. Cristiane Aparecida Woytichoski
Registro Acadêmico 4100115006001

Prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid
UEPG/DEDUFIS/PPGE

**APÊNDICE C- TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA PARA AS
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Sr. (a) Coordenador (a) Pedagógico (a)

As discussões educacionais no que diz respeito à área de conhecimento da Educação Infantil, não se desgarram das questões relativas ao sistema brasileiro de ensino, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. Neste sentido apresentamos, através deste, o projeto de Tese de Doutorado em Educação – em andamento - da doutoranda **Cristiane Aparecida Woytichoski**, sob orientação da Professora Doutora **Silvia Christina de Oliveira Madrid**, intitulada: “**O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**”. O trabalho fundamenta-se na reflexão e análise do cotidiano escolar, e utilizará como instrumentos para a coleta de dados a análise documental no Projeto Político Pedagógico, questionário com os professores que atuam nas diversas turmas da Educação Infantil e a entrevista com os diretores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil.

Por nos percebermos como partícipes no enfrentamento da situação exposta, solicitamos a colaboração do (a) Senhor (a) Coordenador Pedagógico (a) com vistas ao incremento desta pesquisa. Cabe ressaltar que o fenômeno a ser investigado diz respeito a sua prática pedagógica na Educação Infantil. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. As informações registradas (anotações, entrevistas e questionários) durante a realização da pesquisa serão discutidas durante a análise qualitativa e os resultados divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.

Neste sentido, convidamos você a participar, na condição de sujeito do estudo/pesquisa a qual dará suporte à Tese de Doutorado, em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, da Professora Cristiane Aparecida Woytichoski.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente

Prof.^a Ms. Cristiane Aparecida Woytichoski
Registro Acadêmico 4100115006001

Prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid
UEPG/DEDUFIS/PPGE

**APÊNDICE D – TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA PARA
AS PROFESSORAS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Sr. (a) Professor (a)

As discussões educacionais no que diz respeito à área de conhecimento da Educação Infantil, não se desgarram das questões relativas ao sistema brasileiro de ensino, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. Neste sentido apresentamos, através deste, o projeto de Tese de Doutorado em Educação – em andamento - da doutoranda **Cristiane Aparecida Woytichoski**, sob orientação da Professora Doutora **Silvia Christina de Oliveira Madrid**, intitulada: “**O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**”. O trabalho fundamenta-se na reflexão e análise do cotidiano escolar, e utilizará como instrumentos para a coleta de dados a análise documental no Projeto Político Pedagógico, questionário com os professores que atuam nas diversas turmas da Educação Infantil e a entrevista com os diretores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil.

Por nos percebermos como partícipes no enfrentamento da situação exposta, solicitamos a colaboração do (a) Senhor (a) Professor (a) com vistas ao incremento desta pesquisa. Cabe ressaltar que o fenômeno a ser investigado diz respeito a sua prática pedagógica na Educação Infantil. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. As informações registradas (anotações, entrevistas e questionários) durante a realização da pesquisa serão discutidas durante a análise qualitativa e os resultados divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.

Neste sentido, convidamos você a participar, na condição de sujeito do estudo/pesquisa a qual dará suporte à Tese de Doutorado, em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, da Professora Cristiane Aparecida Woytichoski.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente

Prof.^a Ms. Cristiane Aparecida Woytichoski
Registro Acadêmico 4100115006001

Prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid
UEPG/DEDUFIS/PPGE

APÊNDICE E - QUESTÕES DA ENTREVISTA PARA AS DIRETORAS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

Doutoranda: Cristiane Aparecida Woytichoski

Orientadora: Prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid

QUESTÕES DA ENTREVISTA PARA AS DIRETORAS

1- Qual a sua concepção de criança? Como deve ser a prática pedagógica realizada na Educação Infantil?

2-Quais são as finalidades que a prática pedagógica na Educação Infantil cumpre?

3-Quais as dificuldades encontradas no seu cotidiano para atuar na direção escolar da Educação Infantil?

4- Qual a periodicidade da elaboração do seu plano de trabalho como diretor (a)?

() diário () semanal () mensal

5-Como você elabora seu plano de trabalho? Seu plano de trabalho é elaborado com a coordenação pedagógica da escola? Relate a forma como planeja e executa seu plano de trabalho.

6-Das atividades que cumpre no dia a dia, na direção escolar da Educação Infantil, qual delas demanda mais tempo e dedicação?

7-A sua formação inicial forneceu os subsídios necessários para atuação na prática como diretor (a) na Educação Infantil? Relate.

8- De que maneira a reflexão sobre o seu trabalho se estabelece na prática pedagógica? Acontece de forma coletiva, envolve os professores e coordenação pedagógica?

Muito Obrigada!

Prof.^a Ms. Cristiane Aparecida Woytichoski
Registro Acadêmico 4100115006001

Prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid
UEPG/DEDUFIS/PPGE

**APÊNDICE F - QUESTÕES DA ENTREVISTA PARA AS COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

Doutoranda: Cristiane Aparecida Woytichoski

Orientadora: Prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid

QUESTÕES DA ENTREVISTA PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

- 1- Qual a sua concepção de criança? O que deve ser considerado na prática pedagógica da Educação Infantil?
- 2- Quais as dificuldades encontradas no seu cotidiano para coordenar o trabalho pedagógico na Educação Infantil?
- 3- Qual a periodicidade da elaboração do seu plano de trabalho como diretor (a)?
() diário () semanal () mensal
- 4- Como você elabora seu plano de trabalho? Seu plano de trabalho é elaborado com a direção da escola? Relate a forma como planeja e executa seu plano de trabalho.
- 5- Das atividades que cumpre no dia a dia, na coordenação pedagógica da Educação Infantil, qual delas demanda mais tempo e dedicação?
- 6- A sua formação inicial forneceu os subsídios necessários para atuação na prática como coordenadora pedagógica? Relate.
- 7- Qual o referencial teórico e documentos norteadores que você utiliza para desenvolver as práticas pedagógicas relacionadas na Educação Infantil?
- 8- Em relação a BNCC, quais são os desafios encontrados para a sua implementação? E como está sendo realizada?
- 9- Como se deram os estudos, em paralelo com a secretária Municipal de Educação?
- 10- Como acontece a articulação entre a BNCC (BRASIL, 2017) e o Projeto Político Pedagógico de sua escola?

Muito Obrigada!

Prof.^a Ms. Cristiane Aparecida Woytichoski
Registro Acadêmico 4100115006001

Prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid
UEPG/DEDUFIS/PPGE

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

Doutoranda: Cristiane Aparecida Woytichoski

Orientadora: Prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid

Prezado (a) professor (a)

Com o interesse de levantar dados para o desenvolvimento da pesquisa em desenvolvimento, que tem o título “**O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**” *solicita-se* sua contribuição para responder as questões do questionário abaixo. Não há a necessidade de se identificar uma vez que o objetivo é apenas a análise das respostas.

QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tempo de profissão: _____ Titulação: _____

Idade: _____ Sexo: Feminino () Masculino ()

Tempo de docência na Educação Infantil: _____

Idade das crianças da turma em que atua em 2018: _____

Turma: _____ Período: _____

- 1- Qual a sua concepção sobre o olhar com a prática pedagógica na Educação Infantil?
- 2- Como você visualiza o PPP da sua escola tomado como referência na sua prática pedagógica?
- 3- Quais elementos que estão presentes na escola que influenciam o seu trabalho como professora?
- 4- Para você como a equipe de gestão escolar contribui na sua prática pedagógica como professora?
- 5- Há momentos de formação contínua com a equipe de gestão escolar? Com qual periodicidade e quais temáticas são priorizadas?
- 6- O planejamento é elaborado individualmente ou de forma coletiva? Quais elementos considera importante ao elaborar seu planejamento?
- 7- Qual o referencial teórico que você utiliza para desenvolver as práticas pedagógicas relacionadas na Educação Infantil?
- 8- Você utiliza como subsídios os documentos curriculares (PPP, DCNEI, RCNEI, BNCC entre outros) que norteiam a prática pedagógica de sua escola para elaboração dos seus planos de aula? Explique.
- 9 Quais as contribuições que a BNCC (BRASIL, 2017) trouxe para a sua prática como professora?

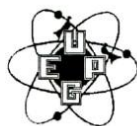
10-De que maneira a reflexão sobre o seu trabalho se estabelece na prática pedagógica?

Muito Obrigada!

Prof.^a Ms. Cristiane Aparecida Woytichoski
Registro Acadêmico 4100115006001

Prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid
UEPG/DEDUFIS/PPGE

**ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA
ASSINADA PELA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA
GROSSAS/PR (SME-PONTA GROSSA/PR)**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

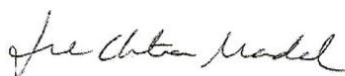
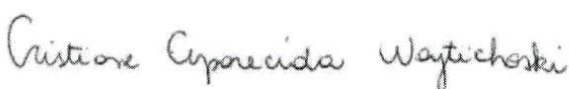
CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A professora Cristiane Aparecida Woytichoski, está realizando estudo em nível de no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de Ensino-Aprendizagem, sobre a temática “O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA”.

Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre educação superior e a educação básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração dos educadores da equipe gestora e pedagógica desta importante Instituição de Ensino de Educação Básica, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Certo de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Atenciosamente

Prof.ª Dr.ª. Silvia Christina de Oliveira Madrid
Orientadora

Prof.ª Ms. Cristiane Aparecida Woytichoski
Doutoranda
RA 4100115006001


 Prof.ª Dra. Esmeria de Lourdes Saveli
Secretária Municipal de Educação

**Ilmo(a) Sr (a). Secretária Municipal de Educação
Secretaria Municipal de Educação
Prefeitura Municipal de Ponta Grossa/PR**

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UEPG

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pesquisador: Silvia Christina de Oliveira Madrid

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 98156318.6.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.949.535

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar as implicações da gestão escolar no contexto da prática pedagógica da Educação Infantil.

Objetivo Secundário:

- Identificar como a gestão escolar se organiza para a prática pedagógica na Educação Infantil.

- Avaliar os efeitos da organização da gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação dos sujeitos na pesquisa não implica nenhum tipo de risco, pois será dado a garantia absoluta do sigilo

Benefícios:

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para o estímulo de pesquisas na área de gestão escolar considerando seu papel na organização da

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.949.535

prática pedagógica na Educação Infantil, bem como poderão colaborar para o avanço das discussões, propondo considerações que possibilitem refletir e problematizar sobre a gestão escolar no contexto da Educação Infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa tem como objeto a gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e tem a

seguinte questão problemática: Como se efetiva a gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil? A pesquisa tem como objetivo geral:

Analisar a gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil; e como objetivos específicos, apontamos: Verificar a organização da gestão

escolar em relação a prática pedagógica na Educação Infantil; Investigar as implicações da gestão escolar na organização da prática pedagógica na

Educação Infantil. Utilizaremos como aporte teórico os estudos sobre as especificidades da Educação Infantil, utilizando os estudos de Kuhlmann

(1998) e Aries (1981), em relação a prática pedagógica serão utilizados os estudos de Franco (2011), Sacristán (1999, 2007), Vazquez (1977), a

discussão sobre gestão escolar será norteadada pelos estudos de Hypólito (2008) Bosco de Lima (2011) e Libâneo (2004). A pesquisa será realizada

em três (3) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Ponta Grossa/PR. Os sujeitos participantes da pesquisa serão

coordenadores pedagógicos, diretores e professores dos CMEIS participantes da pesquisa. Como instrumentos para a coleta de dados serão

utilizados a análise documental, o questionário e a entrevista. A organização, análise e discussão dos dados da pesquisa terão como

fundamentação os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e da Triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008). A

tese que defendemos é que em diversos aspectos da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a gestão escolar se assemelha aos

demais níveis de ensino da educação básica, evidenciamos a necessidade de planejamento, acompanhamento e avaliação que respeitem as

características e especificidades da criança. Dessa forma, pretendemos avançar e contribuir com os estudos sobre a gestão escolar na Educação

Infantil, bem como propor considerações que possibilitem reflexões e discussões sobre a gestão

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.949.535

escolar na prática pedagógica da Educação Infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por notificação via plataforma brasil para evitar pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_937943.pdf	03/10/2018 19:31:54		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEREVISADOS.docx	03/10/2018 19:31:27	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	Secretaria.pdf	03/10/2018 19:27:01	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	ApendicesRevisados.docx	27/09/2018 00:11:22	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinada.pdf	22/08/2018 19:24:48	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataformaRevisadoFinal.docx	20/08/2018 14:39:48	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.949.535

PONTA GROSSA, 08 de Outubro de 2018

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br