

Carolina Verde Pereira Carriço

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**Gestão Escolar na Educação Infantil:
desafios e perspectivas**

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Orientadora: Marta Nídia Varella Gomes

Rio de Janeiro,

Novembro de 2017



Carolina Verde Pereira Carriço

**Gestão Escolar na Educação Infantil:
desafios e perspectivas**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Marta Nídia Varella Gomes

**Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Rio de Janeiro,
Novembro de 2017

DEDICO...

à minha filha Manuela, que ainda em meu ventre, foi guerreira durante a elaboração desta produção.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que com seu amor e misericórdia me concedeu o dom da vida e que em todos os momentos da minha existência me segura pela mão e demonstra de várias maneiras que me ama e está comigo.

Ao Aurélio, meu marido e companheiro, pela paciência, incentivo, contribuições e carinho que sempre demonstrou durante a realização do curso.

Aos meus pais, Mário e Maria Regina, pelo amor e dedicação mesmo estando longe.

A todos os professores que de forma significativa contribuíram para minha formação.

Meus sinceros agradecimentos às minhas (meus) companheiras (os) de turma, em especial, à Patrícia que tantas vezes ouviu minhas angústias e desabafos. Obrigada, pelo companheirismo, amizade, alegrias, conquistas e por tudo que vivenciamos dentro espaço acadêmico. Obrigada por amar o meu bem mais precioso que chegará em breve!

E por fim, agradeço à PUC-Rio.

Carolina Verde Pereira Carriço.

RESUMO

A necessidade de oferecer uma Educação Infantil de qualidade tem sido um processo lento há algumas décadas no Brasil. A legislação da educação brasileira tem incorporado em seus documentos a importância de educação de qualidade para as crianças, mas sabe-se ainda que é uma meta a ser concretizada. Este estudo apresenta uma reflexão acerca dos desafios que a Gestão Escolar precisa enfrentar para garantir Educação Infantil de qualidade nas instituições. Tem-se o objetivo de analisar a atuação da Gestão Escolar e as implicações desta, para a melhoria na qualidade em Educação Infantil. Realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o tema em livros, periódicos e documentos legais. Os dados selecionados na literatura corrente acerca do tema foram, assim, analisados e interpretados a partir das categorias “qualidade na educação infantil”, “Gestão Escolar”, “políticas públicas”. Verificou-se que os desafios colocados aos gestores escolares estão relacionados à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas, às condições de trabalho oferecidas aos profissionais que trabalham na instituição, bem como a formação continuada. Estes desafios, superados, auxiliarão a Gestão Escolar na busca da esperada Educação Infantil de qualidade.

Palavras chave: Gestão Escolar. Educação Infantil. Políticas Públicas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1. EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS	9
1.1. Breve histórico da Educação no Brasil	9
1.2. As políticas públicas para a Educação Infantil.....	11
2. A GESTÃO ESCOLAR E O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR	16
2.1. O perfil do gestor escolar	16
2.2. Gestão Escolar Democrática	18
3. A RELAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR	22
3.1. A importância da Educação Infantil.....	22
3.2. Qualidade na Educação Infantil	23
3.3. Desafios e perspectivas da gestão escolar	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem ocupado um espaço cada vez mais importante na vida das crianças e nas discussões acerca das políticas públicas da educação brasileira. Estudos afirmam que as crianças que frequentam creches e pré-escolas têm maiores chances de sucesso escolar e profissional. Dos benefícios das escolas infantis, acredita-se que ninguém mais duvide. O que se precisa é ter clareza, agora, da qualidade da educação para essas crianças.

Alguns documentos oficiais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999), revisadas em 2010, têm como princípio a garantia de uma educação de qualidade, mas sabemos que na prática a qualificação destes espaços educativos “anda a passos lentos”. Os desafios vão desde pouca infraestrutura e baixos investimentos financeiros, passando pela escassez de recursos pedagógicos até a ausência de profissionais licenciados em Pedagogia, capazes de perceber as diferenças de faixa etária das crianças e intervir adequadamente. Pude observar essa ausência de qualificação profissional durante os treze anos como professora de Educação Infantil. É muito comum a professora, denominada como regente, ter a formação superior em Pedagogia, porém as suas auxiliares/assistentes terem apenas formação no Ensino Fundamental. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.,18)

Garantir que as instituições de Educação Infantil proporcionem educação integral para crianças é um dos desafios da gestão escolar na Educação Infantil, tema desta produção monográfica

O Gestor Escolar tem como desafio buscar maneiras de atuação que impliquem na melhoria da qualidade em Educação Infantil. Sendo assim, o que cabe ao governo? O que cabe a gestão da escola?

Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), artigo 211, parágrafo segundo, “os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Educação Infantil”. Percebe-se que é de responsabilidade do município garantir a Educação Infantil que garanta amplo desenvolvimento da criança, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996):

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, Art.29).

Sendo assim, a criança que frequenta a escola de Educação Infantil deve ter a oportunidade de ampliar seu desenvolvimento, como previsto na Constituição:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205).

Neste sentido, a Constituição Federal garante, ainda, no artigo 206, o princípio da “Gestão Democrática do Ensino” (inciso VI) e da “garantia do padrão de qualidade” (inciso VII), o que significa dizer que a Constituição Federal legitima a Gestão Democrática, com vistas à participação de todos os envolvidos no processo educativo. Logo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) indica como pode ser organizado este processo de participação nas instituições educacionais.

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. (BRASIL, 1996, artigo 14)

Desta forma, as instituições de ensino têm autonomia para elaborar o Projeto Político Pedagógico, seus regimentos e planos de trabalho, adequando-se às necessidades da comunidade na qual estão inseridas, bem como garantir que a coletividade escolar participe de todas as decisões, estudos e escolhas feitas na instituição. A Gestão democrática colabora para assegurar a qualidade do ensino, visto que, todos estão envolvidos para a melhoria do atendimento escolar.

O estudo tem como objetivo analisar a atuação da gestão escolar e as implicações desta, para a melhoria na qualidade em Educação Infantil. Desta forma, busco identificar de que modo a gestão escolar pode mediar uma educação de qualidade, assim como

compreender de que maneira desafios e perspectivas restringem ou possibilitam o avanço na Educação Infantil.

Esta pesquisa foi feita por meio de um levantamento bibliográfico que contemplam os seguintes autores: Kramer (1999, 2006 e 2011); Paro (2007); Antunes (2011, 2012) e documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação.

Nesta perspectiva, o primeiro capítulo, aborda os cenários da Educação Infantil e as Políticas Públicas que os asseguram, algumas concepções e conceitos sobre a infância, aprendizado e desenvolvimento infantil e as Políticas Públicas.

O segundo capítulo, apresenta o perfil do gestor democrático e como a Gestão democrática reflete as mudanças da Educação Infantil.

Por fim, busca-se relacionar a qualidade da Educação Infantil e sua importância, desafios e perspectivas do gestor escolar para atingir uma educação de qualidade.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Com a intenção de compreender os cenários da Educação Infantil e as políticas públicas que a asseguram, neste capítulo trata-se algumas concepções e conceitos sobre infância, aprendizado e desenvolvimento infantil, assim como um breve histórico da evolução da Educação Infantil no Brasil e as políticas públicas que garantem o acesso das crianças às escolas.

1.1. Breve histórico da Educação no Brasil

No Brasil, entre os anos de 1847 e 1889 pouco se fazia pela infância. O Estado tinha uma participação discreta nas ações que visavam a educação de crianças pequenas.

A partir do século XX, inicia-se no Brasil algumas iniciativas voltadas à infância. Várias instituições foram fundadas e leis foram promulgadas, com a pretensão de atender principalmente às crianças em suas necessidades de higiene, de saúde e de educação:

Em 1908, teve início a primeira creche popular cientificamente dirigida a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro (KRAMER, 2011, p., 52).

Dessa forma, as instituições gratuitas de Educação Infantil atendiam às mães trabalhadoras de maneira que pudessem deixar seus filhos pequenos enquanto trabalhavam. Porém, estes espaços tinham apenas o objetivo de cuidar de crianças, sem garantir atendimento pedagógico.

Ainda que surgissem as primeiras creches e jardim de infância, as crianças de zero a seis anos eram assistidas, basicamente, por intuições de caráter médico, sendo muito poucas as iniciativas educacionais. Em 1930 questões políticas que envolviam a necessidade de fortalecimento do Estado fizeram despertar

(...) maior preocupação com a massa de crianças brasileiras consideradas não-aproveitadas. O atendimento sistemático às crianças significava uma possível utilização e cooptação destas em benefício do Estado (KRAMER, 2011, p., 55-56).

A partir de então, o Estado assumia o atendimento e a proteção à infância, cabendo a este convocar indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas ao anteparo da infância. “O Estado atuou na área de creches principalmente por meio de instituições da área da assistência social e da saúde” (OLIVEIRA, 2011, p., 25).

Ao governo, competia fundar e sustentar instituições como creches, lactários, jardins de infância e hospitais. Porém, “não existia uma só municipalidade no País que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos” (KRAMER, 2011, p., 61). Neste cenário, em que o governo e a população percebiam a importância do atendimento às crianças, as características deste atendimento “imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não constituía em direito, mas em favor” (KRAMER, 2011, p., 61).

No final dos anos de 1970, o Estado muda a concepção de creche. No Brasil a criação do Projeto Casulo, por meio da Legião Brasileira de Assistência Social, lança uma nova concepção que visa atender crianças em situação de desnutrição, *déficit* estatural e outros sinais clínicos de carência. Busca-se atender a clientela infantil com vistas a promover seu desenvolvimento global nos aspectos biológico, social e psicológico. As instituições recebiam os recursos financeiros, calculado em função do número de crianças atendidas, para serem gastos com alimentação, prioritariamente, e com material pedagógico. A intenção era atender um significativo número de crianças carentes com baixo custo operacional. Nasce, portanto, um novo formato de política de atendimento às crianças pequenas no país, que se traduziu em programas de cunho compensatório, ou seja, equilibrar as deficiências culturais de crianças e suas famílias.

No entanto, esta concepção de nivelar as deficiências culturais de crianças foi fortemente criticada no meio acadêmico e na sociedade em geral. OLIVEIRA (2011), ressalta a necessidade de se considerar, na elaboração de programas pré-escolares, a cultura de origem das crianças como ponto de partida para as propostas pedagógicas, de modo que elas pudessem adquirir o saber dominante. No modo compensatório de pensar a educação das crianças pequenas, se considera as expressões culturais do contexto no qual a criança e sua família vivem (OLIVEIRA, 2011, p., 48).

A implantação destes programas acontece de maneira uniforme, visto que, apresentam diretrizes, estratégias e conteúdos únicos, independentes do local que estejam sendo implantados. A pré-escola era observada como solução para os problemas de baixo rendimento das crianças do ensino fundamental. Assim, o programa contribuiria para atender a situação da classe social do grupo mais carente da população na sociedade capitalista e as verdadeiras causas do fracasso escolar de suas crianças.

Para Kramer (2011), a educação compensatória confirma que crianças de classes mais carentes, por não possuírem os requisitos culturais exigidos pela escola, acabam por fracassar, isto é, supor que a marginalidade atinge a maioria. Para a autora, “é preciso,

desmistificar os poderes que a pré-escola supostamente teria a fim de que os danos por ela causados não sejam até maiores que seus possíveis benefícios (KRAMER, 2011, p., 108). A autora afirma, ainda, que a educação pré-escolar precisa ser despojada do caráter pretensamente compensatório, pois este apenas antecipa a marginalização e a discriminação que crianças das classes sociais dominadas sofrem na escola. Revestidas, então, de um cunho realmente pedagógico, voltadas para crianças concretas, as diferentes pré-escolas poderão beneficiá-las, garantindo a efetividade do trabalho escolar.

(...) é preciso que a ação pedagógica se diversifique e leve em consideração as condições reais de vida das crianças, procurando garantir que elas aprendam verdadeiramente, acreditando nas suas possibilidades de consegui-lo (KRAMER, 2011, p., 113)

Na década de 1980, a educação compensatória tornou-se alvo de análises de estudiosos de universidades e de representantes das administrações públicas, os quais denunciaram a baixa qualidade do atendimento prestado a crianças nas creches, o que marca uma mudança de perspectiva porque a criança pouco a pouco passou a ser vista como portadora de direitos.

Nesta perspectiva de mudanças a Educação Infantil vai se configurando em nosso país, ainda vista por alguns como nível compensatório de formação para a população de baixa renda, apesar das políticas mais recentes.

1.2. As políticas públicas para a Educação Infantil

Várias foram as razões que impulsionaram as políticas públicas e as pesquisas no campo da Educação Infantil:

(...) as razões são de ordem econômica (incorporação da mulher ao mundo do trabalho) e social (níveis de pobreza da população) as que mais têm pesado na expansão da demanda por educação infantil e no seu atendimento por parte do Poder Público (ABREU, 2004, p., 03).

Neste contexto a política de Educação Infantil se expande e busca o melhor atendimento e qualidade educacional para crianças de zero a cinco anos, que passa a ser considerado direito da criança.

Na compreensão de Zabalza (1998, p., 19), o conceito de direito ainda é “paternalista e difuso, mas o importante é que começa a ser configurado um mapa de direitos da infância cada vez mais preciso e comprometedor”.

Começam a ser traçadas leis e documentos orientadores sobre os direitos da criança, nos quais são descritos os diferentes compromissos que a sociedade atual deveria assumir

em relação à infância, assim como o direito de ser educado em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal. Nesta perspectiva, a Educação Infantil tem assumido papel importante na vida de crianças de zero a cinco anos.

No Brasil, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, a qual, artigo 206, determina que o ensino deve ser ministrado desde que assegure os seguintes princípios:

- I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III–pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII–garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988)

Com o objetivo de atender aos princípios supracitados, a lei estabelece, artigo 214, o Plano Nacional de Educação Plurianual¹, com vistas a articulação e o desenvolvimento do ensino em vários níveis. Entre os itens estabelecidos, destaca-se o inciso III – melhoria da qualidade do ensino.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) confirma os direitos das crianças pequenas em frequentar creches e pré-escolas, de modo que favoreça o pleno desenvolvimento pessoal.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) foi aprovada, o que contribuiu de forma decisiva para a instalação de uma concepção de Educação Infantil no Brasil vinculada e articulada ao sistema educacional como um todo. Na condição de primeira etapa da Educação Básica, configura-se outra dimensão à Educação Infantil, na medida em que passa a ter uma função específica no sistema educacional: a de iniciar a formação necessária a todas as pessoas para que possam exercer a sua cidadania.

Alguns documentos oficiais são específicos para a Educação Infantil, como é o caso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010). Nestes documentos, são pautadas concepções, princípios, propostas pedagógicas e propostas curriculares que deverão ser seguidas pelas Secretarias Municipais de Educação. Estas devem elaborar as Diretrizes Curriculares Municipais, que levam em consideração as

¹ O Congresso Nacional (2000) aprovou o Plano Nacional de Educação (2001-2010) com duração de dez anos.

especificidades e características de cada região, além de assegurarem que as escolas de Educação Infantil elaborem sua Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil a Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico

É o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p., 13).

Além da preocupação com a construção do Projeto Pedagógico e a participação da comunidade escolar, destaca-se similarmente a atenção com os espaços destinados a crianças, o currículo, a afetividade, as condições organizacionais, as atividades planejadas, a gestão escolar participativa. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) vem auxiliar os professores de Educação Infantil na tarefa de planejar o trabalho, visando uma maior qualidade em educação.

Há alguns desafios a serem superados para que uma educação de qualidade se torne realidade em escolas brasileiras e para tanto, Zabalza destaca três desafios para a melhoria nas escolas:

A integração progressiva das propostas curriculares até chegar a constituir um autêntico projeto formativo; a progressiva conquista da autonomia institucional pelas escolas e o avanço em direção ao desenvolvimento profissional e dos professores (as) com uma maior insistência no seu compromisso como educadores (as) e profissionais do currículo (ZABALZA, 1998, p., 11).

No entanto, percebe-se que o conceito de qualidade em Educação Infantil sofre influências sociais, culturais e científicas no decorrer da história que modifica os focos de estudos e pesquisas relacionadas à qualidade na Educação e os benefícios para crianças.

Campos (2013) afirma, ao escrever a respeito da evolução das concepções sobre a qualidade na Educação Infantil, que em primeiro momento a origem dos debates foi marcada pela abordagem psicológica, preocupação dos efeitos da separação da criança e da mãe balizaram uma concepção centrada nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Em um segundo momento, devido à preocupação com os efeitos das teorias da privação cultural, o foco volta-se para o desenvolvimento cognitivo da criança, direcionado para futuros resultados positivos na escolarização posterior.

No Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, foram criados vários programas de alto impacto nas políticas de assistência social e de educação que começam a mudar a forma de trabalhar com crianças pequenas. Porém, a maioria dos programas oferecidos era “de

baixo custo, empregava adultos de baixa escolaridade e se aproximava do modelo de uma educação ‘pobre os pobres’” (CAMPOS, 2013, p., 27).

Com este novo formato de pensar a Educação Infantil, os estudos relacionados à Psicologia do Desenvolvimento ganham força “contribuindo para a construção de concepções de qualidade mais integradas, que buscavam um equilíbrio entre a preparação para a escola e o respeito à fase de desenvolvimento das crianças” (CAMPOS, 2013, p., 27). Isto posto, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de Educação Infantil devem priorizar três conceitos básicos: o cuidar, o educar e o brincar.

Diante de tais concepções, houve a preocupação das Políticas Públicas em oficializar documentos que enfatizam padrões de qualidade que beneficiem o maior número de crianças possível. Um importante documento que aponta para a articulação entre cuidar e educar, assim como o papel do brincar no desenvolvimento infantil, é o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), que ganha maior legitimidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010). Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e os Indicadores de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2009), reforçam a concepção do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), pois estes dois são documentos específicos para os gestores organizarem a oferta de Educação Infantil, ou seja, tem por finalidade de orientar as práticas, as discussões e a elaboração dos projetos curriculares das instituições e, assim, organizar, estruturar e ofertar uma educação infantil de qualidade.

A ideia de legitimar o atendimento às crianças pequenas foi iniciada na Constituição Federal de 1998, que ganha ênfase com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e consolida-se com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) que passam a construir uma concepção de criança como cidadã. Esta visão é fundamental para a Educação Infantil abandonar a compreensão de que seu papel é assistencialista e/ou compensatório. Acerca disso, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) é enfático, visto que, neste documento a Educação Infantil tem referência própria, não sendo, portanto, uma antecipação do Ensino Fundamental.

Segundo Oliveira (2011), na década de 1990, discursos sobre o conteúdo do trabalho pedagógico na pré-escola, abordaram a necessidade das crianças, cujas famílias são de baixa renda, terem acesso aos conhecimentos históricos e coletivamente produzidos, assim como, as crianças de classe média tinham. Mas para tanto, era necessário ampliar o repertório de experiências vividas e pensar o currículo de maneira a

valorizar os conhecimentos que a criança dispõe, assegurando-lhes a aquisição de novos. Ainda é necessário ajudá-la a desenvolver atitudes de curiosidades e de crítica tendo em vista a construção da autonomia, o que, de alguma forma, influenciará inclusive no sucesso de sua trajetória pela educação básica.

A Psicologia, nesse aspecto, avançou seus estudos e ampliou o entendimento das capacidades de aprendizagens das crianças pequenas, visão de desenvolvimento humano que enfatiza as construções sociais que envolvem contextos específicos, interações entre as pessoas, objetos e ambientes. Em vista disso, constituem recursos para construções de formas mais complexas de agir, pensar e sentir. Logo, a figura do professor passa a ser aquela de alguém atento às manifestações da criança para auxiliá-la a analisar, comparar, generalizar e sintetizar.

Assim, a gestão da escola passa a ter o compromisso de compreender e desenvolver um trabalho que considere as especificidades da faixa etária de crianças com intencionalidade pedagógica.

2. A GESTÃO ESCOLAR E O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR

As mudanças ocorridas no mundo globalizado interferem diretamente nas políticas públicas educacionais. Os desafios que se configuram estão relacionados às estratégias e mecanismos de participação que os Gestores Escolares precisam implementar para construir uma educação democrática voltada para a transformação social.

2.1. O perfil do gestor escolar

A Gestão Democrática definida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) partem do pressuposto que “todos os sujeitos do processo educativo escolar são gestores, ou seja, são participantes da Gestão da escola (DRABACH, 2011, p., 03).

Neste contexto, Drabach (2011) afirma que o papel do diretor/gestor escolar passa a ter uma nova configuração diferente daquela na qual é detentor do poder de decisão, mas sim, a de mediador, conciliador em que as decisões devem ser compartilhadas com todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo.

Portanto, o perfil do diretor começa a se modelar conforme as necessidades da Gestão Democrática. Para Drabach (2011), o perfil do gestor escolar é reflexo de uma construção histórica, mediada pelas transformações sociais e pelas concepções que orientam/orientaram a ação educativa.

Um gestor comprometido com a Gestão Democrática desenvolve sua capacidade de liderança de maneira que motive todos os sujeitos participantes do processo educativo há buscarem o mesmo objetivo.

Para Lück (2010),

(...) o conceito de liderança é entendido como um conjunto de ações, atitude e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, visando à realização de objetivos organizacionais (2010 *apud* DRABACH, 2011, p., 74).

A autora destaca, ainda, que há diversos tipos de lideranças: a) Liderança Compartilhada - distingue-se pela tomada de decisão compartilhada pelos participantes da comunidade escolar;

b) Liderança Coliderança – aquela que é consequência de uma liderança compartilhada na qual os integrantes da equipe da gestão escolar exercem formalmente a responsabilidade pela liderança geral da escola, com o intuito de atingir os objetivos;

c) Liderança Educativa - tem como foco as aprendizagens dos profissionais da escola e dos estudantes;

d) Liderança Integradora ou holística - baseia-se no princípio de que o trabalho educacional se realiza a partir de uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados. Os gestores com esta característica de liderança são capazes de ver o conjunto, situando os indivíduos de modo a garantir a maior efetividade do trabalho desenvolvido.

Entende-se que um gestor pode apresentar mais de um tipo de liderança, mas vale ressaltar que a Liderança Educativa é a que melhor descreve o objetivo da escola, visto que o aprendizado é a sua finalidade. Assim, todo gestor escolar deve ter como foco a aprendizagem.

Os tipos de liderança exigem um estilo de autoridade. Conforme Lück (2010 *apud* DRABACH, 2011, p. 74), destacam-se os estilos: autocrático, democrático, *laissez faire*. No estilo autocrático, o diretor é o centro do poder e a ele cabem todas as decisões e responsabilidades; o estilo *laissez faire* configura-se pela ausência total de liderança/coordenação do trabalho coletivo; o estilo democrático está entre o estilo autocrático e o *laissez faire*, em que sua prática assegura-se no princípio da descentralização das decisões, cujos objetivos e regras são definidas coletivamente. Em uma gestão escolar democrática, o estilo progressista de liderança é o que possibilita o verdadeiro sentido da democracia e conseqüentemente um fazer pedagógico de qualidade.

De acordo com Paro (2007, p., 102), “a figura do diretor de escola é ainda um dos determinantes mais importantes da qualidade dos serviços desenvolvidos pela instituição escolar. ” É este profissional com sua liderança que agrega ao grupo motivação, comprometimento, participação. Aquele capaz de organizar os espaços de convivência e as atividades propostas de forma que os sujeitos que por ali passam fiquem marcados com os sinais do convívio democrático.

O diretor/gestor e sua equipe precisam se desprender de conceitos e práticas autoritárias e controladoras. A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico é o primeiro caminho para a efetivação da Gestão Democrática. O referido documento deve ser elaborado de forma colaborativa e participativa com toda a comunidade escolar, tendo como uma das prioridades o diálogo entre os sujeitos, a partir de uma prática democrática de Gestão, com fins para uma educação de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), artigo 12, I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seus sistemas de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, ficando

registrado que é imprescindível a reflexão, na escola, acerca de sua intencionalidade educativa. Sendo assim, observa-se que a construção do Projeto Político Pedagógico é desafiadora para a escola e deve ser um processo coletivo, contínuo e dinâmico. Mobilizar os participantes para definir os objetivos em comum, que fortalecerão a tomada de decisão é indispensável para que a ação coletiva aconteça.

Neste sentido Lück, quando se refere ao diretor da escola, afirma que deve ser

(...) um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. (LÜCK, 2000, p., 16).

Portanto, o gestor escolar, ao assumir sua posição enquanto diretor, deve organizar, compreender, construir, decidir, conhecer, planejar, avaliar, motivar, administrar, comunicar e buscar sempre a participação da comunidade escolar com foco no bem comum. Frente a isso, o diretor/gestor é quem mobiliza as mudanças nos processos educacionais escolares, envolve toda a comunidade escolar, e articula as relações sociais de confiança e respeito que são de fundamental importância ao processo democrático.

Tendo em vista as múltiplas tarefas dos gestores, Lück (2000, p., 32) lembra sobre “a necessidade de os sistemas de ensino adotarem uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer a unidade e direcionamento aos seus programas e cursos”. Capacitar e fortalecer os gestores com conhecimentos teóricos e práticos, à árdua missão de promover uma educação de qualidade e democrática poderá ficar mais suave e capaz de ser efetivada.

2.2. Gestão Escolar Democrática

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) consolida na educação uma série de princípios e propostas que vinham sendo discutidas no decorrer de décadas. O artigo 206, VI, define o princípio da “gestão democrática do ensino”.

Assim, inicia-se no Brasil a preocupação em difundir e fazer valer os princípios consolidados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) com relação à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) vem confirmar a Gestão Democrática e definir parâmetros de ações nos estabelecimentos de ensino. Conforme artigo 14, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996),

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

I - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Compreende-se que o percurso da Gestão Democrática tem confirmação a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Constituiu-se, então, a formação de conselhos escolares, a eleição direta para professores, participação dos professores e comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico. A partir de 2001, a proposta de efetivação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) estabelece os objetivos e prioridades com relação a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades e a democratização da Gestão do ensino. Inicia-se, então, um novo desenho do papel do gestor na escola, além de definir alguns princípios como: autonomia, pluralismo, transparência e participação. A escola passa a ter tarefas ligadas as áreas: pedagógica, administrativo e financeiro de forma participativas.

O Plano Nacional de Educação define a Gestão Democrática como princípio da educação nacional, que deve contribuir para a consolidação de política direcionada a um projeto político participativo, que tenha como fundamento: a autonomia, a qualidade social, a Gestão Democrática e participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e do campo.

Assim, a Gestão Democrática escolar está ligada ao processo de construção da cidadania, tendo como estratégias o Projeto Pedagógico, elaborado por todos os participantes do cenário escolar, norteia as ações na escola e o Conselho Escolar que reúne professores, alunos, funcionários, pais e os demais interessados na construção da verdadeira escola pública de qualidade.

A partir de então, surgem os desafios da gestão escolar em envolver a comunidade, estabelecer alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes para formar um processo de equipe, no qual todos se sintam responsáveis pelo resultado.

Paro (2007), ao abordar sobre a estrutura organizacional da escola e sua contribuição para a formação de sujeitos democráticos, afirma que é preciso pensar em profissionais escolares honestos, talentosos e abnegados que promovam uma educação de qualidade. É importante pensar a estrutura organizacional da escola de modo que todos

que nela trabalham adotem condutas que favoreçam o bom desenvolvimento do ensino. Portanto, “(...) trata-se de dotar a instituição escolar de uma estrutura administrativa ágil, que favoreça o bom desempenho do trabalho coletivo e cooperativo, calcada em princípios democráticos (...)” (PARO, 2007, p., 108).

A gestão escolar democrática constitui-se no fazer coletivo, em processo de mudança contínua, fundamentada no conhecimento, na cultura local e valores. Para sua efetivação, a gestão escolar deve observar os seguintes pontos: os mecanismos de participação da comunidade escolar e a garantia do financiamento das escolas pelo poder público.

Kramer (2011), quando se refere à Gestão Democrática, afirma que a mesma deve contemplar a garantia e o acesso da população às informações relativas ao funcionamento e ao trabalho realizado nas creches e pré-escolas e garantir a participação da população e dos profissionais na formulação, controle e avaliação dos serviços prestados.

Libâneo (2007) alerta que a escola deve ter uma proposta que contemple ao mesmo tempo a formação cultural e científica e as exigências de respeito à diversidade social e cultural visto que, a instituição precisa ter claro seus parâmetros de organização e Gestão, nos quais o trabalho pedagógico seja calcado em intencionalidades políticas, éticas, didáticas em relação às qualidades humanas, sociais, cognitivas esperadas pelos alunos que passam por ela. Cabe a escola e seus gestores definir uma estrutura de organização, bases normativas de convivência e normas de conduta dentro de uma coletividade.:

Constituem, pois, desafios à competência de diretores, coordenadores pedagógicos e professores: saber gerir, frequentemente, conciliar necessidades individuais e sociais, peculiaridades culturais e exigências universais da convivência humana, preocuparem-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir, estabelecer formas participativas e eficiência nos procedimentos administrativos (LIBÂNEO, 2007, p., 28).

Percebe-se que a gestão da escola tem função de definir métodos, técnicas, estratégias pedagógicas, recursos materiais, conhecimentos e meios de convivência que estejam de acordo com a proposta definida coletivamente no Projeto Pedagógico e que esta proposta esteja comprometida com a transformação social dos sujeitos envolvidos. Construir mecanismos de participação da comunidade escolar também é parte do fazer da gestão. São os mecanismos: Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Conselhos de Classe, entre outros que auxiliarão na construção de uma nova cultura na escola.

Libâneo (2007), ao se referir às políticas públicas, diretrizes e normas legais educacionais, afirma que os documentos devem constar o critério de eficácia à qualidade

cognitiva e cooperativa das aprendizagens, colocando os elementos pedagógicos-didáticos como foco central das formas de organização da gestão escolar e do projeto pedagógico,

(...) já que as escolas existem para que os alunos aprendam solidamente os conceitos, desenvolvam o seu pensamento e seus processos de raciocínio, habilitando-os a atuar de modo transformador na vida social, cultural e profissional (LIBÂNEO, 2007, p., 29).

3. A RELAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

Os desafios que se colocam à gestão escolar estão relacionados a qualidade da Educação Infantil e à certificação dos benefícios às crianças pequenas. Oferecer educação de qualidade envolve as políticas públicas, recursos financeiros e humanos, propostas pedagógicas entre outros fatos históricos, sociais e culturais que interferem ou facilitam a melhora no atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil.

3.1. A importância da Educação Infantil

Os documentos legais e oficiais asseguram que a Educação Infantil é de fundamental importância na vida dos pequenos porque garantem como direito o acesso à creches e pré-escolas, sendo o Estado o mantenedor das instituições infantis. Kramer (2006) alega que o reconhecimento deste direito tem consequências diretas para a formação de professores e as políticas municipais e estaduais que, com maior ou menor ênfase, tem investido na Educação Infantil como nunca antes no Brasil.

Vários estudos e pesquisas foram, e estão sendo, realizados no sentido de comprovar os benefícios que a Educação Infantil traz para o desenvolvimento das crianças. O pesquisador Edward Melhuish (2013), do Reino Unido, em seus estudos sobre os efeitos a longo prazo da Educação Infantil, constatou que “a Educação Infantil é essencial para futuras competências da criança, para superar adversidades, saúde, sucesso no mercado de trabalho, e conseqüentemente a estabilidade social e econômica” (MELHUIH, 2013, p., 144).

Este estudo demonstra que a Educação Infantil envolve e desenvolve várias habilidades, capacidades, competências dos sujeitos, o que proporciona melhor qualidade de vida no presente e no futuro da criança. O pesquisador afirma, ainda, que

(...) a Educação Infantil não é somente uma intervenção para grupos desfavorecidos e um meio para avançar o desenvolvimento educacional e social para todos, mas também se torna parte da infraestrutura para o desenvolvimento econômico (MELHUIH, 2013, p.144).

Por isso, a Educação Infantil contribui para a escolarização posterior, os desenvolvimentos social e econômico do país. Kramer (2006, p., 803) constatou que a Educação Infantil é “uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos”.

Bhering e Abuchaim (2013) constatam que as pesquisas nacionais e internacionais mostram que a Educação Infantil traz benefícios para as crianças e suas famílias, os quais contribuem para a inserção social. Argumentam, ainda, que “os estudos demonstram que a Educação Infantil de qualidade parece ter efeitos mais profundos do que a simples frequência à mesma” (BHERING; ABUCHAIM, 2013, p., 20).

Kramer (2006) e Melhuish (2013) em suas pesquisas comprovam a importância da Educação Infantil, sobretudo dos três aos cinco anos de idade, período correspondente à pré-escola, no Reino Unido. Para Melhuish (2013, p., 135) “crianças que frequentam a pré-escola por mais tempo, como por exemplo dois anos em vez de um, os ganhos são maiores”. O autor enfatiza que uma pré-escola de alta qualidade traz maiores benefícios para as crianças do que um pré-escola de baixa qualidade.

Melhuish (2013), ao analisar os estudos realizados com as pré-escolas mais eficientes, ou seja, as que mais conseguiram se beneficiar com o desenvolvimento infantil, destacou cinco áreas que merecem particular atenção e que mais refletem para desenvolver um trabalho de qualidade.

Qualidade da interação verbal adulto-criança; conhecimento e entendimento do currículo pela equipe; conhecimento da equipe sobre como as crianças aprendem; habilidade dos adultos para ajudar as crianças a solucionarem conflitos; apoio aos pais para favorecer a aprendizagem em casa (MELHUIH, 2013, p., 137).

Observa-se que as áreas elencadas por Melhuish (2013) demonstram que o profissional de Educação Infantil tem fundamental influência sobre a eficiência da pré-escola. Em todos os itens citados o autor enfatiza que são as mediações e as ações dos profissionais que fazem a diferença e a qualidade do trabalho desenvolvido.

Tanto Kramer (2006) quanto Melhuish (2013) alertam para alguns desafios que precisam ser vencidos, como: garantir qualidade no atendimento às crianças pequenas; formação inicial e continuada para professores e gestores e conscientização que Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis.

3.2. Qualidade na Educação Infantil

Quando nos referimos à qualidade da educação, logo nos deparamos com uma incógnita: o que é qualidade na Educação Infantil?

O Ministério da Educação, para assegurar o melhor atendimento às crianças brasileiras, lançou alguns documentos com a intenção de nortear e auxiliar gestores a

dinamizarem suas práticas pedagógicas, padronizarem os espaços físicos das escolas e garantirem uma Educação Infantil de qualidade.

Em articulação com o Plano Nacional de Educação, a fim de estabelecer indicativos de qualidade em Educação Infantil, são elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998). Estes documentos vêm apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadão cujos direitos à infância são reconhecidos e que propiciem o acesso e a ampliação dos conhecimentos no contexto social e cultural. Os referidos documentos servem como guia para os gestores no que se refere às práticas educativas, desenvolvimento e avaliação das mesmas. Demonstram ainda orientações de como podem ser organizadas as atividades, os espaços, os materiais, o currículo, a rotina escolar entre outras orientações pertinentes as instituições que atendem crianças nesta faixa etária.

O Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da Educação Infantil, não é um documento obrigatório, é uma proposta aberta, flexível, que poderá subsidiar os sistemas educacionais.

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas as políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição. (BRASIL, 1998, p., 16)

Consoante ao Referencial Curricular, a qualidade envolve políticas públicas, recursos financeiros e humanos, padronização dos espaços físicos, disposição de materiais e propostas pedagógicas que garantam o desenvolvimento integral da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) define que o Plano Nacional de Educação será de responsabilidade da União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e Municípios.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000), que teve seu período de abrangência (2001-2010), quando se refere à Educação Infantil afirma ser importante lançar um olhar cuidadoso no que se refere à qualidade do atendimento, pois este se justifica pelos resultados positivos que produz.

Assim, o referido plano destaca que o profissional da Educação Infantil necessita de formação específica e que além de formação acadêmica requer formação permanente devido à relevância de sua atuação como mediadores do processo de desenvolvimento e

aprendizagens infantis. No que tange às práticas pedagógicas, o documento enfatiza que estas devem ser condizentes com os dados das ciências e mais respeitosas possíveis do processo unitário de desenvolvimento da criança. Educação e cuidado constituem um todo indivisível.

Com a intenção de esclarecer ainda mais os gestores sobre quais são os parâmetros de uma Educação Infantil de Qualidade, o Ministério da Educação elabora os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006) em dois volumes. Estes documentos abordam alguns aspectos relevantes como: a análise da concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil e da trajetória histórica do debate da qualidade da Educação Infantil. O objetivo dos documentos é estabelecer padrões orientadores de referência para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Em harmonia com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006), os sistemas educacionais deverão contemplar aspectos unanimemente apontados como relevantes para a melhoria permanente da qualidade do atendimento às crianças, como: as políticas para Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições.

Em 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) são reformuladas, com a finalidade de orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010), para o decênio 2011-2020, estabelece em seu artigo 8º que os Estados, Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (2011-2020). Conseqüentemente os gestores municipais devem articular as diferentes redes de atendimento infantil, ou seja, os diversos segmentos da sociedade, no sentido de elaborar de forma participativa seus próprios documentos levando em consideração suas características locais, mas em conformidade com as Diretrizes e Parâmetros Nacionais, com o propósito de elevar o nível de qualidade da Educação Infantil para um maior número possível de crianças em todo país. O referido plano, em uma de suas estratégias,

define, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das redes públicas de Educação Infantil de acordo com o padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010) determina, como meio de examinar a qualidade da Educação Infantil, avaliação baseada em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados nas instituições de Educação Infantil. Como mecanismo de apoio e identificação dos principais problemas que não garantem Educação de Qualidade aos pequenos, o Ministério da Educação elaborou em articulação com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006) os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), com a finalidade de monitoramento da qualidade da educação. A intenção é mobilizar a comunidade escolar a participar das avaliações dos indicadores. Pais, mães, professores, funcionários, conselheiros tutelares, enfim, toda a comunidade.

Quanto mais pessoas dos diversos segmentos da comunidade se envolverem em ações para a melhoria da qualidade da instituição de educação infantil, maiores serão os ganhos para as crianças, para a sociedade e para a educação brasileira (BRASIL, 2009, p., 19).

O instrumento avaliativo foi elaborado em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição e são expressos em sete dimensões:

- 1 – planejamento institucional;
- 2 – multiplicidade de experiências e linguagens;
- 3 – interações;
- 4 – promoção da saúde;
- 5 – espaços, materiais e mobiliários;
- 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais;
- 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social

(BRASIL, 2009, p., 19 e 20).

A partir do diagnóstico dos problemas, a intenção é buscar coletivamente alternativas e estratégias de solução.

Percebe-se que as dimensões elencadas pelo Ministério da Educação abordam todas as áreas que possibilitam uma educação infantil de qualidade. Inicia-se pela dimensão relativa à proposta pedagógica, e seu referido Projeto Político Pedagógico, e segue com as práticas desenvolvidas; as interações e relações estabelecidas neste ambiente; o

cuidado com a saúde, higiene, alimentação; a estrutura física e os materiais disponíveis; a formação inicial e continuada dos professores, equipe diretiva e demais profissionais, bem como as condições de trabalho dos mesmos e finaliza com a parceria que deve ser construída com a família e demais serviços públicos que envolvem saúde, defesa dos direitos, entre outros.

O Ministério da Educação norteou suas propostas para a elaboração do Plano Nacional da Educação (BRASIL,2010) em algumas premissas, dentre elas, “a garantia de padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessários ao desenvolvimento do cidadão” (BRASIL, 2010, p., 29).

Entende-se que a qualidade da Educação Infantil depende de alguns fatores pontuais que são: qualidade das práticas desenvolvidas e formações inicial e continuada para professores e gestores no sentido de estes profissionais entenderem que é necessário o aprimoramento constante de suas práticas para a efetivação da qualidade em Educação Infantil.

3.3. Desafios e perspectivas da gestão escolar

Para garantir Educação Infantil de qualidade, a gestão escolar tem alguns desafios que merecem destaque: a qualidade das práticas desenvolvidas, formação continuada de professores e gestores e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil, o planejamento pedagógico é essencial para garantir o desenvolvimento integral dos sujeitos. Para Antunes (2012), “a Educação Infantil exige planejamento refletido por uma equipe e supervisionado por uma coordenação atenta e que compreende a essência em cada etapa do desenvolvimento” (p., 35). Portanto, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil também é parte da formação do gestor e sua equipe pelo fato de não ser possível um trabalho em equipe na qual os profissionais não compreendam os fundamentos da apropriação do conhecimento pelas crianças pequenas.

Campos (2013), ao se referir a práticas pedagógicas adequadas propõe que as mesmas práticas devem “valorizar a brincadeira, a iniciativa das crianças, os aspectos emocionais e afetivos, a interação positiva entre adultos e crianças, o trabalho individual e em pequenos grupos” (p., 27). Ou seja, integra os aspectos emocionais, cognitivos,

físicos e sociais. O trabalho com crianças pequenas é complexo e exige conhecimento, dedicação, criatividade e disponibilidade para aprender sempre.

Kramer (1999) destaca a importância de favorecer momentos e ambientes diferentes para que crianças e adultos possam ter experiências culturais diversas.

As crianças precisam criar, construir e descobrir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, panos, cartazes e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura a arte e a ciência. (KRAMER, 1999, p., 03).

Neste contexto, os gestores de escolas infantis têm um papel fundamental, visto que devem disponibilizar espaços e materiais no sentido de propiciar as crianças diferentes atividades que possibilitem distintas experiências e conseqüentemente múltiplas aprendizagens.

Pereira, França & Fantini (2008), ao discutirem acerca da organização do ambiente escolar, destacam a importância de o gestor promover a conscientização de que famílias e comunidades podem intervir nos processos de escolhas, construções, organizações dos ambientes, estrutura física da escola, materiais escolares, mobiliários, brinquedos fixos e móveis.

O gestor tem como principal contribuição para a organização dos espaços, enquanto espaço físico e espaço relacional, desenvolver nos professores, nos funcionários, nos pais e na comunidade o sentimento de pertença à escola. A partir do momento que o olhar do outro depara com a realidade da escola, mudanças serão exigidas, propostas serão negociadas, sempre se levando em conta as necessidades das crianças (PEREIRA; FRANÇA; FANTINI, 2008, p., 15).

A instituição de Educação Infantil precisa ter consolidado sua proposta de trabalho, de maneira que contemple diferenciados materiais, ambientes e o brincar como meio de acesso ao conhecimento. Para Antunes (2011), brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afeto, explora habilidades, elabora conflitos e ansiedades. No entanto, o autor salienta que a brincadeira, para favorecer o desenvolvimento cognitivo das crianças, precisa ser bem conduzida. Uma vez mediada pelo adulto, a

(...)brincadeira estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem interior, e às vezes, a exterior, exercita níveis diferenciados de atenção e explora com extrema criatividade diferentes estados de motivação (...) (ANTUNES, 2011, p., 31).

Antunes (2011) destaca, ainda, que brinquedos caros não desenvolvem as competências e habilidades nas crianças e ressalta que o importante é ter professores

preparados que saibam utilizar os recursos disponíveis de maneira que promova situações de aprendizagens.

É evidente que para profissionais de Educação Infantil desenvolverem práticas de qualidade é preciso formação adequada. Quanto à formação, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010) estabelece, em algumas de suas metas, que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área do conhecimento em que atuam, bem como a ampliação de possibilidades de formação em serviço. A formação (inicial e continuada) é o primeiro passo para a construção da Educação Infantil de qualidade, de maneira que esta “formação seja científica e cultural, que tome a prática como ponto de partida e ponto de chegada, e contribua para a qualificação de professores, gestores, coordenadores, supervisores” (KRAMER, 2006, p., 808). Neste contexto, percebe-se que a qualidade da formação dos professores também interfere no tipo de trabalho que será desenvolvido nas escolas.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) destacam que, na formação (inicial e continuada) é crucial trabalhar com professores e gestores as diferentes concepções de infância, linguagem, alfabetização, leitura e escrita, do mesmo modo que processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos e seu papel na reflexão sobre as práticas. Logo, os saberes e a busca pelo conhecimento fazem parte do dia a dia do professor e para tanto, o docente precisa estar disponível para ano novo porque faz parte de sua essência aprender sempre. Neste sentido, a formação continuada proporciona fundamentação e renovação das práticas pedagógicas colaborando para o processo de reflexão em relação as mesmas práticas.

As autoras alertam a respeito da necessidade de cuidado com as disputas que ocorrem entre o ensino fundamental e a Educação Infantil. Com a obrigatoriedade de frequência das crianças de quatro e cinco anos à escola, corre-se o risco de desvincular a Educação Infantil de seus princípios fundamentais. É preciso evitar ações instrucionais, informativas, mecanicistas, visto que, esta não é a característica da Educação Infantil. Estes tipos de prática seriam um retrocesso para a educação, dado que os benefícios da Educação Infantil são comprovados, além de possuir sua identidade enquanto etapa da Educação Básica. Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o

direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Com relação à articulação da Educação Infantil com o ensino fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) estabelecem:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p., 30)

Portanto, as instituições de Educação Infantil têm amparo legal para que suas práticas não necessitem contemplar conteúdos específicos do ensino fundamental, mas sim, desenvolver atividades que respeitem as especificidades de cada sujeito.

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender (KRAMER, 2006, p., 810).

Frente a essa abordagem, compreende-se que as práticas pedagógicas da Educação Infantil e do ensino fundamental não são distantes, ambas privilegiam o desenvolvimento social, cultural e cognitivo. A diferença está na maneira como tais práticas acontecem. Na Educação Infantil o brincar, criar, aprender faz parte do dia a dia da sala de aula.

Kramer, Nunes & Corsino (2011) ao destacarem desafios e estratégias de transição entre Educação Infantil e ensino fundamental, alertam que é uma prioridade as instituições das duas etapas da educação básica incluírem no currículo estratégias de transição, que contribuam para a construção de conhecimento.

(...)assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p., 80).

Nas duas etapas da educação básica, o importante é proporcionar aos alunos seu protagonismo na apropriação do conhecimento, partindo do princípio de que criar,

construir, desejar, imaginar são atuações que acontecem no interior de cada sujeito e para isto, adultos e crianças precisam se sentir parte desta busca.

Os desafios que são lançados à gestão escolar estão, inclusive, relacionados às condições de trabalho oferecidas na instituição. Na não ser disponibilizado tempo para a elaboração do planejamento e pesquisa dos professores. As reuniões para estudos e reflexões, na maioria das escolas, acontecem uma vez por mês e diversas vezes são discutidos assuntos relacionados a problemas de ajustes de rotinas e regras. Oportunizar momentos e espaços para pesquisa, planejamento, troca de experiências são de fundamental importância para que o professor possa refletir sobre sua prática em busca da melhor estratégia de trabalho com vista para a construção de uma escola de educação infantil de qualidade.

O professor de Educação Infantil não pode mais ser visto com um “fazedor”, ou seja, aquele que não pesquisa, que pensa e apenas faz. Suas práticas precisam ter embasamento teórico e serem produto de pesquisas e estudos. A divulgação do trabalho desenvolvido em *banners*, palestras, painéis também é uma forma de dar oportunidade para a comunidade conhecer o real significado da Educação Infantil e de sua importância na vida das crianças. Conseqüentemente, os professores da Educação Infantil colherão os frutos de maior valorização e respeito enquanto profissionais da educação.

As perspectivas de mudança podem demorar, mas acredita-se que estamos nos encaminhando para melhoras significativas na qualidade das práticas, na infraestrutura, na formação de gestores visando, assim, uma escola de Educação Infantil de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem falado em qualidade na educação, mas compreender o real significado de “qualidade”, principalmente na Educação Infantil, tem envolvido muitos estudos e pesquisas. Embora os gestores escolares tenham interesse em fazer valer as propostas dos documentos oficiais, é difícil devido à falta de infraestrutura, equipe qualificada e verba para a implementação de iniciativas educacionais.

Neste estudo, pontuaram-se algumas questões que são fundamentais para os gestores priorizarem na busca da melhoria da qualidade em Educação Infantil. São questões relacionadas à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas, as condições de trabalho oferecidas aos profissionais que trabalham na instituição, bem como a formação continuada.

Os gestores escolares necessitam desenvolver em sua equipe e comunidade escolar o sentimento de pertencimento e comprometimento com a proposta pedagógica construída coletivamente. Quando todos os envolvidos no processo educativo se comprometem com os objetivos propostos, a qualidade do trabalho é comprovada pela alegria, motivação e conhecimentos adquiridos pelas crianças.

Oportunizar melhores condições de trabalho para os profissionais da educação é uma função que os gestores escolares podem possibilitar. Construir relações saudáveis, de confiança, respeito, reconhecimento são meios de envolver os profissionais a sentirem-se responsáveis pelos resultados obtidos e buscarem cada dia melhores resultados favorecendo, assim, a qualidade da educação.

Conhecer as etapas de desenvolvimento infantil é outra prioridade que os docentes e gestores precisam entender, assim como conhecer as políticas públicas que regem a educação no Brasil. Dotados de conhecimentos teóricos e práticos estes profissionais possibilitam o desenvolvimento da equipe no sentido de buscar uma escola infantil de qualidade. Por este motivo o diretor/gestor e sua equipe necessitam de formação continuada, para atualização constante, e devem oportunizar tempo e espaço para os professores pesquisarem, planejarem, trocarem experiências e refletirem sobre suas práticas e o fazer docente.

Parece que todos os problemas, desafios e melhorias na qualidade da educação são competências do gestor. Não é bem assim. Os gestores escolares têm em suas mãos o amparo legal da Gestão Democrática, que propõe a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. O gestor que consegue desenvolver um trabalho que

realmente seja democrático e delibera funções e responsabilidade para os pais, mães, professores, funcionários, além de construir uma equipe comprometida também terá parceiros de trabalho que defendem a instituição e ajudam na melhoria na qualidade do ensino.

No entanto, exercer a Gestão Democrática é, ainda, um desafio para diretores, coordenadores e equipes diretivas. O que temos hoje são escolas nas quais diretores são o centro de todas as responsabilidades e decisões. Acredita-se que a formação continuada possa auxiliar os gestores a refletirem sobre suas ações e o real sentido da Gestão Democrática. Desenvolver atitudes democráticas é um processo e espera-se que os gestores escolares consigam desenvolvê-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Mariza. **Educação Infantil no Brasil: legislação, matrículas, financiamentos e desafios.** Consultoria legislativa, agosto, 2004. Brasília. Distrito Federal.

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: Prioridade imprescindível.** 8. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Projetos e práticas pedagógicas na Educação Infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução: Dora Klaskmn. Editora Guanabara. 2.ed, 1981.

BHERING, Eliana; ABUCHAIM, Beatriz. **Avaliação da Qualidade da Educação Infantil.** Tema em Destaque. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 16-2, jan/abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: Mec/Sef, 1998. V. 1, 2 e 3.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006. V.1, V.2.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Plano Nacional para o decênio 2001/2010.** Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2000.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Plano Nacional para o decênio 2011/2020.** Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2000.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **PDE – O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Secretaria da Educação Básica. Brasília. DF, 2007.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Secretaria da Educação Básica. Brasília. DF, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas.** Tema em Destaque. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p.22-43, jan/abr, 2013.

DRABACH, Neila Pedrotti. **Perfil do Gestor Público**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Educação a Distância, 2011.

DRABACH, N.P; MOUSQUER, M. E. L. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul/dez, 2009.

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

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. Revista Textos do Brasil. Ministério das Relações Exteriores, Brasília, 1999.

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental**. Educ. Soc. Especial. Vol. 27, n. 96, p. 797-818. Campinas, out. 2006.

_____. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa. v. 37, n.1, 220, p. 69-85. São Paulo, jan/abr, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Concepções e Práticas de Organização e Gestão da Escola: Considerações Introdutórias para um Exame Crítico da Discussão atual do Brasil**. Revista Española de Educación Comparada, Madri, Espanha, 2007.

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

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Brasília, Em Aberto. V. 17, n. 72, p. 11-33, fev/jun, 2000.

MELHUIISH, Edward. **Efeitos de longo prazo da Educação Infantil: evidências e política**. Tradução Moyses Kuhlmann Jr. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 124-149, jan/abr, 2013.

OLIVEIRA, Martha Kohl de, **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio/histórico**. São Paulo. Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Maria das Graças. **A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças**. Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Campinas. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2011. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251371/1/Oliveira_MariadasGracas_D.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. Coleção Docência em formação. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, C. A. C.; FRANÇA, G, R; FANTINI, S.T. **As contribuições do Gestor Escolar para a organização dos espaços nas escolas de Educação Infantil**. O portal da Psicologia. 2008. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0168.pdf>>. Acesso em: 07 set 2017.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Desafios da educação infantil**. In *Revista Pedagógica Pátio*. Artmed. Ano 2 nº 7, novembro 1998/ janeiro 1999.