



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**JOÃO SEVERINO DE OLIVEIRA**

**O TRABALHO DO(A) DIRETOR(A) NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO  
POLÍTICO- PEDAGÓGICO DA/NA ESCOLA**

**CAMPINAS  
2017**

JOÃO SEVERINO DE OLIVEIRA

**O TRABALHO DO(A) DIRETOR(A) NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO  
POLÍTICO- PEDAGÓGICO DA/NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Adriana Missae Momma

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL  
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO JOÃO  
SEVERINO DE OLIVEIRA, E ORIENTADO PELA  
PROFA. DRA. ADRIANA MISSAE MOMMA.

**CAMPINAS  
2017**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

OL4t Oliveira, João Severino de, 1965-  
O trabalho do(a) diretor(a) na educação infantil no processo de implementação do projeto político-pedagógico da/na escola / João Severino de Oliveira. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Adriana Missae Momma.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Projeto político-pedagógico. 2. Equipe gestora. 3. Diretores escolares. 4. Educação infantil. 5. Gestão democrática. 6. Gestão escolar. I. Momma, Adriana Missae, 1975-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The work of the director in early childhood education in the process of implementing the political-pedagogical project of the school

**Palavras-chave em inglês:**

Political-pedagogical project

Management team

School directors

Children's education

Democratic management

School management

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Adriana Missae Momma [Orientador]

Newton Antonio Paciulli Bryan

Lindabel Delgado Cardoso

Sueli Helena de Camargo Palmen

**Data de defesa:** 24-02-2017

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**O TRABALHO DO(A) DIRETOR(A) NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO  
POLÍTICO- PEDAGÓGICO DA/NA ESCOLA**

**Autor: João Severino de Oliveira**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Profa. Dra. Adriana Missae Momma

Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan

Profa. Dra. Lindabel Delgado Cardoso

Profa. Dra. Sueli Helena de Camargo Palmen

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

**2017**

“A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.”

(Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*)

Ao Supremo Galardoador da Existência pela vida e inspiração.

À amada mãe Elisa e amado pai José (em memória) que me educaram no caminho da paz e, com certeza, teriam orgulho deste trabalho. Às minhas queridas irmãs e queridos irmãos.

À minha fiel companheira e esposa Paula Vieira e meus filhos João Pedro e João Marcos, pela paciência, coleguismo e forças durante a realização dessa pesquisa.

A todos que acreditam que a escola ainda é espaço de lutas e transformações sociais, que entendem da sua importância e contribuem com a promoção da gestão democrática, a estes, mais que a dedicação deste trabalho, minha sincera admiração.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e amiga Adriana Momma, pela paciência, pelo trato competente, profissional e respeitoso em acreditar na realização deste trabalho, minha eterna gratidão;

Ao professor Newton Bryan e professoras Lindabel Cardoso e Sueli Palmen pela leitura e olhar criterioso, crítico, avaliativo e sugestões à pesquisa, em especial à Sueli Palmen pelas anotações, observações e indicações de leitura. Agradeço à profa. Nima Spigolon por aceitar em participar da banca.

Aos professores da Faculdade de Educação: Luiz Aguilar, Vicente Rodriguez, Debora Jeffrey, Theresa Adrião, Ana Faria, Luciane Barbosa, José Heloani, Evaldo Piolli;

Às valiosas contribuições dos grupos de estudo LAPPLANE e GREPPE;

Aos funcionários/as das Bibliotecas da Unicamp, especialmente aos da Faculdade de Educação, da Secretaria da Pós-Graduação, em especial à Nadir e Tassiane e demais funcionários/as do Laboratório de informática pelo trabalho prestativo que muito ajudaram na pesquisa;

À Representante Regional do NAED SUL da SME de Campinas-SP pela colaboração na indicação das escolas participantes;

Minha sincera e profunda gratidão às diretoras e ao diretor que gentilmente aceitaram em participar da pesquisa de campo, sem os quais seria impossível a concretização deste estudo;

Aos colegas e amigos que juntos compartilhamos o conhecimento e as dificuldades durante os estudos e a pesquisa;

Agradeço pelos préstimos e colaboração no árduo processo de revisão por minha esposa Paula e ao Harley.

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar o trabalho do/da diretor/a como integrante da equipe gestora no processo de implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em três instituições de educação infantil públicas da Rede Municipal de Campinas/SP. Utilizou-se a abordagem qualitativa, realizando a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas para a análise. Para efeito de elaboração do texto sistematizado, foi feita uma reflexão sobre os conceitos e concepções de gestão e administração, de trabalho como forma de expropriação e alienação e/ou como forma de criação e humanização, diante de um cenário em que tem prevalecido a meritocracia, o gerencialismo e a competitividade como princípios da administração (pós-reforma PDRAE). Nesse cenário de competitividade que se intensifica em escala global, emergem as tensões entre público-privado e se recolocam diferentes manifestações da parceria público-privado, inclusive no âmbito da educação infantil. Em relação aos estudos de caso, foram feitas entrevistas com um diretor e duas diretoras. O critério para escolha dos casos, foi feita com base no diálogo que se estabeleceu com a representante do Núcleo de Ação Descentralizada da Região Sul (NAED/SUL/SME-Campinas), no qual se solicitou a indicação de diretores com pelo menos 05 anos de trabalho na mesma escola, equipe completa e cuja atuação seja considerada como “boa prática de gestão pedagógica democrático-participativa” no processo de implementação do PPP. As entrevistas, aproximando-se da literatura especializada (VEIGA, 2012; SAVIANI, 2008; KRAMER, 2002; BONDIOLI, 2013; OSTETTO, 2012; CERISARA, 2000; CURY, 2002; GADOTTI, 2010; GUTIERREZ; CATANI, 2013; MENDONÇA, 2000; VASCONCELLOS, 2000) e outros(as), evidenciaram que os PPP são implementados (planejados, acompanhados e avaliados) em meio a tensão entre o protagonismo das diretoras e diretor, a agenda formulada pela escola, na relação com os ordenamentos e orientações dos órgãos centrais. Embora assumam o desafio de conciliar e experienciar o pedagógico-administrativo, como indissociáveis, e adensar a reflexão em torno da especificidade da educação infantil, vêm-se cerceados pela quantidade de ações e tarefas que fazem parte da “burocracia” da escola. A quem e a que serve essa forma de organizar, instituir, institucionalizar os mecanismos de acompanhamento dos órgãos centrais junto às instituições de educação infantil? Por que enfatizar a formação continuada somente do orientador pedagógico e não da direção escolar, incluindo o conselho – as famílias e a comunidade? Burocrático-administrativo-pedagógico se sobrepõem para fragilizar o sentido político do ato educativo? Em meio a um turbilhão de demandas, as entrevistas revelam diretoras e diretor (como parte da equipe gestora) que buscam nadar contra as mares e viabilizar experiências socioeducativas significativas às crianças das respectivas instituições estudadas.

**Palavras-chave:** Equipe gestora, diretor(a) educacional, projeto político-pedagógico, gestão democrática, educação infantil.

## ABSTRACT

This research aims at analyzing the work of the director as part of the management team in the process of implementation of the Political-Pedagogical Project (PPP) in three public preschool institutions of the Municipal Network of Campinas-SP. The qualitative approach was used, carrying out the bibliographical research, documentary and semistructured interviews for the analysis. In order to elaborate the systematized text, a reflection was made on the concepts and conceptions of management and administration, of work as a form of expropriation and alienation and / or as a form of creation and humanization, before a scenario in which meritocracy has prevailed, Managerialism and competitiveness as principles of administration (post-reform PDRAE). In this scenario of competitiveness that intensifies on a global scale, public-private tensions emerge and different manifestations of the public-private partnership are reintroduced, including in the field of early childhood education. In relation to the case studies, interviews were conducted with one director and two directors. The criterion for choosing cases was based on the dialogue established with the representative of the Decentralized Action Center of the Southern Region (NAED / SUL / SME-Campinas), in which the appointment of directors with at least 05 years' Of work in the same school, complete team and whose performance is considered as "good practice of participative-democratic pedagogical management" in the PPP implementation process. The interviews, approaching the specialized literature (VEIGA, 2012; KRAMER, 2002; BONDIOLI, 2013; OSTETTO, 2012; CERYARA, 2000; CURY, 2002; GADOTTI, 2010; GUTIERREZ; CATANI, 2013; MENDONÇA, 2000, VASCONCELLOS, 2000) and others, showed that PPPs are implemented (planned, monitored and evaluated) amid the tension between the role of the directors and the director, the agenda formulated by the school, in relation to the regulations and orientations Of the central bodies. Although they take on the challenge of reconciling and experiencing pedagogical-administrative, as inseparable, and deepening the reflection about the specificity of early childhood education, they are constrained by the number of actions and tasks that are part of the school's "bureaucracy". To whom and what is this way of organizing, instituting and institutionalizing the mechanisms of monitoring of the central organs with the institutions of early childhood education? Why emphasize continuing education only from the pedagogical advisor and not from the school board, including the board - families and community? Bureaucratic-administrative-pedagogical overlap to weaken the political sense of the educational act? In the midst of a whirlwind of demands, the interviews reveal directors and director (as part of the management team) who seek to swim against the seas and make viable socio-educational experiences meaningful to the children of the respective institutions studied.

**Keywords:** Management team, educational director, political-pedagogical project, democratic management, early childhood education.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Concepções de estilos de gestão.....	47
<b>Tabela 2 –</b> Cronograma para a publicação de estudos sobre o PNE pelo Inep.....	70
<b>Tabela 3:</b> Impostos discriminados na Constituição Federal.....	91
<b>Tabela 4:</b> Apresentação dos Sujeitos Entrevistados.....	109
<b>Tabela 5:</b> Nº de Escolas por Região na Rede Municipal de Campinas – 2016 .....	121
<b>Tabela 6:</b> Composição da Equipe Gestora no Município de Campinas – período de 2011 a 2016.....	122
<b>Tabela 7:</b> Quadro de Horário da Equipe Gestora das Escolas “Rubi/Safira” – PPP/2014.....	123
<b>Tabela 8:</b> Quadro de horário das refeições da Escola Safira.....	126
<b>Tabela 9:</b> Sujeitos mencionados em mais de um dos PPP analisados.....	138
<b>Tabela 10:</b> Referências à Participação das Diretoras e Diretor nas Instituições de Ensino.....	139
<b>Tabela 11:</b> Quadro Sintético das Respostas do Relatório das Reuniões – Avaliação Institucional Educação Infantil da SME Campinas-SP (2013).....	158
<b>Tabela 12:</b> Avaliação das RPAI – Concernente ao ano de 2013.....	162

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Percentual da população de 4 e 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2004-2014.....	82
<b>Quadro 2:</b> Percentual da população de 4 e 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por sexo – Brasil – 2004-2014.....	83
<b>Quadro 3:</b> Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2004-2014.....	84
<b>Quadro 4:</b> Eixo esquemático das análises de dados.....	95
<b>Quadro 5:</b> Macrozoneamento do município de Campinas (2000-2010).....	110
<b>Quadro 6:</b> Crescimento populacional das macrozonas de Campinas-SP.....	110
<b>Quadro 7:</b> Gráfico: Categoria “participação” – Escola Safira.....	136
<b>Quadro 8:</b> Gráfico: Categoria “participação” – Escola Rubi.....	136
<b>Quadro 9:</b> Gráfico: Categoria “participação” – Escola Esmeralda.....	137
<b>Quadro 10:</b> Gráfico: Categoria “participação” – Escola Turmalina.....	138

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ABE** – Associação Brasileira de Estatística  
**ABONG** – Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais  
**ADI** – Auxiliar de desenvolvimento infantil  
**ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação  
**ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
**APM** – Associação de Pais e Mestres  
**BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular  
**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CE** – Conselho de Escola  
**CEB** – Câmara de Educação Básica  
**CEFOPE** – Centro de Formação de Profissionais da Educação de Sumaré  
**CEGE** – Curso de Especialização em Gestão Educacional  
**CEMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil  
**CEI** – Centro de Educação Infantil  
**CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
**CFA** – Conselho Federal de Administração  
**CGP** – Coordenadoria Setorial de Gestão de Pessoas  
**CNDM** – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação  
**CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
**COEPRE** – Coordenação de Educação Pré-Escolar  
**CONARCFE** – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores  
**CONSED** – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
**CPU** – Unidade Central de Processamento (Central Processing Unit)  
**DE** – Diretor Educacional  
**DCNEB** – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica  
**DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
**DNCr** – Departamento Nacional da Criança  
**DPCT** – Departamento de Política Científica e Tecnológica (UNICAMP)  
**EAD** – Ensino à Distância  
**EB** – Educação Básica  
**EC** – Emenda Constitucional  
**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente  
**EI** – Educação Infantil  
**EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil  
**FE** – Faculdade de Educação  
**FEBEM** – Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor  
**FUNABEM** – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor  
**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
**FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
**GAPI** – Grupo de Análise de Políticas de Inovação

**GEM** – Grupo de Estudo de Monitores  
**HFAM** – Hora de Formação de Agentes e Monitores  
**HP** – Horário Pedagógico  
**IBGE** – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IMESP** – Imprensa Oficial do Estado de São Paulo  
**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**LBA** – Legião Brasileira de Assistência  
**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MEC** – Ministério da Educação  
**MIEIB** - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil  
**NIED** - Núcleo de Informática Aplicada à Educação  
**OIT** – Organização Internacional do Trabalho  
**OP** – Orientador Pedagógico  
**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Escola  
**PDRAE** – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado  
**PENAD** – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio  
**PIB** – Produto Interno Bruto  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PPP** – Projeto Político-Pedagógico  
**PNPI** – Plano Nacional pela Primeira Infância  
**PRADIME** – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação  
**PROINFÂNCIA** – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil  
**PROINFANTIL** – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil  
**PRONAICA** – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
**RAIS** – Relação Anual de Informações Sociais  
**RMC** – Região Metropolitana de Campinas  
**RNPI** – Rede Nacional Primeira Infância  
**SANASA** – Sociedade de Abastecimento de Água e Saneamento S/A  
**SEAC** – Secretaria Especial de Ação Comunitária  
**SEEC** – Serviço de Estatística da Educação e Cultura  
**SME** – Secretaria Municipal de Educação  
**TDC** – Trabalho Docente Coletivo  
**TDI** – Trabalho Docente Individual  
**TELEDUC** – Ambiente suporte para ensino-aprendizagem a distância  
**UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**UNESP** – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas  
**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
**USAID** – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development)  
**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
Parâmetros Teórico-Metodológicos.....	24
<b>CAPÍTULO I – O TRABALHO DO DIRETOR NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICAS</b> .....	27
1.1 Reflexões sobre o “trabalho” e implicações na gestão da escola.....	29
1.2 O trabalho da direção escolar no contexto atual: implicações conceituais e filosóficas.....	36
1.3 A implementação do PPP na atualidade: perspectivas e conflitos.....	41
1.4 Gestão ou administração da educação: análise do contexto atual.....	45
<b>CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b> .....	56
2.1 A gestão escolar da Educação Infantil: aspectos específicos e desafios atuais.....	58
2.2 Educação Infantil: Expansão e Qualidade.....	73
2.3 A Educação Infantil “pós” PNE.....	85
<b>CAPÍTULO III – O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA/DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (PÚBLICA)</b> .....	94
3.1 Bases conceituais, políticas e filosóficas do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da Educação Infantil (pública).....	95
3.2 O Tratamento do PPP nos Documentos Oficiais do Município de Campinas.....	103
3.3 O Projeto Político-Pedagógico na/da Educação Infantil: processo de planejamento, implementação e avaliação.....	106
3.3.1 O Perfil das Escolas Participantes: indícios para a apreensão do sentido do projeto político-pedagógico em instituição infantil pública .....	107
Localização das escolas.....	110
“Escola Esmeralda”.....	111
“Escola Turmalina”.....	116
“Escolas Rubi e Safira”.....	120
3.3.2 Análise de dados: Dimensão do Planejamento do PPP – indícios do trabalho da gestão na relação escola/comunidade local.....	128
3.3.3 Análise de dados: Dimensão da Implementação do PPP – sistematização e acompanhamento da execução do documento na realidade local.....	141
3.3.4 Análise de dados: Dimensão da Avaliação do PPP – o replanejamento.....	152
<b>4. Considerações finais</b> .....	167
<b>5. Referências Bibliográficas</b> .....	179
<b>6. Apêndices</b>	
6.1 Apêndice 1: Entrevistas.....	191
<b>7. Anexos</b>	
7.1 Anexo 1: Itens do Projeto Político-Pedagógico a serem seguidos pelas escolas municipais de educação infantil de Campinas.....	222

## INTRODUÇÃO

---

Quem ainda é vivo, nunca diga: nunca!  
 O mais firme não é firme.  
 Assim como é não ficará.  
 Depois que os dominantes tiverem falado, falarão  
 os dominados.  
 Quem ousa dizer: nunca?  
 A quem se deve a duração da tirania? A nós.  
 A quem a sua derrubada? Também a nós.  
 Quem será esmagado, que se levante!  
 Quem está perdido, que lute!  
 Bertolt Brech, Elogio da Dialética (1995)

A educação brasileira vive um período histórico-emblemático marcado por cenário político que acena um retrocesso na implementação das políticas sociais e, portanto, educacionais. Deflagra-se do processo de *impeachment*<sup>1</sup> que afastou a presidente da República, Dilma Rousseff (PT) e instaurou fragilidade e ameaça à democracia e ao Estado de Direito no Brasil (Cf. Assis e Lima, 2016, p. 9), apesar de forças contrárias que fizeram resistência ao processo.

Período em que o país vinha (vem) passando por crises na economia, agravado com a abertura do processo de *impeachment* pela Câmara dos Deputados sob o argumento de crime de responsabilidade cometido pela presidenta e a sua baixa popularidade, cenário de instabilidade que, segundo Assis e Lima (2016, p. 9-10) “tem levado às ruas grande número de pessoas em manifestações e protestos organizados pelos dois lados”, de uma parte os partidários favoráveis ao impeachment, de outro, os contrários e resistentes ao processo<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A Revista Brasileira de Política e Educação (RBP AE) v. 32, nº01 de 2016 traz artigos que mostram a conjuntura social e política do cenário nacional. Ressaltam em nota de rodapé que os crimes de responsabilidades pelas quais a presidente da república praticou são infrações político-administrativos, definidas em lei especial federal, que, cometidas no desempenho da função pública podem resultar em impedimento na continuidade do exercício da função pública (*impeachment*). Informam que a competência para processar e julgar o Presidente da República nos crimes de responsabilidade fiscal é do Senado Federal (art. 52, I, CF), após autorização da Câmara dos Deputados, por dois terços (2/3) dos seus membros (art. 51, I, CF). Informações retiradas pela revista do site: <http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigobd.asp>. Ressaltam que a presidente foi acusada de assinar decretos para executar “pedaladas fiscais”, considerados pelos defensores do impeachment um crime de responsabilidade. Entretanto, houve controvérsias sobre a interpretação: para o professor emérito da USP, Dalmo Dallari, “os decretos assinados por Dilma não são crimes orçamentários, apenas medidas contábeis administrativas. Não foram gastos ilegais, para beneficiar a própria Dilma, amigos ou terceiros. Nas ‘pedaladas’ apenas se mudou a data de transferência de recursos a bancos. Ninguém se apoderou do dinheiro público, que continuou com uso público. As ‘pedaladas’ não se enquadram em nenhuma das hipóteses previstas em lei”. O jurista Fabio Konder Comparato, professor da USP, também contesta a existência de crime de responsabilidade: “Quando a União deixa de fazer repasses para certas entidades, para que elas usem recursos delas e recebam depois, dizer que são crimes orçamentários é altamente discutível” (RBP AE, 2016, p. 9).

<sup>2</sup> Conforme as autoras Assis e Lima (2016, p. 9) a “emblemática conjuntura social e política cindida por **duas forças antagônicas**: de **um lado** os parlamentares dos partidos políticos que fazem oposição ao governo, o vice-presidente da República e o presidente da Câmara dos Deputados, que, com o apoio dos grandes meios de comunicação, da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e de grande parte da elite econômica

Em meio a esse cenário de apreensão e forte tensão social, a presente pesquisa sobre o trabalho do diretor escolar/educacional da educação infantil pública se desenvolve. Momento em que o sentido da representatividade direta pelo sufrágio universal, isto é, do exercício democrático em exercer a cidadania do voto direto pelo povo brasileiro sofreu grave retrocesso e seus impactos vêm surtindo efeito, notadamente, nas políticas sociais e educacionais, refletindo nas relações interpessoais nos setores da sociedade.

O ideário do trabalho da gestão escolar que se prescreve sob os princípios da gestão democrática, sofre o golpe do impacto que o cenário da política nacional desenha. Cury (2002, p. 166) postula que “se a noção de gestão democrática sob os direitos políticos é uma conquista da modernidade ela se torna mais plena de significados para o Brasil quando se tem a sua origem em nossa história educacional”. Abre-se um paradoxo desse precedente: Como apreender o sentido da democracia e se apropriar de seus valores nesse cenário em que desponta a antítese de tais princípios pela política nacional?

O autor descreve o contexto da política educacional sob os ditames do regime militar, pós o golpe de 1964, onde seus precursores se “baseavam mais no direito da força do que na força do direito” (p.166). Rememora a reversão desse período que se deu pela ordem constitucional que nasceu em 1988 que consagrou princípios caros para a democracia e a educação democrática, porém, o autor alerta que:

Isto não significa que a construção da ordem democrática tenha se estendido do campo jurídico para o conjunto das práticas sociais e políticas. O autoritarismo no Brasil possui raízes mais fundas em nossa história do que o período militar, expressão recente de uma característica de nossas classes dirigentes (Cury, 2002, p. 167).

Contudo, por mais que o quadro se apresente complexo e contraditório, aos que compartilham com o ideário de educação pública como direito de todos os cidadãos brasileiros, e que cabe ao Estado cumprir o que reza a Constituição Federal/1988 e os dispositivos da LDBEN/1996 quanto ao ordenamento das políticas públicas da educação, parafraseando Bertolt Brecht: a luta continua e quem se sente esmagado ou perdido, o poeta

---

(...). de **outro lado**, posicionam-se forças progressistas (...), formadas por parlamentares dos partidos que apoiam o governo, movimentos organizados de trabalhadores, estudantes, juristas, artistas, intelectuais, povos indígenas, do campo, da comunidade LGBT, além de grande parte da imprensa internacional, organismos internacionais como a OEA e a Unasul que consideram o *impeachment* grave ameaça à democracia e ao Estado de Direito no Brasil” (grifos meu).

insiste: levante, lute [e transforme!], pois, “quem sabe faz a hora, não espera acontecer” (G. Vandré)<sup>3</sup>.

Os valores democráticos são historicamente construídos através das/nas relações e ações humanas em contextos sociais diversos. Têm desdobramento em situações contraditórias entre grupos desiguais e/ou iguais, econômica, cultural e socialmente. As complexidades e contradições imbricadas nessas relações resultam em tensões e disputas, principalmente nas arenas políticas. Surgem desse cenário os grupos de interesses e as lutas pela manutenção de determinada realidade, por um lado, e as mudanças e transformações, por outro. O processo democrático de participação ampla nos espaços de decisão, principalmente nas organizações, em certa medida, não deixa de ser por lutas, tensões, consensos e conquistas.

O interesse de estudo pela escola pública e a sua importância para as camadas populares tem crescido muito nos últimos anos, com destaque ao conjunto de reivindicações sociais pela democratização da sociedade brasileira. A reflexão sobre a gestão democrática e sua implementação nos espaços da escola pública é um desafio nos últimos anos para os pesquisadores da educação, seja para superar o modelo administrativo burocrático e escolar, seja para fazer frente ao modelo gerencial em que a instituição escolar passa a ser administrada como uma empresa.

O presente estudo investiga o trabalho da gestão escolar, focado no trabalho do/da diretor(a) escolar/educacional integrado(a) à equipe gestora, buscando entender os sentidos e contradições que repercutem da prática desse sujeito no processo de construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em instituição pública de educação infantil.

O trabalho foi tecido na perspectiva da Pesquisa Qualitativa com estudo de casos e recorte teórico-metodológico. Desta forma, buscou-se indícios e sinais pela pesquisa de

---

<sup>3</sup> Foi uma das mais felizes e sábias frases criadas e socializadas pelos jovens universitários no tempo da ditadura brasileira. Essa frase foi extraída do poema "Prá não dizer que não falei das flores" de Geraldo Vandré. Pertence à memória de Brasília. Era comovente ver e acompanhar uma enorme massa compacta de jovens desfilando, no início da década de 70, pelos corredores do Minhocão, na UnB, cantando a letra revolucionária e patriótica de Geraldo Vandré. A sabedoria da frase é válida hoje como antes para todas as pessoas que priorizam a iniciativa como estratégia pra vencer na vida. Há uma sabedoria real no comportamento daquelas pessoas que buscam com consciência e coragem as formas de vida que lhe podem oferecer um viver de qualidade e dignidade, social e politicamente falando. Disponível em: <<http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=32112&cat=Frases>>. Acesso em 31 out. 2016.

campo em escolas públicas de educação infantil da Rede Municipal de Campinas<sup>4</sup>, que contou com a participação de três diretores – sendo duas mulheres e um homem – que participaram de entrevistas com perguntas semiestruturadas e abertas, assim como análise dos PPP consolidados nessas escolas entre o período de 2011 a 2014, como amostragem para a análise e a pesquisa bibliográfica.

Como já exposto, evidencia-se no meio acadêmico a importância em pesquisa sobre a educação pública, no que concerne a sua administração, a gestão democrática, a participação coletiva, a autonomia financeira e pedagógica etc., porém, ainda há escassez de investigação e produções científicas centradas nas práticas dos diretores escolares que atuam na educação infantil, etapa da educação básica que apresenta características e peculiaridades que a diferenciam dos demais níveis, etapas e ou modalidades da educação, fator que sinaliza a relevância desta pesquisa.

Para Vitor Paro (2015, p. 21) a escassez de produção acadêmica sobre a realidade escolar no Brasil, em foco a figura do diretor, diz respeito da natureza e do sentido das funções do diretor de escola “à luz da natureza educativa dessa instituição”, o autor ressalta que, apesar de o tema da direção escolar ser contemplado em estudos de administração escolar, “não se tem conhecimento de nenhum novo estudo empírico que se destaque nacionalmente a respeito das funções do diretor de escola básica”.

Na pesquisa de doutorado de Palmen (2014, p.2), a autora aponta que há muitos trabalhos que tratam da educação infantil de forma geral, mas da gestão das instituições de educação infantil há insuficiente produção científica. Ressalta que as produções revelam “práticas que reproduzem perfis organizacionais próprios de outras etapas educacionais”.

A pergunta norteadora traz para a discussão os aspectos e desafios que emergem do trabalho do diretor escolar, sujeito central dessa investigação por ser considerado o responsável primeiro pela administração/gestão escolar (Cf. PARO, 2015) da instituição: *Qual é/Como se dá o trabalho do diretor escolar (como parte da equipe gestora) no processo de construção e consolidação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da/na instituição de educação infantil pública?*

Apesar de o diretor escolar fazer parte da equipe gestora, ou seja, que atua conjuntamente com o vice-diretor e o orientador pedagógico, as atribuições e competências

---

<sup>4</sup> Levou-se em consideração as características mínimas para a pesquisa deste estudo: escolas de Educação Infantil, equipe de gestão completa (diretor educacional, vice-diretor e orientador pedagógico) atuando nos últimos 5 (cinco) anos na mesma unidade escolar, a fim de corroborar com a adequação do período de 2011 a 2014. A seleção das escolas teve o apoio da Representante Regional do Núcleo de Ação da Educação Descentralizada – Região Sul (Naed Sul).

que advém do cargo/função, coloca esse profissional como o responsável pela escola – no que se refere à administração pública (responsável legal), além de se constituir como sujeito importante na coordenação e acompanhamento do trabalho coletivo que se realiza no âmbito escolar.

A figura do diretor escolar é reconhecida como alguém que estimula e propicia as condições de trabalho de todos os demais setores e pessoas da unidade escolar. É o sujeito que mobiliza os demais agentes da unidade escolar (comunidade escolar<sup>5</sup>) e comunidade externa na consecução dos objetivos e metas educacionais, considerando a realidade local.

O desafio que se coloca no planejamento do PPP, conforme assertivas de Libâneo (2014, p. 12), numa visão de “democratização da escola pública”, é a contribuição social da unidade escolar em ampliar as oportunidades de participação no processo, de forma que eleve e adense a apropriação da diversidade cultural, das produções científicas e político das camadas populares, contribuindo com a construção de espaço que responda às aspirações e necessidades em direção à “sua inserção num projeto coletivo de mudanças da sociedade”.

No processo de planejamento e construção do projeto político-pedagógico, Veiga (1995) ressalta que o diretor é tratado como agente de rompimento com o ideário “burocrático-racionalista” e possibilitador da participação coletiva. Postula que, ao construir o PPP num processo democrático de decisões, o diretor:

preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão de trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p. 13-14).

A participação, comumente, apresenta um caráter relevante na legitimação do processo de construção e implementação do projeto político-pedagógico, numa perspectiva democrática e dialógica que reflete o ideal de homem e sociedade que se almeja – Cf. FERREIRA, 2013, desenho que se dá pela prática e ação da direção escolar no cotidiano educacional.

Para Ostetto (2012, p. 175-176), o ato de planejar reclama “um trabalho intencional e de qualidade”, com a devida preocupação com as peculiaridades da educação

---

<sup>5</sup> Erasto Fortes Mendonça, em seu livro “A Regra do Jogo” (2000, p. 133), faz crítica à falta de clareza por parte da legislação quanto ao tratamento do conceito de *comunidade escolar*: “Em geral compreendida como conjunto de pessoas que compõem os seguimentos que atuam na unidade escolar, as normas legais não são, no entanto, consensuais ao definirem quais são esses segmentos”. Nesse trabalho, assume-se que a **comunidade escolar** se refere a **equipe escolar** (crianças, professores(as), agentes de educação infantil, monitores(as) infanto-juvenis, cozinheiras, pessoal de limpeza, segurança, zeladores) e a **equipe de gestão** (diretor(a) educacional, vice-diretor(a) educacional e orientador(a) pedagógico(a), ou seja, toda a comunidade interna da escola.

infantil, cujas crianças de 0 a 6 anos se integram na educação básica, sob estatuto de direito, resguardado por força de lei (CF/88 e LDBEN/96). A autora problematiza o processo do planejamento, apontando a importância de reflexão em torno de questões que podem nortear-lo: *como fazer, o que fazer, assim como para que e para quem fazer?*

É na esteira dessas discussões que este trabalho aposta na ideia de que a instituição educativa é (pode se constituir) como um espaço/contexto de apropriação e produção de conhecimento produzido historicamente, pela consciência coletiva, com perspectiva humanitária (Cf. SAVIANI, 2011). Por consequência, também se aposta na ideia da superação das contradições e construção de novos conhecimentos por todos os envolvidos neste processo, dado que:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011, p. 6).

Para a realização do estudo, buscou-se indícios sobre o trabalho do diretor escolar, junto à equipe gestora, o processo de elaboração e a implementação (re/planejamento) do PPP na escola de educação infantil pública.

Propôs-se organizar as questões das entrevistas por categorias (*participação, planejamento* (preparação), *implementação* (sistematização/acompanhamento), *avaliação* (replanejamento), *tipo de diretor/gestão/PPP*), considerando-se os sujeitos participantes, as relações que são construídas no cotidiano escolar, o processo de produção do documento e a análise do documento sistematizado/materializado.

A busca do entendimento das práticas da direção escolar no contexto da EI, pelas evidências coletadas apontam desafios que implicam, não apenas conhecimento sobre questões administrativas e pedagógicas, mas, conjuntamente de percepções de criança, de infância, de política, de formação profissional específica (continuada e em serviço), de educação, de legislação, de gestão democrática, de sociedade etc., a fim de transpor as condições e contradições aí presentes, tendo em vista a densidade de ações e instrumentos que favorecem a manutenção do *status quo*, do ideário da competência técnica-administrativa, em contrapartida a uma postura de compromisso político de transformação social, com ênfase nas aprendizagens, na formação continuada e nos processos de participação e diálogo (Cf. SAVIANI, 2011).

Outro pressuposto é a influência que sobrevém de fatores externos, geralmente vindo de órgãos superiores através de normas e orientações pouco claros e de aspecto

conflitante que, por vezes, provocam incertezas, obrigando os diretores a buscar esclarecimentos, juntos aos órgãos, para que possam proceder aos devidos encaminhamentos. Trata-se de aspectos que fogem do controle da gestão escolar, que condicionam e interferem na dinâmica organizativa das escolas (intervenientes não previstos no planejamento da unidade em si).

O parágrafo que antecede sinaliza para a necessidade de compreendermos o trabalho do/da diretor/diretora educacional, que embora autônomo, se constrói articulado com o trabalho da Secretaria de Educação (órgãos “centrais”), bem como em estrita relação com o colegiado interno (Conselho de Escola) nas tomadas de decisões de ordem administrativo-pedagógico.

Destaca-se algumas peculiaridades da Educação Infantil (EI) que a diferencia das demais etapas, níveis e/ou modalidades da Educação Básica: no aspecto político, o tratamento aos mecanismos que garantam o direito ao acesso e à permanência das crianças em instituições públicas; no financiamento e na valorização dos profissionais e, no aspecto administrativo-pedagógico<sup>6</sup>, a dimensão do educar-cuidar e do brincar, as singularidades do trato com as crianças e suas infâncias, a utilização dos tempos-espacos escolares, discutidos nesse estudo com diversos autores e pesquisadores, tais como: FARIA (2000); OLIVEIRA (2011); OSTETTO (2005), PALMEN (2014) entre outros.

Oliveira (2011) tece pressupostos sobre as mudanças que decorrem do cenário político atual (privatização do aparelho estatal; diminuição dos direitos sociais), e refletem sobre o lugar do conhecimento, neste particular, na educação inserida no respectivo contexto. A autora aponta as contradições entre política e sua relação com o conhecimento que se produz nas instituições educacionais, pressupondo que o ato deva ocorrer de forma consciente e intencional na construção do projeto de escola, resultando em produção de conhecimento *pelos, para e com* os sujeitos imbricados no processo. Nesse sentido, a autora ressalta que:

Se a realidade é mutante e a política acompanha esse processo e é parte constitutiva do mesmo, então a relação entre conhecimento e política não pode ser do conhecimento para a política e nem o seu contrário. Conhecimento é processo social e como tal tanto pode ser usado para legitimar políticas de dominação como também para indicar a ruptura com essas políticas e caminhos de libertação (OLIVEIRA, 2011, p. 88).

Nessa perspectiva, a apropriação do conhecimento exerce uma influência no processo de transformação no interior das instituições através das múltiplas aprendizagens

---

<sup>6</sup> A **dimensão administrativa** e a **dimensão pedagógica** são consideradas, na visão deste pesquisador, ações indissociáveis, utilizando-se, portanto, neste trabalho, o termo **administrativo-pedagógico**.

(individuais e organizacionais) que os diversos sujeitos realizam, quer através da reflexão sobre as suas práticas, quer em situações institucionais de formação contínua, atribuindo, pois, como fruto desse conhecimento, uma *práxis* que resulta na transformação e emancipação dos atores ou em sua reprodução e manutenção.

Embora o foco não seja sobre gênero, atenta-se a abordagem ao quadro de mudanças sociais quanto a questão do conhecimento sobre o papel da mulher e das políticas públicas ocorridas no processo sociohistórico do cuidado e da educação da criança pequena, processo instaurado pelas conquistas e inserção da mulher no mercado de trabalho e na institucionalização da educação infantil no Brasil – Cf. OLIVEIRA, 2011; ROSEMBERG, 2002; CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1992; KUHLMANN Jr, 2007 entre outros/as, tendo em conta, as ações internas e externas das instituições infantis frente a tais transformações.

Momma; Cardoso; Bryan (2009, p. 23) trazem contribuições na análise de políticas públicas e, ao afirmarem que por se tratar de um processo sociohistórico, é fundamental que o planejamento do PPP seja compreendido como processo e não como um fim em si mesmo. Assim, aferir que: **“uma coisa é o que se pensa, o que está escrito, e outro é o que se faz”**, ou ainda, afirmar que: “o que está proposto vai necessariamente se efetivar” revela uma maneira reducionista de entender um processo de implementação de políticas públicas (grifo meu).

Apreensão que traz implicações aos atores que atuam nas instituições escolares públicas no cargo ou na função de diretor. Cabe aos sujeitos incorporarem desafios políticos que visem a superação dos aspectos técnico-administrativos, que se dão ao assumir um “papel” (hierárquico) de representante do poder público (federal, estadual ou municipal) nestas instituições, que tem seu lugar e importância pelas especificidades do cargo/função, para uma postura que transponha o instituído e propicie a transformação social. Situação-limite que implica em denúncia e exige criticidade e criatividade (inérito viável) de caráter coletivo, que segundo Ana Lúcia Freitas:

O desenvolvimento da consciência crítica implica necessariamente a ação transformadora; a consciência crítica complementa-se no ato crítico e criativo do sujeito que assume sua responsabilidade histórica. Por isso, a consciência crítica não apenas predispõe-se à mudança, mas age de forma autônoma em relação às situações-limites; não apenas acredita na possibilidade da transformação, mas assume a luta pela construção do inérito viável (FREITAS, 2004, p. 95)

Mediante o exposto, este estudo se propõe a refletir, especificamente, sobre os condicionamentos, as regulações e possibilidades em que o trabalho do diretor escolar se

concretiza na mesma via em que se materializa e se consolida um tipo ou outro de projeto de educação e sociedade (“escola”).

Para que se pudesse chegar de maneira significativa ao ponto desejado no trabalho de reflexão, a pesquisa trouxe os seguintes objetivos específicos que visaram à fundamentação das categorias investigadas/analizadas:

- Apresentar as características das escolas e dos diretores participantes da pesquisa;

- Identificar as diferentes atribuições (trabalho) dentro da especificidade da ação da equipe gestora, com foco no diretor escolar;

- Analisar os diversos e diferentes documentos que consolidam a organização da instituição (PPP, livro de comunicados, atas de Conselho de Escola, atas de reuniões pedagógicas, registros de setores, atas de reunião da equipe gestora, atas de reunião de avaliação institucional etc.);

- Entrevistar os diretores escolares que atuam em Educação Infantil pública, a fim de captar indícios e sentidos das práticas dos diretores na construção do projeto político-pedagógico da/na unidade escolar;

- Identificar como se constrói o processo decisório no âmbito escolar, levando-se em consideração a participação ampla na elaboração, sistematização e avaliação do PPP;

- Identificar as características, as condições e subsídios proporcionados pela Secretaria de Educação Municipal de Campinas aos gestores educacionais, com vistas à construção do PPP nas instituições de educação infantil.

A análise apreendeu esforço na obtenção de compreensão das percepções dos sujeitos da pesquisa sobre a visão de mundo, de sociedade, de política, de educação, de gestão, articulado aos referenciais teóricos e legislação no âmbito da educação infantil.

A visão epistêmica da base teórica e prática foram constituídas por meio de questões que subsidiaram as entrevistas com os diretores, como a seguir:

- Já atuou em outras etapas da Educação Básica, além da Educação Infantil, exercendo o mesmo cargo? Como você diferencia as especificidades vivenciadas na educação infantil das demais etapas/ níveis e/ou modalidades?

- Quais são os trabalhos do diretor no cotidiano da educação infantil? Como se vê neste espaço?

- Como diretor, em sua opinião, que práticas revelam vivências de gestão democrática na construção do PPP?

- Você poderia socializar “um dia de vivência” como diretor no cotidiano da educação infantil?

- Nos espaços educativos de tomadas de decisão, como se dá a participação do Conselho de Escola, da equipe escolar e da comunidade local?

- No seu ponto de vista, qual a melhor forma de ingresso no serviço público para exercer esse cargo?

Nas análises dos PPP buscou-se indicadores que sinalizassem, dentre outros fatores, como aparece o trabalho do/da diretor/diretora e da gestão escolar no documento, a intervenção da SME na sua elaboração, a autonomia da escola, a estrutura documental em relação às características peculiares da etapa educacional, o grau de participação dos demais setores e famílias, a concepção de criança, de infâncias, a formação interna dos profissionais, do uso financeiro de acordo com a etapa escolar.

Revelam-se a existência de situações conflitivas em que os diretores e diretoras são submetidos(as) a tomadas de decisão rápidas nos diversos setores da instituição, seja envolvendo crianças, professoras/es, agentes de educação infantil, monitoras/es, serventes de limpeza, cozinheiras, zeladores/as, segurança, pais/responsáveis e até sujeitos da própria gestão escolar, considerando-se as circunstâncias de relações interpessoais internas e/ou externas.

Explicita-se indícios do trabalho do diretor na dinâmica da escola em movimento, as situações de tensões e conflitos; em contrapartida, busca-se as pistas que demonstrem o caminho de superação e de reflexão entre os sujeitos envolvidos nas relações escolares, pelo processo de intervenção dos responsáveis pela manutenção do “clima” e da “cultura educacional<sup>7</sup>”, apesar da relação desses aspectos com a gestão escolar, não serem focos nesse estudo.

O estudo reflete sobre as adversidades e desafios no cotidiano escolar que os dirigentes vivenciam. São circunstâncias que demandam de tempo e concentração durante as ações, tais como: prestação de contas, realização de pagamento dos funcionários, avaliação do período probatório e de desempenho dos servidores, respostas imediatas a Mandatos de Ordens Judiciais, atendimento a pais e responsáveis, realização de cadastros e matrículas etc.,

---

<sup>7</sup> Os autores Pereira, Oliveira, Teixeira (2013) em estudo sobre a influência do “clima” e da “cultura organizacional” sobre a gestão escolar com base em Stetzer; Morgeson; Anderson, 1997; Ugurlu, 2009; Koth; Bradshaw; Leaf, 2008; Tamayo, 1999, ressaltam a importância do estudo como importantes componentes na definição e identificação sobre o ambiente de trabalho no cotidiano escolar. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/viewFile/1521/925>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

por serem considerados os responsáveis legais que respondem pelas instituições, porém, postula-se contradições quanto a determinadas tarefas que executam e não coadunam com as exigências e a natureza do cargo.

O estudo se apresenta em quatro partes na seguinte estrutura: nos dois primeiros capítulos são tratados os aspectos teórico-conceituais, trazendo os dilemas, as contradições e problematizações em que a pesquisa se propôs a realizar; o terceiro disserta sobre a investigação proposta, e, por fim, as considerações finais, além desta parte introdutória e os parâmetros metodológicos. Para melhor compreensão, apresenta-se uma síntese destas seções.

O capítulo I traz à reflexão diversas dimensões em que o trabalho do/a diretor/a e da gestão escolar se insere, com foco nos aspectos inerentes ao processo de constituição do Projeto Político-Pedagógico na Educação Infantil. Retrata algumas problemáticas do campo das políticas públicas e dos impactos que sobrevieram do contexto sociohistórico sobre a gestão escolar na atualidade. Discute proposições teórico-conceituais com percepções de diversos olhares acerca da gestão escolar, das atribuições do diretor, bem como das divergências políticas quanto ao acesso ao cargo/função.

No capítulo II focam-se as singularidades da Educação infantil, propondo-se a fornecer base teórico-conceitual e prática desta etapa na perspectiva e no contexto das políticas públicas de educação. Problematizam-se os aspectos internos e externos da instituição infantil com base na revisão bibliográfica que trata do tema e em textos oficiais, discutindo: a questão da expansão e qualidade, isto é, ao acesso e permanência das crianças em instituições de educação infantil pública (ordenamento político); a dimensão e a dinâmica do trabalho do diretor e diretora junto à equipe de gestão no trato às peculiaridades da etapa escolar; as complexidades em que os profissionais da EI enfrentam pelas condições de trabalho, a valorização nos cargos e formação continuada.

O capítulo III se propõe a dissertar sobre o problema proposto, organizando o capítulo em três partes: a primeira parte traz o embasamento conceitual, político e filosófico sobre o PPP na perspectiva da educação infantil; a segunda traz tessitura sobre o PPP nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e a tentativa de apresentar as atribuições do cargo/trabalho do/de diretor educacional e a forma de compor o cargo/trabalho; na terceira parte é tecida a análise dos dados da pesquisa de campo. Por fim, traz as considerações finais, onde se tece reflexão dos resultados da pesquisa e dos capítulos teóricos.

## Parâmetros Teórico-Metodológicos

A escolha das instituições e sujeitos da pesquisa contou com a colaboração do Representante Regional que atua junto ao Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED SUL) da Rede Municipal de Educação de Campinas-SP. Em diálogo com o respectivo Representante, foi solicitado que ele pudesse “indicar” algumas escolas consideradas “boas” (com projeto político pedagógico sistematizado, denso e consistente – que conta com participação da comunidade escolar e local na gestão da escola e cujo diretor ou diretora é considerado pelo trabalho efetivo, conforme apontando anteriormente).

Além disso, levou-se em consideração: escolas de educação Infantil, equipe de gestão atuando nos últimos 5 (cinco) anos na mesma unidade escolar, a fim de atender o recorte histórico-temporal (2011 a 2014).

O tratamento utilizado para os sujeitos que participaram das entrevistas foi respeitando o gênero referente, ou seja, diretor ou diretora, tanto nas transcrições das entrevistas, quanto na análise dos dados, seguindo os acordos do anonimato, tanto das escolas, quanto dos participantes. Ao longo do texto as escolas e os respectivos dirigentes são identificados da seguinte forma:

- 1) Escola Safira e Rubi – Diretora Mirela;
- 2) Escola Esmeralda – Diretora Isabela e
- 3) Escola Turmalina – Diretor Fernando.

Utilizou-se a **Pesquisa Qualitativa** com o recorte teórico-metodológico na perspectiva *sócio-histórica* e *estudos de casos*. Para tanto se remeteu à definição atribuída por Harold Garfinkel, que declara: “Diria que empreendemos estudos sobre o modo como as pessoas enquanto organizadoras do seu cotidiano, utilizam os aspectos mais salientes deste mesmo cotidiano para o fazer funcionar” (Garfinkel, citado por Bogdan e Biklen, 1991, p. 60). Nesse contexto, investiga-se nas respectivas instituições de Educação Infantil a lógica da sistematização na construção do PPP, isto é, a coerência do planejado, a dinâmica de sua execução, o processo de avaliação e o (re)planejamento, pela ação da gestão escolar, com foco no trabalho do diretor escolar e a participação dos diferentes atores sociais<sup>8</sup> no cotidiano escolar.

---

<sup>8</sup> A expressão “atores sociais” está consubstanciada segundo Dias (2012): “às transformações políticas, econômicas e administrativas pelas quais o Brasil vem passando nas últimas décadas [...]”. Diante dessas mudanças, da modernização e avanços democráticos, novas e diferentes ações públicas aparecem, solicitando modificações na forma de participação da sociedade.

As formas de participação individual e coletiva são delineadas por um novo perfil de sujeitos que saem da posição passiva para a de agentes participativos, ativando dispositivos relacionais mais efetivos entre as

Para melhor explicitar a abordagem qualitativa de pesquisa, no contexto deste projeto, destacamos cinco características básicas que a configura, conforme Ludke (1986):

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente e a estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. 3. A preocupação com o processo é maior que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; 4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, o fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise de dados. (LUDKE, 1986, p. 11-13)

Quanto à escolha do procedimento ao Estudo de Caso, além dos autores já mencionados anteriormente, está em consonância com Yin (1989), ao indicar a preferência pelo uso do *Estudo de Caso* uma vez que ele pressupõe o estudo de eventos contemporâneos, em situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas. Apesar de ter pontos em comum com o método histórico, o *Estudo de Caso* se caracteriza pela "... **capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências** - documentos, artefatos, entrevistas e observações." (YIN, 1989, p. 19, grifos meus)

Outro fator considerado está baseado em Bressan (2000, p.11) quanto da utilização do método, que aposta na observância da postura que qualifica a cientificidade da pesquisa:

Um investigador, para conduzir com sucesso um estudo de caso deve ser possuidor de habilidades que o habilitem para tal. [...] sobre as habilidades que um investigador deve possuir para ser bem sucedido na condução de um estudo qualitativo. [...] as mais comumente encontradas são: "habilidade para fazer perguntas e interpretar os resultados; habilidade para ouvir e não se deixar prender pelas suas próprias ideologias e percepções; habilidade para adaptar-se e ser flexível para que possa ver as novas situações encontradas como oportunidades e não ameaças; firme domínio das questões em estudo (BRESSAN, 2000, p.11).

---

diferentes esferas sociais. "[...] Para apresentar esta participação, institui-se que novos "atores sociais" passem a contribuir com as determinações que impactam sobre o coletivo" (Dicionário de políticas públicas, 2012, p.29.). Disponível em: < <http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac>>. Acesso em 28 abr. 2016.

Ludke & André (1986) afirmam que o estudo de caso tem um campo de trabalho mais específico dentro de um sistema mais amplo. Daí a importância de se correlacionar, analiticamente, com um contexto socioeconômico e político.

Marfan (1986) faz referência às autoras Ludke & André (1986) para discorrer a respeito de determinadas características do método, onde enfatizam a “interpretação em contexto”, isto é, para melhor compreensão da manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas, aponta a necessária consideração da especificidade onde ocorrem e de como estão imbricados nas situações, e ainda:

[...] os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema; os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação, sejam elas observações em situações de aula, por exemplo [...] entrevistas a pais, alunos, técnicos, administradores, etc; os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas: o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas **generalizações naturalísticas**” (MARFAN, 1986, p. 43-44, grifos no original)

Nesse sentido, optou-se pela análise de três aspectos do trabalho do/da diretor(a) escolar na materialização do projeto político-pedagógico, a saber: o *planejamento* (preparação), a *implementação* (sistematização/acompanhamento) e a *avaliação* (replanejamento), utilizando-se o método das entrevistas e das análises dos documentos (PPPs) sistematizados.

Entende-se que, com a escuta junto aos sujeitos pesquisados, bem como as análises documentais, a possibilidade de que esses tragam evidências das complexidades internas e externas que permeiam o trabalho dos diretores escolares na EI e permitam a percepção sobre suas escolhas, seus trajetos, suas potencialidades e fragilidades no processo de constituição do PPP em suas unidades escolares.

Assume-se, nessa pesquisa, o trabalho do diretor escolar na lógica da gestão democrática em acordo com as leis, normas e dispositivos legais (Cf. Constituição Federal/1988; LDB, Lei nº 9394/1996), atentando-se, no entanto, com pressupostos de que a gestão das escolas tem sido alvo de críticas e de tentativas, mesmo de diretrizes que tentam uniformizar o perfil de atuação destes profissionais, como se fossem os únicos responsáveis pelos resultados educacionais de sua escola.

Tendo em vista a impossibilidade de realização de entrevistas pessoais por parte da diretora “Mirela”, procedeu-se a realização de contato por via eletrônica e por telefone.

## CAPÍTULO 1 – O TRABALHO DO DIRETOR EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICAS

---

*Não, não tenho caminho novo.  
O que tenho de novo  
é o jeito de caminhar.*  
Thiago de Mello

O presente capítulo reflete sobre as diversas dimensões que compõem o trabalho da equipe de “gestão escolar” no que tange ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, mais especificamente, o trabalho do(a) diretor(a) – integrado(a) na equipe gestora – no processo de constituição do planejamento, sistematização e acompanhamento do PPP. Contudo, não se trata de dissertar sobre o trabalho do diretor de forma geral, mas sim do diretor das instituições de Educação Infantil, ou seja, a primeira etapa da Educação Básica (Cf. Constituição Federal – CF/1988 e Leis de Diretrizes e Bases Nacionais – LDBEN/1996).

O subcapítulo intitulado “Reflexões sobre o “trabalho” e implicações na gestão da escola” procura entender o “trabalho” do gestor e da equipe de gestão como possibilitadora de rompimento com o ideário conservador da gestão/administração escolar, numa perspectiva criadora e transformadora do próprio gestor e dos sujeitos enredados no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico. São feitas reflexões em torno de proposições conceituais no campo da educação por meio de variadas contribuições teóricas sobre a gestão escolar, a função e atribuições do diretor como membro importante da gestão, as divergências do acesso ao cargo e o processo de constituição do projeto político-pedagógico e seus conceitos.

A seção “O trabalho da direção escolar no contexto atual: implicações conceituais e filosóficas” trata do desdobramento do trabalho da direção escolar na perspectiva da gestão democrática, articulado às complexidades em que o cargo/função oferece.

Em “A implementação do PPP na atualidade: perspectivas e conflitos” é discutido os aspectos norteadores na implementação do projeto político-pedagógico, os possíveis impactos que sobrevêm à instituição educativa em conformidade à forma como os documentos são instituídos, bem como a importância do trabalho do/a diretor/a nesse processo.

O subcapítulo “Gestão ou administração da educação: análise do contexto atual” traz reflexões sobre as “origens” do termo *gestão* desde o sentido etimológico até ao tratamento conceitual e epistemológico, remetendo-nos aos princípios gerais da Administração/Gestão escolar e as influências do modelo de Estado gerencialista nas políticas

educacionais atuais, reflexão apoiada em diversos autores que tratam do campo da gestão/administração escolar.

O trabalho da direção e gestão escolar na consecução do projeto político-pedagógico da escola pode ser compreendido de uma perspectiva “tarefeira”, alienada, e/ou possibilitador da criatividade e da transformação da própria gestão educativa e dos demais sujeitos envolvidos, portanto, da comunidade escolar e local. Essa perspectiva se pauta em Saviani (1997, 2007, 2008, 2011) e Duarte (1993), que trazem contribuição sobre o processo de formação do indivíduo enquanto ser social que constrói e se autoconstrói ao longo da história, inserido numa sociedade estruturada sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais.

Esses autores aproximam caminhos de superação dessa realidade para além dos condicionamentos que se circunscrevem os sujeitos que tomam decisões no cotidiano escolar e, no contexto deste trabalho, na consecução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de educação infantil - Cf. DUARTE, 1993; SAVIANI, 2011.

Ressalta-se a contribuição de Matus (2000, p. 60) em sua obra “O Líder Sem Estado-Maior” onde retrata a figura e os tipos de liderança na política, alerta que “o sistema social muitas vezes produz os líderes requeridos pelas circunstâncias, ou produz fora de época. É um processo contraditório entre o necessário e o disponível” e que contextualiza com o trabalho da direção de escola que se articula à regulação e direcionamento de órgãos superiores. O autor lembra que:

Marx disse que “os homens fazem a história, mas não nas circunstâncias que escolhem”. Os líderes potenciais nem sempre encontraram as circunstâncias propícias para desenvolver suas aptidões. (...) A história revela líderes inovadores sem oportunidade para inovar e situações de decadência que exigem inovação, sem que surjam nem líderes nem forças transformadoras.

Na construção do PPP, pressupõe-se a criação de espaço que transponha as contradições que o cargo/função oferece, aponta para a ressignificação do conhecimento e posicionamentos sociais, tanto da direção, quanto dos segmentos internos e comunidade externa. Mas, para isso, tem de se planejar e agir perante as situações-limítrofes e tensões (interna e externa), potencializando as possibilidades, não *só*, mas *com* ampla participação, tendo claro os responsáveis e corresponsáveis pela tríade cuidar, educar e brincar da primeira infância nos espaços coletivos públicos de educação. Tal empenho espera de cada um dos envolvidos no processo um *novo jeito de caminhar* na realidade atual.

### 1.1 Reflexões sobre o “trabalho” e implicações na gestão da escola

Propõe-se uma reflexão acerca da terminologia “trabalho”, ao invés de “papel”, ao tratarmos das ações dos sujeitos, que demonstram certa similaridade. Usualmente o termo “papel”, segundo Scott (2010, p. 149), com base na teoria social de Talcott Edgar Frederick Parsons (1902-1979), sociólogo norte-americano considerado um dos autores clássicos da teoria sociológica contemporânea, é evocado no sentido de estabelecer “normas válidas” para certas categorias de indivíduos e diferenciar determinadas particularidades para que o desempenho de suas funções atinja as expectativas específicas do grupo social ao qual interagem. John Scott pondera que:

Na teoria social de Parsons, os papéis são definidos como as expectativas estabelecidas com relação a determinados contextos de interação que moldam as orientações motivacionais dos indivíduos em relação uns aos outros. São os padrões, modelos ou gabaritos culturais de comportamento pelos quais os indivíduos aprendem *quem* são aos olhos dos outros e *como* deveriam agir em relação a eles (SCOTT, 2010, p. 150 grifos do autor).

A escolha do termo “trabalho” para esta pesquisa tem o sentido de articular e problematizar as ações dos sujeitos para além das categorias particulares das funções, atribuições e expectativas que os modelos do “papel social” despertam nos indivíduos e grupos da relação, como padrões definidos, que estão pressupostos na teoria social parsoniana.

Os conceitos que delineiam o termo “papéis” não coadunam com a proposta de análise do objeto de estudo que busca a compreensão da produção do projeto político-pedagógico pela práxis do diretor e da gestão escolar na educação infantil pública, proposta nesta pesquisa, para além de uma visão padronizadora e reprodutora de modelos.

Esta pesquisa propõe a busca de uma práxis transformadora que é essencialmente criadora, ousada, crítica e reflexiva – Cf. GADOTTI, 2010 – que pressupõe a intencionalidade e a medida de consciência sobre o que se almeja. Segundo Gadotti (2010, p. 31), “não deixa de ser práxis, só que se limita a uma práxis reiterativa, imitativa, burocratizada” de gestão da educação pública.

Paro (2012) tece reflexão sobre o lado positivo e o negativo que reside na prática reiterativa ou imitativa, pressupostos voltados para a ideia de “papel”; reflexões que podem contribuir no entendimento sobre o processo de constituição de projetos educacionais, para o autor:

A lei que rege o processo de realização já é conhecida a priori, constituindo o objeto real simples duplicação ou cópia do objeto ideal. Opera-se, portanto uma separação entre o subjetivo e o objetivo, constituindo a prática

reiterativa ou imitativa em repetição de um processo e de um resultado alcançado por uma práxis criadora anterior, sem, contudo, a imprevisibilidade e a unicidade desta. O lado positivo da práxis reiterativa reside em seu poder de ampliar e multiplicar a práxis criadora. Seus aspectos negativos aparecem, todavia, quando sua ocorrência se dá de maneira a barrar as possibilidades de novas criações (PARO, 2012, p. 36).

Numa ótica voltada para o processo histórico, a estagnação ou acomodação de novas ideias na busca de superação dos problemas sociais pode trazer resultados desfavoráveis aviltantes à sociedade, principalmente às camadas populares. Faoro (2008), em “Os Donos do Poder”, retrata a anestesia por parte da classe média, acadêmicos da ocasião, perante os ordenamentos patrimonialistas do Estado brasileiro da época<sup>9</sup>, remonta a necessidade de enfrentamento aos condicionantes daquele período histórico, que reforça a ideia de postura transformadora e criadora perante as expectativas sociais:

Em consequência de sua estrutura autônoma, desdenhosa do contato íntimo das categorias sociais que atuam na base da pirâmide, tem caráter escolástico, acadêmico, no sentido de se alhear dos problemas concretos da vida e da sociedade. Preocupa-se mais em preservar sua unidade de pensamento, numa sistematização nem sempre dogmática, do que com a reelaboração teórica dos fatos, da história própria. Seu pensamento político será de caráter abstrato, voltado para as doutrinas universais, sufocado no idealismo das fórmulas. Esta minoria – outrora criadora, outrora responsável pelo destino de uma nação –, anestesiada pelo seu êxito, incapaz de se renovar, perde o compasso e o ajuste com novas forças sociais (FAORO, 2008, p. 113).

Na era contemporânea, Miguel Arroyo (2008) faz crítica quanto à perda da força política do movimento de lutas à bandeira da gestão/administração democrática assumida por docentes na década de 1980. O autor propicia reflexão sobre o empobrecimento da radicalidade política em defesa da gestão democrática pelos impactos das regulações e condicionamentos que tratam as políticas educacionais sobre o assunto. Ressalta que:

há um dado extremamente revelador: grupos de poder externos e mesmo internos ao sistema educacional apressaram-se a controlar a possível radicalidade normatizando a gestão democrática nas universidades, nas escolas de educação básica, nos colegiados, nas atribuições dos gestores e até nos processos de participação na escolha de dirigentes (ARROYO, 2008, p. 44).

O norte para o entendimento das ações da gestão escolar na instituição do PPP na educação infantil, na visão do *trabalho* dos agentes da prática, vai ao encontro com a liberdade e autonomia da organização do cotidiano escolar para a materialização do objeto, de forma que potencialize a emancipação e transformação dos sujeitos envolvidos no processo.

---

<sup>9</sup> Para aprofundamento no assunto destacam-se as obras de, além de Raymundo Faoro (1997 e 1995), Holanda (1971), com o clássico *Raízes do Brasil*, Uricoechea (1978), Schwartzman (1988), Mendonça (2000) e outros.

Freire (1996, p. 113-114) utiliza a expressão “aventura do espírito”, a fim de promover uma ruptura com a “padronização de fórmulas, de maneira de ser”. Para o autor é “a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p.113-114).

O autor chama a atenção para uma atitude de estranhamento e criticidade ao contexto social durante o processo de construção do projeto da escola, no contexto desta reflexão. Faz-se necessário que os atores sociais se posicionem perante os fatos que permeiam o contexto educacional, de modo que impacte a realidade e contraponha os determinismos externos ou internos sobre as ações dos sujeitos durante o processo de obtenção da identidade institucional. Tais impactos oportunizam possibilidades transformadoras das ações que circundam as escolhas e construções coletivas na implementação do projeto.

Encontramos em *A Enciclopédia e Dicionário Ilustrado* os seguintes sentidos do termo *trabalho*: “Atividade física ou intelectual que visa a algum objetivo; labor, ocupação. O produto dessa atividade, obra. Esforço, empenho” (KOOGAN e HOUAISS, 1998, p. 1588).

No sentido etimológico, segundo Cunha (1997), *trabalho* origina da palavra *traballar*, que significa: ‘ocupar-se em algum mister’, ‘exercer o seu ofício’; do latim vulgar *tripalhare* (torturar); *tripalium* (instrumento de tortura composto de três paus); ideia de ‘sofrer’, passando para ‘esforçar-se, lutar, pugnar’ e, por fim, ‘trabalhar’ (CUNHA, 1997, p. 779).

No *Dicionário de Filosofia* do italiano Nicola Abbagnano, encontramos uma variada explanação conceitual sobre *trabalho*, destacamos os sentidos que se aproximam desse estudo:

TRABALHO (gr. ΤΤÓΥΟÇ; lat. *Labor*; in. *Labor*; fr. *Travail*; ai. *Arbeit*; it. *Lavoro*). Atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer às necessidades humanas. Por isso, o conceito de T. implica: 1) *dependência* do homem em relação à natureza, no que se refere à sua vida e aos seus interesses: isso constitui a *necessidade*, num de seus *sentidos* (v.); 2) *reação* ativa a essa dependência, constituída por operações mais ou menos complexas, com vistas à elaboração ou à utilização dos elementos naturais; 3) grau mais ou menos elevado de esforço, sofrimento ou fadiga, que constitui o *custo* humano do trabalho[...] (ABBAGNANO, 2007, p. 964, grifos no original).

Marx e Engels (2007), ao refletirem sobre o “trabalho”, ressaltam que a ação dos homens sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas, é o que concebemos como trabalho e que nos diferencia dos animais:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX e ENGELS, p. 87 grifos no original).

A produção dos meios de vida do homem, por intermédio do trabalho, com fins de satisfazer suas necessidades, Marx e Engels (2007), na *Ideologia Alemã*, pressupõem ser a primeira das condições de sua existência para que a ação humana de “fazer história” tenha seu *continuum*:

Devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer histórias”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e alguma coisa mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX e ENGELS, 2007, p. 32-33).

Esse “fazer história” é um ato consciente humano. A “consciência”, segundo os autores alemães, é o aspecto que estabelece e firma a necessidade das relações entre os indivíduos e que “constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade” - Cf. MARX e ENGELS, 2007, p. 35. Com o aumento da sociedade e das necessidades de produção se dá a divisão de trabalho e as contradições das relações sociais advindas desse contexto, sobrevivendo a alienação ou a emancipação humana, pois, segundo Marx e Engels:

A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento, a consciência *pode* realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, teologia, da filosofia, da moral etc. “puras”. Mas mesmo que essa teoria [...] entrem em contradição com as relações existentes, isto só pode se dar porque as relações sociais existentes estão em contradição com as forças de produção existentes – o que aliás, pode-se dar também num determinado círculo nacional de relações, uma vez que a contradição se instala não nesse âmbito nacional, mas entre essa consciência nacional e a consciência universal de uma nação (MARX e ENGELS, 2007, p. 35-36).

É através do trabalho que o homem se faz um ser social, pois não produz sua existência de modo isolado, mas se relaciona com os demais por intermédio da divisão social do trabalho; logo, por ser histórico, não existe no singular, pois a construção de sua existência

se produz com a colaboração dos demais seres da espécie, numa relação de convivência com a subjetividade desse outro - Cf. PARO, 2015, p. 57.

Essa subjetividade delinea o campo de atuação dos diretores e diretoras, pois no cotidiano das instituições escolares, habitualmente se deparam a diversificadas relações interpessoais, logo, a diferentes pontos de vistas e posicionamentos, exigindo competências múltiplas e flexibilidade para agir com êxito a cada tomada de decisão. Nesse sentido, Marx (1996) postula que:

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras coisas, conforme o seu objetivo (Marx, 1996, p. 298).

Aprender como se materializa o processo de constituição do PPP, na realidade singular em que os dirigentes escolares enfrentam pelas dinâmicas das instituições escolares, buscou-se durante a coleta de dados da pesquisa, as situações, os sujeitos e espaços reais, por meio das experiências vivenciadas pelos sujeitos que, para Marx e Engels (2007):

São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (MARX e ENGELS, p. 86-87).

No processo de consecução do PPP na educação infantil, como os gestores lidam com situações adversas? Como propõem a participação das famílias na sua elaboração? De que modo potencializam a aproximação com os profissionais na construção desse espaço? É um espaço de escuta às famílias ou espaço de alienação e dominação (hierarquização)? Como a gestão escolar é subsidiada pelas instâncias superiores na elaboração do PPP da unidade escolar? Quais são as condições materiais e humanas que vêm viabilizando a implantação desse documento no cotidiano escolar?

As considerações, até aqui apresentadas, tratam o trabalho e as intenções constitutivas que dele advém como a própria essência humana, impregnado de complexidades que remetem num olhar crítico para a compreensão das relações sociais, em dado contexto histórico, e, remetendo às declarações de Saviani (2007, p. 154), não é uma dádiva divina ou natural, não precede da existência do homem, ao contrário:

a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

Já numa visão da economia, Géledan e Brémont (1988, p. 352), autores do *Dicionário Económico Social*, explicitam a *divisão de trabalho* no campo socioeconômico, notadamente como mecanismos de ideais burocráticos do modelo *taylorista/fordista*, utilizados na organização de empresas e que tem marcado influências na gestão/administração educacional:

A divisão do trabalho pode resultar da repartição das tarefas entre os membros de uma família, de um país ou do mundo. Pode consistir numa divisão por sexos, por idades, por tipos de tarefas (trabalho de concepção ou de realização), por níveis hierárquicos... Existe divisão de trabalho quando a realização de um produto é decomposta numa série de tarefas parciais, cada uma das quais contribui para a elaboração do conjunto [...] faz acompanhar de **especialização** se, além do que foi dito, cada operação for confiada a indivíduos diferentes (GÉLEDAN e BRÉMOND, 1988, p. 352, grifos no original).

Com efeito, conforme Saviani (2007), essa divisão do trabalho tem forte relação com a divisão dos homens em classes, o que, indubitavelmente, irá provocar uma divisão também na educação, demarcando distinções dos objetivos educacionais nessa divisão, concentrada para atender aos interesses da classe hegemônica em qual seja sua modalidade, em determinado contexto sociohistórico:

Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p.155).

Nessa perspectiva, Bruno (2003, p. 15-16) com base na formulação da personificação do capitalista por Marx (1985)<sup>10</sup>, argumenta que: “trata-se do seu poder de organizar a força de trabalho e a produção, impondo sua disciplina”, preconizando, deste modo, a ideia de uma forma de organização do trabalho no capitalismo como mecanismo de poder dos capitalistas sobre os trabalhadores, onde incide o campo da extorsão da “mais-valia”, lógica da concepção de o Estado funcionar como aparelho de poder das próprias empresas, suscitando o embate sobre o monopólio do exercício de forças nas relações sociais, com a necessária distinção entre sociedade civil e Estado. A autora assinala que:

---

<sup>10</sup> “aquele que formula, legislando particular e arbitrariamente, sua autocracia sobre os trabalhadores [...]” (MARX, 1985, p. 485).

o Estado legisla e exerce a violência, tendo inclusive uma esfera especializada em planejar e executar o direito de matar – as forças armadas e a polícia. Mas este nunca foi um atributo seu, exclusivo. Ao contrário, sempre o dividiu com as empresas que, através das escolhas tecnológicas e organizacionais que fazem, estabelecem por aí o número de seus mortos e inutilizados. Hoje o fazem inclusive através da condenação ao desemprego e à exclusão social de milhares de trabalhadores, em todo o mundo, de qualquer atividade que lhes permita garantir os meios mais elementares de sobrevivência física (BRUNO, 2003, p. 16).

Essa expectativa tende a fortalecer-se continuamente, tal a fragilidade na manutenção e ampliação dos direitos sociais conquistados com lutas e enfrentamentos políticos por parte dos cidadãos em nossa sociedade, como assinala Severino (2008):

A experiência histórica da sociedade brasileira é marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta do direito. É assim que o nosso não tem sido um Estado de direito, ele sempre foi, sob as mais variadas formas, um Estado de fato, onde as decisões são tomadas e implementadas sob o império da força e da dominação (SEVERINO, 2008, p. 67).

Neste caso, o Estado deixa de ser um gerenciador dos interesses coletivos e muito menos dos interesses dos segmentos mais fracos e frágeis da população que constitui a maioria de sua sociedade civil - Cf. SEVERINO, 2008.

Os meios de subsistência do homem estão intimamente ligados à extração dos recursos da natureza, de forma intencional e ativa. Nesse sentido, Saviani (2008) tece proposições conceituais para o entendimento amplo e complexo sobre o trabalho da educação, ressaltando que o homem, ao dar início no processo de transformação da natureza, passa a criar um mundo humano, isto é, “o mundo da cultura”, logo, a educação sendo um fenômeno próprio dos seres humanos, o autor afirma ser, “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” - Cf. SAVIANI, 2008, p. 11.

O autor postula que a garantia da subsistência material com a conseqüente produção de bens materiais, constitui o “trabalho material”, onde o homem antecipa em ideias os objetivos reais da ação, por meio da representação mental de tais objetivos, que remeterá a ideia de contraposição, ou seja, do “trabalho não material”, discorre que:

Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do

saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2008, p. 12).

Conclui que a educação se situa na categoria do trabalho não material, e distingue duas modalidades, desta categoria, onde uma das quais se depreende a educação e sua natureza:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação ((SAVIANI, 2008, p. 12).

Deste modo, o autor chega ao entendimento de que a prática pedagógica, como prática social, constitui-se inseparável da produção desse ato e de sua experiência, ou seja, “a aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo por ambos os sujeitos – aluno e professor” - Cf. SAVIANI, 2008, p. 12.

Com base em tais assertivas (SAVIANI, 2008), considera-se que o trabalho da gestão escolar se insere nessa natureza da educação, ou seja, de produzir, direta e intencionalmente, condições que se concretizem os ideais da educação, no sentido de potencializar um ambiente de apropriação efetiva do conhecimento no espaço socioeducativo.

As reflexões apontadas podem auxiliar na captação do sentido do trabalho do/da diretor/diretora e da gestão escolar no processo de instituição do projeto político-pedagógico no contexto de educação às crianças. São problematizações que acenam os rumos da pesquisa e auxiliam na sistematização das categorias de análise.

## **1.2 O trabalho da direção escolar no contexto atual: implicações conceituais e filosóficas**

Conforme Libâneo (2013, p. 88), “a *direção* é um princípio e atributo da gestão”, ou seja, o trabalho desenvolvido pelo/a diretor/a escolar está canalizado ao trabalho conjunto com demais pessoas da *organização*<sup>11</sup>, tanto os que complementam a equipe da gestão escolar (o vice-diretor e o orientador pedagógico ou coordenador pedagógico), quanto aos demais conjuntos de pessoas da unidade escolar (professores/as, equipe da cozinha, da limpeza, da

<sup>11</sup> Libâneo (2013) tece diferença entre organização e administração, dizendo que na prática, os termos organização e administração, podem ser utilizados combinadamente, desde que explicita o conteúdo de cada um. Explica que na definição de Paro, por exemplo, define com muita propriedade os âmbitos de estudo da Administração, que poderiam ser incluídos também como campo da Organização (nota, Libâneo, 2013, p. 88).

segurança, da zeladoria), assim como os colegiados (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM), Grêmio Estudantil), com intuito de orientar e integrar essa equipe escolar nas orientações de objetivos e metas educacionais.

Contexto que coloca a direção escolar como principal elo de ação quanto ao processo de tomada de decisões no estabelecimento, assim como o agente que “coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível” – Cf. LIBÂNEO, 2013, p. 88) – ou seja, o que potencializa a participação na vida da escola, pressupondo-se o entrelaçamento com as ideologias e valores que permeiam o trabalho dos dirigentes.

Segundo Freitas (2000, p. 47-48), essa mudança na política da administração da educação brasileira, aparentemente mais democrática, deu-se no final do século XX. Isso se deu com a abertura política dos anos 80, dando espaço para que a educação fosse pensada a partir da realidade escolar e, segundo a autora, com o relaxamento do cumprimento de planejamentos padronizados.

Emanam desse contexto novas políticas públicas, “provavelmente sob o efeito do espírito neoliberal”, que contempla a descentralização administrativa e a gestão escolar participativa de cunho democrático, com foco na realidade da escola e de suas comunidades escolar e local. Freitas (2000) traz um discurso legal e político estimulando mais participação da sociedade, envolve responsabilidade financeira, a escola pública gerida por entidades privadas e a participação da comunidade na escolha de diretores escolares e concursos públicos de provimento de cargo, a criação de colegiados e conselhos escolares com poder deliberativo etc.

O Estado passa a permitir e incentivar a coexistência de várias formas de gerenciamento escolar, aparentemente mais democráticas. Algumas experiências ocorrem com o gerenciamento da escola pública por entidades privadas. Desse modo, a indicação política de diretores escolares perde a primazia e dá espaço à maior participação da comunidade na seleção de diretores escolares e na condução do nível de qualidade do processo educacional. São criados colegiados ou conselhos escolares com poder deliberativo e autonomia para tomar certas decisões no âmbito da escola; são permitidas eleições de diretores; são ativadas as participações de pais, líderes comunitários; são realizadas experiências com concurso público (de provas e títulos) e concurso para diretores; dentre outros. Começa-se a discutir a importância da preparação de diretores escolares que incentivem a participação das comunidades escolar e local e atendam à legislação vigente (FREITAS, 2000, p 34.).

Conforme pesquisa em unidade escolar de rede municipal pública<sup>12</sup>, Ganzeli (2011, p. 52) traz contribuições para a reflexão deste estudo, no que concerne ao provimento do cargo de diretor educacional e suas polêmicas, tema contraditório de amplo interesse e embates políticos. O autor ressalta as reações de grupos quanto à alteração de proposta da gestão municipal para a implementação de macropolíticas, em específico, o novo Estatuto do Magistério, onde previa a constituição do cargo de especialistas da educação (supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores e orientadores pedagógicos) além de professores. Assinala que:

O provimento do cargo de especialista era realizado, conforme previsto no Estatuto do Magistério Municipal, Lei 6.894/91, por **seleção interna** de provas e títulos. A proposta para **concurso público** gerou uma reação contrária entre os educadores da rede municipal, mormente daqueles especialistas que assumiram o cargo em regime de substituição. Foi um confronto que envolveu as diferentes instituições de poder do Estado, a Câmara de Vereadores promoveu discussões do projeto de lei sobre o novo Estatuto do Magistério, bem como a interferência do Ministério Público de resolução de impasses. O Poder Executivo teve que mobilizar grande quantidade de energia política para que a proposta de concurso público pudesse ser concretizada no ano de 2002 (GANZELI, 2011, p. 52, grifos meus).

Nas diretrizes e propostas do Plano Nacional de Educação (PNE/2014) elaboradas pelo Poder Executivo, ratifica-se a autonomia administrativa dos entes federados para a formulação das leis locais sobre gestão democrática, fixa parâmetros mais específicos na formulação da meta 19, na qual traz abordagem sobre o tema da seleção de diretores de escola, que prevê vinculação a critérios técnicos de mérito e desempenho. Não faz referência à eleição direta do diretor pela comunidade escolar, mas à participação da comunidade escolar no processo - Cf. GOMES, 2015. Na íntegra, o PNE (2014) assegura os seguintes rumos à Meta 19:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Plano Nacional de Educação, 2014, p. 83).

Para cumprir com os prazos e metas estabelecidas pelo Plano, quanto ao processo de implementação da gestão democrática, os municípios buscam sua construção em conformidade com a realidade local. Em Campinas-SP, essa implementação vem se dando com a construção de uma Proposta de Lei (Preliminar)/2016 que trata especificamente da

<sup>12</sup> Pesquisa realizada sob a coordenação do professor da FE/UNICAMP, Pedro Ganzeli, junto à Escola Municipal de Ensino Fundamental “Vicente Ráo”, da Rede Municipal de Ensino de Campinas, através da “pesquisa-ação”, financiada pela FAPESP, realizada no período entre 2005-2009. (NT. do pesquisador).

disposição sobre a gestão democrática na Rede Municipal de Educação. Trata no Art. 1º e 2º das disposições legais e finalidades que normatizam a implementação da gestão democrática no município:

**Art. 1º** Esta Lei trata da gestão democrática na Educação Municipal de Campinas, conforme disposto no art. 206, VI, da Constituição Federal, nos arts. 3º e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do inciso IV do artigo 223, da Seção I, do Capítulo II, da Lei Orgânica do município de Campinas, do inciso VII, do artigo 3º da Lei nº 12.501 de 13 de março de 2006, que cria o Sistema Municipal de Ensino de Campinas e da Lei nº 15.029 de 24 de junho de 2015, que institui o Plano Municipal de Educação de Campinas.

**Art. 2º** A gestão democrática da educação pública é uma maneira de organizar o funcionamento das unidades educacionais públicas e demais órgãos públicos do Sistema Municipal de Ensino quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de garantir a participação, o pluralismo, a autonomia e dar transparência às suas ações e atos (CAMPINAS, Proposta de Lei nº (Preliminar), 2016).

O documento, denominado de “Minuta da Gestão”, nesse primeiro momento preliminar, já sofreu várias críticas e indicações de alterações ao passar pelo crivo de análise e avaliação dos educadores em suas unidades escolares, pelo Fórum Municipal de Educação, Conselho das Escolas, associações, sindicatos etc. Um dos pontos polêmicos do conteúdo do documento, que não teve participação ampla na elaboração, consta no Capítulo V, Art. 63 e 64 onde tem gerado desconfiança e discussões em torno do termo “gestor” (Art. 63) e da exclusão dos cargos de orientador pedagógico e coordenador pedagógico na provisão por concurso público:

**Art. 63** A direção das instituições educacionais será desempenhada pela equipe gestora composta por diretor, vice-diretor, gestor e Orientador Pedagógico, respeitadas as disposições legais.

**Art. 64** Os cargos de diretor e vice-diretor serão providos por concurso público.

Observa-se que a provisão do cargo de diretor escolar, conforme consta no Art. 63 do Cap. V, tem indicação na manutenção de como o município vem realizando, ou seja, pela via do concurso público.

O provimento do cargo de diretor escolar, como assinalado anteriormente, tem gerado controvérsias e divisão de opiniões. Importa-se assinalar nesse espaço, que o caráter e as especificidades do cargo/função sofrem influências adversas, tanto da estrutura do sistema educacional num dado contexto a qual se insere, quanto das condições humanas e materiais onde se concretizam as ações desses sujeitos. Nesse sentido, o sujeito que representa a administração do espaço público, notadamente, a escola, é o(a) diretor(a). Sendo assim, segundo Boccia (2011):

ele [diretor] é colocado na posição de responsável pela execução de princípios que são estabelecidos em lei, como a gestão democrática, a autonomia da escola, a participação da comunidade, etc. Mas as responsabilidades de um diretor de escola não são pautadas apenas nas leis da educação. Existem também leis funcionais próprias que estabelecem as funções, atribuições e competências que esse funcionário público deve cumprir (BOCCIA, 2011, p. 94).

Ganzeli (2011, p. 57) destaca as atribuições por parte da direção e vice-direção:

Consideramos como atribuições da diretora e da vice-diretora os procedimentos administrativos, tais como: encaminhamentos relacionados aos órgãos centrais, bem como entre a unidade escolar e estes; produção da documentação escolar – calendário escolar, ofícios, horários do corpo docente e discente – acompanhamento das ações da área do pessoal de apoio, organização do orçamento escolar, prestação de contas, entre outros (GANZELI, 2011, p. 57).

Além do exposto, o trabalho do diretor de escola traz como particularidade a legislação funcional, que estabelece as atribuições e competências inerentes do cargo e sua devida conexão com a legislação regimental e organizacional que regula o ensino e o funcionamento da escola. Tais instrumentos são balizadores do exercício de suas funções (BOCCIA, 2011). Para a autora “a maneira como o diretor articula essas normas pode favorecer o surgimento de uma discrepância entre a prática gestonária e a legislação que delimita a função a ser exercida por ele” (BOCCIA, 2011, p. 15).

As atribuições do diretor escolar encontram-se diretamente relacionadas aos princípios da gestão democrática (Art. 3º, VIII da LDB, Lei nº 9.394/96), ou seja, a participação ativa, consciente e organizada da comunidade escolar nas decisões organizativas da escola, na busca das soluções de seus problemas, na elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico da escola.

Em suas pesquisas, Palmen (2014, p. 111), com base em Clark, Nascimento e Silva (2010, p. 167), afirma que no final da década de 1970 e início de 1980, as lutas pela democratização e a crescente participação nos debates pela presença da comunidade no processo de reorganização da escola pública, o diretor aparece como “líder e principal articulador dos trabalhos de professores e funcionários” na unidade escolar.

É nesse sentido que este estudo busca entender o modo como o diretor, como parte integrante da equipe gestora e responsável direto pelos trâmites legais na instituição se articula às transformações atuais.

A compreensão dos dilemas do trabalho do diretor de escola se consolida na complexa rede de relações na qual se desenvolvem características interativas específicas que diferenciam o modo de gerir/administrar as escolas públicas das empresas, bem como

descobrir as molas propulsoras de tomadas de ação/decisão que são submetidos no cotidiano escolar. As influências da observação dessas questões refletirão nos resultados que exigem dados para sua melhor análise, assim como reflexões a partir de documentos e sujeitos históricos reais, compreender o cenário de trabalho do diretor e, conseqüentemente, de suas ações concretas, suas representações e limitações.

### **1.3 A implementação do PPP na atualidade: perspectivas e conflitos**

A construção do PPP tem sido foco de grande discussão no campo da educação, oferecendo desafios na obtenção de sentido sobre o processo de sua elaboração na instituição escolar pública. Busca-se o discernimento sobre o antagonismo dos jogos de interesses demandados pelos grupos sociais capitalistas no campo da educação, precisamente da iniciativa privada, contexto em que o trabalho da gestão escolar se corporifica sem se excluir das complexas relações dos ideais de produção mercadológica que se dão no atual contexto social e a conseqüente regulação dos sistemas educacionais pela influência desses grupos (ver, nesse sentido, Poulantzas, 1975; Bobbio, 1982; Paro, 2012; Saviani, 2008, 2011). Seguindo nessa linha, PARO expõe que:

Numa sociedade dividida em classes antagônicas, produto da propriedade privada dos meios de produção, os interesses conflitantes impossibilitam a busca de objetivos comuns a toda sociedade. Aí, as várias *práxis* individuais, movidas por interesses particulares, e subsumidas pelos interesses dominantes, acabam por convergir para a obtenção de um resultado que não representa o interesse comum (PARO, 2012, p. 131).

O autor assinala que a obtenção de um resultado social que represente o interesse coletivo “só é possível a partir da integração das diversas *práxis* individuais numa *práxis* coletiva e intencional”, e por sua vez, dar-se-á quando houver concordância coletiva quanto aos objetivos a serem buscados. Aponta a superação dos antagonismos de classes, afirmando que a verdadeira racionalidade social reclama:

para concretizar-se, uma transformação radical na sociedade que remova as fontes de tais antagonismos, isto é, a propriedade privada dos meios de produção e a correspondente organização da sociedade em classes antagônicas. É que somente mediante tal transformação é possível integrar os interesses individuais (de pessoas ou grupos) aos interesses sociais (da sociedade considerada em seu todo) (PARO, 2012, p. 132).

Por outro lado, torna-se imperativo, aí, a utilização racional dos recursos com vistas à realização de tais objetivos coletivos. Revela-se com isso, o cerne de uma racionalidade que não se detém apenas na consideração dos meios e de sua adequada

utilização (racionalidade funcional), mas implica necessariamente na análise dos objetivos e sua articulação com os interesses sociais gerais.

Coelho e Unglaub (S/D) afirmam em seus estudos a necessidade de se criar um contexto social que mobilize a todos em direção à inovação no ambiente escolar, onde a escola, neste contexto, é um ambiente de compartilhamento de valores e de produção de conhecimentos, capaz de desenvolver capacidades intelectuais e sociais. Um lugar de formação de competências para a participação na vida social. Esses autores apontam que a condição para se efetivar tal inovação educativa seria posição de atitude e responsabilidade de todos os envolvidos durante seu processo.

A partir das contribuições, compreende-se como central o trabalho da equipe gestora como potencializadora da construção e da consolidação do projeto político-pedagógico na perspectiva transformadora/emancipatória, coletiva e colaborativa, que visa à consecução dos objetivos educacionais e ainda, a aprendizagem contínua das pessoas envolvidas nesse processo de construção - Cf. VEIGA, 2012; SAVIANI, 2008, 1997, 2011; VASCONCELLOS, 2009, entre outros.

Entende-se que a compreensão dos antagonismos que se circunscrevem nas tomadas de decisão decorrente do trabalho da gestão escolar em seu dia a dia são condições para um trabalho que visa a atingir os objetivos educacionais, estando fundamentalmente conectados às contradições e complexidades das políticas educacionais que regulamentam e normatizam a atuação dos sujeitos e da prática coerente do planejamento e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas instituições educativas públicas por essas ações.

Para o estudo, é vital a elucidação da constituição do PPP pela equipe de gestão escolar, num viés que transponha o ambiente de trabalho, sobretudo, quando se analisa as condições humanas na atualidade e o jogo ideológico em cena. Há necessidade, portanto, de reflexão sobre os programas que implementam a gestão escolar nas escolas de ensino público, considerando as complexas configurações que permeiam as políticas de educação. Incorre na investigação da existência ou inexistência de dispositivos garantidores do diálogo com diferentes setores e com os sujeitos ligados diretamente à educação, como previsto tanto na CF/1988 quanto na LDBEN/1996, onde sinalizam essa participação para sua concretude.

Existe algum mecanismo orgânico que garanta a construção de consensos e socialização de ideias/informação entre a equipe que compõe a gestão escolar e demais segmentos da comunidade escolar? Essa individualidade, caso positivo, interfere na construção e implementação do PPP na unidade escolar? Como e por quem é sistematizado esse processo de construção coletivo e democrático do PPP? É possível identificar influência

da burocracia e seu aporte, a hierarquia, presente em sua dinâmica? Caso positivo, tal realidade é perceptiva pela equipe e como a gestão e o grupo educativo busca sua superação? Qual são os mecanismos de registro e acompanhamento das decisões quanto aos objetivos e metas estabelecidos pela instituição? Quem são os indivíduos que realizam esse acompanhamento?

Com o processo de reabertura política nos anos de 1980 e de redemocratização do Estado brasileiro que se seguiu, intensificou-se o debate em torno da gestão democrática da educação. Partindo do pressuposto de que num Estado democrático a gestão da escola deve ser compartilhada por diferentes segmentos da comunidade, é preciso perceber que vários elementos são indicadores de participação dos grupos nos processos decisórios, descentralizando ações administrativas no interior das instituições escolares.

Observar o tratamento dado pela equipe gestora na direção de se organizar internamente, como lidam com as relações que se estabelecem no interior da escola, uma vez que num processo de construção emancipadora, espera-se confrontos de ideias e dissensos constantes que permeiam o Planejamento Participativo.

Outro fator que se destaca, diz respeito ao contexto social a qual a educação atual se desenha, realidade que se circunscreve com influência do capitalismo e do ideário neoliberal nas relações, impactando na práxis dos sujeitos e nos processos educacionais, conforme assinala Ganzeli (2011), uma vez que:

A organização da escola na sociedade capitalista privilegia a separação entre o pensar e o agir, entre a concepção e a execução. Assim, temos os órgãos centrais definindo metas, recursos e avaliação, restando às unidades de ensino um espaço limitado de autonomia para a realização de projetos elaborados pela própria equipe escolar (GANZELI (Org.), 2011, p. 19).

Desse modo, ponderar que nesse processo de construção o sentido de “caminhar e construir algo juntos, pensando na ideia de coletivo, não deve significar uniformização, mas uma construção na qual todos colaboram e organizam em comum um projeto pedagógico para a escola” (GANZELI, 2011, p. 161), ou seja, o caminho a ser permeado no processo de construção de um projeto de escola, implica contribuição e engajamento de um conjunto de pessoas da/na unidade escolar, tendo em vista um caráter de intencionalidade, responsabilidade, comprometimento e respeito coletivo.

Outro aspecto sobre o PPP é o que aponta Paro (2000, p. 152), que é a necessidade de uma gestão escolar articulada com a transformação social, fundamentada em objetivos educacionais representativos aos amplos interesses das camadas da população, que leve em conta a especificidade do processo, determinado por estes mesmo objetivos.

Cabe ao diretor escolar, mediante o que foi exposto, como parte da “coordenação” do trabalho da equipe escolar, como educador da coletividade de maneira eficaz, efetiva e prática, envolver todos os segmentos, demais agentes da equipe gestora, professores, crianças, pais, funcionários, comunidade, Conselho de Escola, influenciando-os e ajudando-os positivamente para participarem e protagonizarem as mudanças e transformações que se fizerem necessárias ao acesso e à qualidade de educação para todos.

Expõe-se que os colegiados e conselhos escolares são constituídos por representantes de professores, de funcionários, de pais, de alunos (no caso das demais etapas e modalidades da EB) e o diretor da escola, os quais, em geral, não receberam preparação prévia adequada – Cf. FREITAS, 2000. Em acordo com a autora, “tem sido observado, com mais frequência do que se pode imaginar, que esses representantes, ou não conhecem seu papel, ou não desenvolveram integralmente a competência para participar e legitimar a vontade de seus pares” (FREITAS, 2000, p. 51), trazendo consequências que irão refletir nas circunstâncias de tomadas de decisão na instituição, *lócus* de atuação desses sujeitos como *autores* (Cf. PARO, 2015), no entanto, sem tal consciência

[...] legitimam a sua própria vontade ou a dos diretores escolares ou ainda das Secretarias de Educação. Raramente, discordam ou questionam determinações superiores. Muitos pais receiam desagradar diretores e professores para que seus filhos não sejam alvo de represálias. Eles não têm conhecimento e experiência suficientes para desempenhar seu papel independentemente (FREITAS, 2000, p. 51).

A construção de um ambiente que potencialize essa participação qualitativa em direção à gestão participativa, é de suma importância para o trabalho da gestão escolar, uma vez que, segundo Sander (2007, p.14) “a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço”, ou seja, é fundamental no processo de implementação da gestão democrática, como assinalam a CF/1988, a LDBEN/1996 e o PNE/2014, bem como nas transformações sociais.

Com isso, temos uma tentativa inicial de compreender a gestão escolar não como ela pode ou deve ser, mas como ela demonstra ser perante os reflexos das ações políticas da macroestrutura, atentando aos aspectos que se configuram no campo empírico, isto é, na microestrutura, *lócus* da práxis dos sujeitos reais, onde recaem os objetivos e fins educacionais.

Apesar de a configuração intrínseca entre a política e a prática da gestão escolar operar conjuntamente, o conhecimento produzido no interior das instituições educacionais pelos sujeitos, como processo social, pode resultar numa influência indireta nas tomadas de

ação política, lógica que, segundo afirmativa de Oliveira (2011) o conhecimento articula a ruptura ou a legitimação de políticas.

#### **1.4 Gestão ou administração da educação: análise do contexto atual**

A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola.

(PARO,1986, p. 160)

De acordo com Cury (2002), a palavra “gestão” provém do verbo latino *gero*, *gessi*, *gestum*, *gerere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar. O autor considera que um dos substantivos gerados do verbo demonstra que sempre implica o sujeito. Deste modo, gestão é a geração de um novo modo de administrar uma dada realidade, sendo, por si mesma, democrática, uma vez que traz a ideia de comunicação pelo envolvimento coletivo, por meio de discussão e do diálogo para superação de conflitos.

O resgate da origem etimológica da palavra gestão traz duas implicações importantes para a análise sobre o trabalho do gestor na escola: a) a gestão, em qualquer dimensão, implica sempre a presença do outro e b) se gestão pode significar conservação e manutenção de estruturas autoritárias, como é comum nas relações de subordinação de empresas, traz também em si possibilidades de mudança, de rupturas com o instituído.

No que se refere à primeira dimensão apontada – o contexto relacional do trabalho da gestão escolar –, remete a ideia das principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, de relacionar-se com os “outros”, de administrar situações e dimensões conflitivas, das dificuldades do processo de construção dos consensos, de promover o comprometimento e engajamento do grupo em consonância com as finalidades e objetivos coletivos etc.

Movidos por essas contradições, a gestão escolar, com frequência, expressa atitudes ambivalentes com relação ao coletivo da escola, atitudes que podem variar entre dois extremos: atitudes de condescendência, de paternalismo (o que dá origem a uma participação consentida, tutelada do coletivo escolar), ou atitudes autoritárias, reproduzindo as relações entre prepostos e comandados hierarquizados. Em ambos os “modelos”, com todas as variantes que possam apresentar, o fato básico é a negação do “Outro” como um “Igual”, onde a gestão está baseada numa liderança autoritária ou antagônica, associada a uma regulação de controle e a uma orientação da escola para a reprodução de formação.

Na segunda dimensão, dentro dos parâmetros apontados pela gestão democrática na/da escola, refuta-se a imagem do gestor tecnocrático, que apenas assume o lugar de comando de seus subordinados. Ao invés disso, tem-se a figura do gestor que encontra no trabalho com o coletivo da escola os meios mais eficazes para a sua intervenção. Aqui, duas observações são importantes: primeiro, ao se afirmar a necessidade da gestão colegiada na escola, do partilhamento de poder, não se está negando a existência de especificidades hierárquicas no seu interior. A gestão democrática da escola não as anula, mas convive com elas. Conforme Cury (2001, p. 205):

a relação posta na transmissão do ensino público implica a hierarquia de funções (mestre/estudante) e isto não quer dizer nem hierarquia entre pessoas nem quer dizer que o estudante jamais chegue à condição de mestre. Pelo contrário, a relação do conhecimento existente na transmissão pedagógica tem como fim, não a perpetuação da diferença entre saberes, mas a parceria entre sujeitos (CURY, 2001, p. 205).

Libâneo (2013) distingue, no estudo dos processos de organização e gestão, duas concepções distintas em relação às finalidades sociais e políticas da educação: a concepção *científico-racional* e a concepção *sociocrítica*.

Na concepção *científico-racional* prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista de escola, onde esta funciona racionalmente, isto é, de forma objetiva e neutra, podendo “ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência”. Apresenta rigorosa definição aos cargos e funções de forma hierarquizada, com a figura centralizada na direção escolar nas decisões, com pouca participação das pessoas (LIBÂNEO, 2013, p. 102). Enquanto na concepção *sociocrítica* a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. A organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões. Ou seja, tanto a gestão como o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas (LIBÂNEO, 2013, p. 102).

Além da polarização entre as duas concepções, Libâneo (2013) apresenta estudo sobre organização e gestão escolar, articulado a outros autores (Cf. ESCUDERO e GONZÁLES, 1994; LÜCK, 2001; LIMA, 2001). O autor amplia a sugestão dos estilos de gestão, chegando a quatro concepções: a *técnico-científica*, a *autogestionária*, a *interpretativa* e a *democrático-participativa*. Declara que as três últimas apresentam traços comuns que se aproximam da concepção sociocrítica. A tabela a seguir apresenta as concepções sugeridas por Libâneo (2013) de maneira resumida:

Tabela 1: Concepções de estilos de gestão

Concepções	Características
Técnico-científica	<p>Baseia-se nos cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos.</p> <p><b>Foco:</b> Racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares.</p> <p>Prescrição detalhada de funções e tarefas, com a divisão técnica do trabalho escolar.</p> <p>Atualmente conhecida como <i>gestão da qualidade total</i> e práticas de gestão de administração empresarial.</p> <p>Maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais.</p> <p><b>Figura da Direção:</b> Centralizadora, destacando-se a subordinação e hierarquização nas relações de autoridade.</p>
Autogestionária	<p>Baseia-se na responsabilidade coletiva e na participação direta e por igual de todos os membros da instituição.</p> <p><b>Foco:</b> Valorizar os elementos <i>constituintes</i> da organização escolar (capacidade do grupo criar, instituir suas normas e procedimentos) em contraposição aos elementos <i>instituídos</i> (normas, regulamentos, procedimentos já definidos).</p> <p>Decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões, buscando eliminar todas as formas de exercício de autoridade de poder.</p> <p>Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e da alternância de funções.</p> <p>Ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas.</p> <p><b>Figura da Direção:</b> Autogestão social com promoção do poder coletivo no plano político.</p>
Interpretativa	<p>Prioriza a análise dos processos de organização e gestão, os significados subjetivos, as intenções e a interação entre pessoas.</p> <p><b>Foco:</b> Forte oposição à concepção científico-racional pela sua rigidez normativa e pela pretensa “objetividade” que atribui às formas de organização. Crítica: essa concepção recusa o conhecimento mais preciso dos modos de funcionar uma organização, e em consequência, de se ter certas normas, estratégias e procedimentos organizativos (Escudero e Gonzáles, 1994).</p> <p>A escola é uma realidade social subjetivamente e socialmente construída, não uma estrutura dada e objetiva.</p> <p>Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora” com valores e práticas compartilhados.</p> <p>Valorização nas interpretações, valores, percepções e significados subjetivos, destacando o caráter humano e secundarizando o caráter formal, estrutural, normativo.</p> <p><b>Figura da Direção:</b> Gestão interpretativa descentralizada com promoção na “ação organizadora” da instituição.</p>
Democrático-participativa	<p>Argumenta-se em favor da necessidade de se combinar ênfase nas relações humanas e na participação nas decisões com ações efetivas para se atingir com êxito os objetivos específicos da escola;</p> <p><b>Foco:</b> Valorização dos elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação – a fim de prover as melhores condições para viabilizar os processos de ensino e aprendizagem.</p> <p>Ao advogar a gestão participativa como exercício democrático da gestão e um direito da cidadania, implica deveres e responsabilidades individuais, para atingimento de objetivos comuns, por meio de ação coordenada e controlada.</p> <p><b>Figura da Direção:</b> Gestão democrático-participativa com promoção coletiva de obtenção a objetivos comuns.</p>

Fonte: Libâneo, 2013, p. 102-106. (Elaborado pelo pesquisador)

Libâneo (2013, p. 105) postula que “as concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana da sociedade”, pressupõe que o modo como uma escola se organiza e se estrutura, decorre de fatores subjetivos de formação dos sujeitos, articulado ao caráter pedagógico, ou seja, “depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social” (LIBÂNEO, 2013, p. 105).

Quanto à identificação das concepções nas instituições, o autor esclarece que as características de uma concepção raramente se apresentam de forma pura em situações concretas, sendo possível identificar a coexistência de mais de uma característica nas escolas, com um estilo mais dominante que outra, e mais:

Pode ocorrer, também, que a direção ou a equipe escolar optem por determinada concepção e, na prática, acabem reproduzindo formas de organização e gestão mais convencionais, geralmente de tipo técnico-científico (burocrático) (Idem, ibidem, p. 106).

A utilização da expressão **gestão escolar** assumido nesse estudo, correlaciona com a concepção *democrático-participativa* - Cf. LIBÂNEO, 2013, p. 105 – conforme a Constituição Federal de 1988 que estabelece a “*gestão democrática* do ensino público, na forma da lei” (Cf. Artigo 206, inciso IV, grifo meu), disciplinada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/1996), no seu artigo 3º, inciso VIII e complementada pelo artigo 14, que aponta os princípios norteadores da gestão democrática no âmbito dos sistemas de ensino e das instituições escolares.

A compreensão do conceito de “Gestão” para os gestores escolares já se mostra como desafio, pois o entendimento do termo pressupõe em si a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas que analisam situações, para decidir sobre seu encaminhamento e agir sobre elas em conjunto. Assim, conforme Lück (1997):

“o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos” ( p. 1).

Do ponto de vista de Lück (1997), a gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (LÜCK, 2000, p. 7). Ao tratamento conceitual do termo “gestão”, Lück afirma que:

o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (LÜCK, 2000, p. 7).

Ainda, enfatiza que a expressão “gestão educacional” surge para substituir a expressão “administração educacional” associado a um novo caráter paradigmático sobre o contexto das estruturas da ação dos gestores escolares. Segundo a autora:

A expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes surge, por conseguinte, em substituição a "administração educacional", para representar não apenas novas ideias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Assim, como mudança paradigmática está associada à transformação de inúmeras dimensões educacionais, pela superação pela dialética, de concepções dicotômicas que enfocam ora o diretivismo, ora o não-diretivismo; ora a heteroavaliação, ora a auto-avaliação; ora a avaliação quantitativa, ora a qualitativa; ora a transmissão do conhecimento construído, ora a sua construção, a partir de uma visão da realidade (LÜCK, 1997, p. 4).

Rodrigues e Santos (2011) fazem uma distinção na conceituação das expressões “Gestão Educacional” e “Gestão Escolar”. Traduzem que *gestão educacional* remete ao âmbito macro da Educação, considerando os órgãos superiores dos sistemas de ensino e as políticas públicas destinadas aos mesmos, enquanto a *gestão escolar*, estando em nível micro, encontra-se no âmbito das escolas. Nessa perspectiva, citam Bacelar (2008), que ressalta:

A gestão escolar, como a própria expressão sugere, situa-se no âmbito da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência. Nesse sentido, pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional, assim como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é válido afirmar que a gestão educacional situa-se no nível macro, ao passo que a gestão escolar situa-se no nível micro. Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda (Bacelar, 2008, p. 35, citado por Rodrigues e Santos, 2011, p. 119).

Em respeito às assertivas, cumpre questionar/refletir se esta substituição do termo “gestão” em detrimento do termo “administração”, vivenciado tanto nos discursos dos profissionais da educação, quanto na literatura existente, é apenas terminológica ou se de fato houve a execução de novas posturas e valores no ambiente escolar e nas instâncias externas.

Calixto (2008) cita Silva Júnior em sua obra, para afirmar que não é possível estabelecer diferenças entre o conceito de administração e gestão. Segundo ele:

Não é possível “[...] tentar estabelecer na literatura especializada em administração, diferenças substantivas entre esse conceito e o de gestão [...]”; entretanto, o autor ressalta que é necessário “[...] refletir sobre as consequências práticas para administração escolar no Brasil e fora dele do quase abandono do conceito de administração escolar em favor do conceito

de gestão escolar”. O autor esclarece que [...] Todo o arcabouço teórico da ‘ciência da administração’, se ela existir, foi construído tomando-se como referência empírica as situações das organizações privadas. E todo projeto ‘bem intencionado’ de conferir suporte científico à prática da administração pública pretende requalificá-la pela imposição de práticas da administração privada. (Calixto, 2008 citado por Silva Júnior, 2002, p. 202).

Para Sarubi (2006, p. 3), o campo da Administração Escolar tem embasamento na teoria geral da Administração. Pode-se dizer que até os anos 1980, a gestão da educação recebeu forte influência dos modelos empresariais, caracterizando-se por formas racionais, técnicas e mecânicas, baseadas na concepção taylorista e fayolista, separando o planejamento da execução, reforçados pela lógica técnico-burocrática. Contudo, essa forma de organização vem sendo superada por novas formas de gestão, ou seja, a gestão democrática, que propicia o debate, a tomada de decisão coletiva, a administração de conflitos, fazendo da participação efetiva de todos, seu principal componente.

Freitas (2006) postula que na produção da área educacional e na política/gestão educacional sistêmica e institucional verificou-se, ao longo dos últimos anos, crescente adjetivação do termo gestão. Sem o propósito das devidas distinções e à sombra do princípio constitucional de gestão democrática, “deu-se lugar para modelos de gestão adjetivados ora de democráticos, ora de participativos, compartilhados, dialógicos, gerenciados, estratégicos, de qualidade total, entre outros” (FREITAS, 2006, p. 134).

O problema da Administração Escolar<sup>13</sup> (Gestão Escolar) no Brasil, segundo Paro (2012, p. 17), tende entre duas posições antagônicas em que o autor demonstra insuficiência num primeiro momento e, proposição, num segundo. Alude que, para sua compreensão: sendo a primeira posição antagônica, os procedimentos administrativos na escola sob os princípios e métodos desenvolvidos e adotados na empresa capitalista; e segunda, a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar. Após, propõe o exame da possibilidade de uma Administração Escolar de transformação social.

Na primeira concepção, o autor expõe sua influência na literatura sobre Administração Escolar; na realidade de nossas escolas, com adoção de maior ou menor rigor

---

<sup>13</sup> Na parte introdutória da obra consultada, Paro esclarece a manutenção do termo “**administração**” (que compõe o título do livro) em detrimento do termo “**gestão**” (assumido nessa pesquisa). Expõe que: “Especialmente a partir da década de 1980, tanto no meio acadêmico, quanto no âmbito das políticas educacionais, o segundo termo passou a substituir cada vez mais completamente o primeiro nas referências à escola e à educação, de tal modo que, atualmente, a expressão “gestão escolar” ganhou uma tal autonomia e generalização que pode induzir a um estranhamento da palavra “administração” para se referir à escola, especialmente quando se trata de sua democratização. De minha parte [...] continuo, como antes, a utilizar ambas as palavras como sinônimas” (PARO, 2007, p.15).

pela direção escolar; ainda, perpassando nos currículos e programas da Habilitação de Administração Escolar nos cursos de Pedagogia, onde se fundamenta:

na pretensa universalidade dos princípios da Administração adotados na empresa capitalista, os quais são tidos como princípios administrativos das organizações de um modo geral. Embora adaptados a cada situação específica, os métodos e técnicas administrativos utilizados nas mais diversas organizações são todos semelhantes entre si, uma vez que se baseiam nos mesmos princípios gerais da Administração. Assim, diante da necessidade de se promoverem a eficiência e a produtividade da escola, não há razão para que esta, entendida também como organização, não possa pautar-se, na consecução de seus objetivos, por procedimentos administrativos análogos àqueles que tanto êxito alcançam na situação empresarial (PARO, 2012, p. 17-18).

Paro (2012) identifica que a segunda posição opõe-se radicalmente a essa concepção empresarial, contra todo o tipo de administração ou tentativa de organização burocrática na escola, por meio de uma reação ao caráter autoritário e hierárquico das relações dominantes no seu interior, assim como em qualquer tipo de organização em nossa sociedade, a qual preconiza que a escola:

só será uma organização humana e democrática se a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração (ou a burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar), for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola (PARO, 2012, p.18).

Segundo o autor, as concepções incorrem no mesmo erro: “o de não considerarem os determinantes sociais e econômicos da Administração Escolar”, a primeira visão por elevar à categoria de universalidade um tipo particular de administração, historicamente determinado e como produto dos condicionantes socioeconômicos de um dado modo de produção; e a segunda por imputar de igual modo essa administração, não atribuindo às forças sociais que a engendram o autoritarismo e a dominação vigentes na sociedade (PARO, 2012, p. 18).

Para o autor as visões são acríicas em relação à realidade concreta, permanecem no nível da aparência imediata, sem aprofundamento nas múltiplas determinações do real, contribuindo com a legitimação de um tipo de administração para atender aos interesses do grupo social que mantém o domínio e a hegemonia na sociedade, sendo instrumento de sua perpetuação, logo, impotente para promover sua transformação.

O autor propõe o empreendimento de examinar as condições de possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social, por meio de um caráter crítico e reflexivo das múltiplas determinações dos fenômenos e seus condicionantes a serem elucidados, considerando que:

a atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos.

Da mesma forma a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes em determinada situação histórica. A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes. Para um tratamento objetivo da administração escolar é preciso, portanto, que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes (PARO, 2012, p. 19-20).

Na *Teoria Geral da Administração*, Chiavenato (2003), autor nacional na área de administração de empresas (influyente na área do mercado) e recursos humanos, constrói a definição de administração, onde apresenta a escola como uma *organização* (não-lucrativa) e a administração como aquela que trata do planejamento, direção e controle desta organização. Considera que:

A administração nada mais é do que a condução racional das atividades de uma organização seja ela lucrativa ou não-lucrativa. A administração trata do planejamento, da organização (estruturação), da direção e do controle de todas as atividades diferenciadas pela divisão de trabalho que ocorram dentro de uma organização. Assim, a administração é imprescindível para existência, sobrevivência e sucesso das organizações. Sem a administração, as organizações jamais teriam condições de existir e de crescer (CHIAVENATO, 2003, p. 2).

Considerando que o trabalho da gestão escolar se dá no ambiente escolar, que não se coaduna com a lógica do mercado e da administração de empresa, e está inserido num determinado contexto social, Libâneo (2013) enfatiza as influências decorrentes desse meio, uma vez que:

Com efeito, as escolas são parte do todo social. As políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregados de significados sociais e políticos, afetando as ideias, as atitudes, modos de agir e comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. Ou seja, tais políticas, diretrizes e formas organizativas exercem forte influência e controle na formação das subjetividades de professores e alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 18).

O autor é enfático em alertar a necessidade de se considerar as especificidades situacionais de cada escola nas análises (visão micro), bem como de sua contextualização mais ampla (visão macro), não focando aspectos organizacionais da escola de forma isolada (particular), porém sob múltiplos aspectos, detectando suas características dominantes em cada momento, para o autor:

essa forma de ver a dinâmica da escola leva a considerar a organização escolar como uma instituição aberta, cuja estrutura e processos de organização e gestão são constantemente construídos pelos que nela trabalham (LIBÂNEO, 2013, p. 19).

Na análise das políticas de educação, o termo *gestão escolar*, vem adquirindo significados que incorporam elementos característicos do gerenciamento da qualidade total, orientados pela ideologia do capitalismo contemporâneo, segundo Bruno (1997, p. 41), pelo que:

nos mostram todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo. Trata-se de garantir o que nas empresas denomina-se qualidade total. (...) Qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho (BRUNO, 1997, p. 41).

O caráter gerencialista na gestão escolar, em consonância com as implicações e às tendências gerais do capitalismo contemporâneo e o alinhamento às recomendações do Banco Mundial (BM), confere também em potencializar a utilização dos meios físicos que integram o processo de trabalho dos educadores (instalações, livros, material didático, equipamentos etc.), com a intensificação de suas atividades, sem investir efetivamente em capacitação de professores. Quanto a esta realidade na educação brasileira, Bruno (1997) destaca que, aliás:

o Brasil não faz mais do que seguir as recomendações do Banco Mundial, que propõe que os investimentos em educação privilegiem sobretudo os meios físicos e os equipamentos, em detrimento do professor. A justificativa é que investir em Recursos Humanos, no caso, professores da rede pública, em termos de capacitação, condições de trabalho, provocaria uma valorização social destes profissionais do setor público, tornando-os muito reivindicativos, o que certamente, segundo o Banco, desencadearia novo processo inflacionário. Resta saber, como é possível melhorar a qualidade do ensino público, sem investimentos na qualificação permanente de professores e demais profissionais da educação (BRUNO, 1997, p. 42).

No Brasil, a *Administração Pública Gerencial* (gestão gerencial) foi o caminho proposto no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), na retomada do desenvolvimento econômico, após terrível crise sofrida pelo país durante o período da ditadura militar nos anos 80, que se seguiu nos anos 90, com a redemocratização política do país, com a proposta de um *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (PDRAE). Pereira (1996), enquanto ex-ministro e idealizador do documento, confirma que:

Depois de amplamente debatida, a emenda constitucional da reforma administrativa foi remetida ao Congresso Nacional em agosto de 1995. À emenda seguiu-se a publicação pela Presidência da República do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, cuja proposta básica é a de **transformar a administração pública brasileira, de burocrática em administração pública gerencial**. A partir daquele momento, a reforma do aparelho do Estado, visando torná-lo menor, mais eficiente e mais voltado para o atendimento das demandas dos cidadãos, passou a ser uma questão nacional (PEREIRA, 1996, p. 5, grifos meus).

Dentre as estratégias apontadas pelo Plano, o gerencialismo é apresentado como resposta aos problemas da administração burocrática e às novas demandas da globalização:

de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior (BRASIL, MARE, 1995, p. 15-16).

Segundo Borsato, Aguiar e Moura (2011, p. 18) “a transição do modelo burocrático para o modelo gerencial teve início, mas um não rompeu totalmente com os ideais do outro”, postulam que, para sua concretização “se faz necessário derrubar velhos e criar novos paradigmas, para ultrapassar as amarras e os entraves internalizados e herdados do patrimonialismo e da burocracia (...)”

Na construção propositiva pela implantação do modelo gerencial, esclarecem que a falta de honestidade de parte dos gestores públicos acaba por gerar um arsenal burocrático que penaliza todos os demais. Para os expositores, “Nascem a cada dia novas leis, decretos, portarias etc., que criam barreiras para dificultar a corrupção, mas que trazem consigo a contra-indicação de emperrar a fluência da boa gestão”. Utilizando-se dos conhecimentos de Osborne e Gaebler (1994, p. 119), os autores relatam que: “Para vigiar os 5% desonestos, criaram a burocracia, que frustra tão profundamente os 95% restantes”.

Profundas mudanças e contradições na área econômica, sociopolítica e educacional resultaram de ações advindas do PDRAE, marcado com os ideais de um Governo Empreendedor e gerencialista, onde Pereira (1996) conclui que:

Este novo Estado será o resultado de profundas reformas. Estas reformas habilitarão o Estado a desempenhar as funções que o mercado não é capaz de desempenhar. O objetivo é construir um Estado que responda às necessidades de seus cidadãos. Um Estado democrático no qual os burocratas prestem contas aos políticos e estes aos cidadãos de uma forma responsável (accountable). Para isto, são mudanças essenciais: a reforma política, que dê maior legitimidade aos governos; o ajuste fiscal, a privatização, a desregulamentação, que reduzam o tamanho do Estado e recuperem sua saúde financeira; e uma reforma administrativa que, combinada com a financeira, dote o Estado de meios para alcançar uma boa governança (PEREIRA, 1996, p. 17).

De acordo com Hypolito (2008), a construção do Estado gerencialista ocorreu sob uma aliança conservadora, que utiliza um discurso influente em todos os campos da vida, inclusive o campo da educação, tornando fundamental a compreensão do significado do gerencialismo, que segundo Clarcke e Newman (1997), pode ser definido como:

[...] a ideologia que dá sentido à prática da organização do poder dispersivo. O gerencialismo procura ativamente distribuir responsabilidades, aumentando sua abrangência através de corporações e indivíduos. Estabelece-se como uma promessa de transparência dentro de um campo

complexo de tomada de decisão. Ele está comprometido com a produção de eficácia na realização de seus objetivos, de forma super-ordenada. Gerencialismo representa o cimento que pode unir essa forma de dispersão de organização do Estado e, na sua orientação para o cliente, afirma ser capaz de representar um anúncio de serviço público individualizado. O gerencialismo promete fornecer a disciplina necessária para que as organizações sejam eficientes, particularmente em relação às políticas de bem-estar, sendo que cada indivíduo tem a capacidade de escolher de forma livre. Essas promessas articulam uma nova base para a apreciação de um novo gerencialismo: a liberdade de fazer a coisa certa (Clarck e; Newman, 1997, p. 30, citado e traduzido por Lima e Gandin, 2012, p. 73).

Pensar no trabalho da gestão escolar na construção do projeto educacional à luz das discussões e concepções que perpassam a realidade da sociedade atual remonta disposição e problematização de como vem operando as políticas voltadas à educação. Buscar o entendimento dos jogos de poder e intenções que acampam as arenas das políticas sociais, culturais, econômicas que influenciam na atenção do poder público quanto ao investimento na educação infantil, objeto de assunto que será abordado no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

---

*Ninguém ignora tudo.  
Ninguém sabe tudo.  
Todos nós sabemos alguma coisa.  
Todos nós ignoramos alguma coisa.  
Por isso aprendemos sempre.*  
Paulo Freire, educador

A Educação Infantil (EI), com sua especificidade, traz desafios ao trabalho da gestão que nela atua, logo, apropriar-se do conhecimento produzido no campo teórico e sociohistórico no tocante às políticas públicas de EI constitui-se imprescindível, já que a dimensão pedagógica, pressupõe-se, preceder às demais dimensões do trabalho político pedagógico vivenciado em instituições de educação infantil.

Dentre às especificidades nas instituições de EI, encontram-se diversos aspectos que são amplamente discutidas e refletidas entre os profissionais que nela atuam, como:

- o tratamento indissociável do cuidar, do educar e do brincar;
- os diferentes profissionais que nela atuam (professores, agentes de educação infantil (AEI), monitores infanto-juvenis, agentes de segurança, cozinheiros, zeladores, equipe de limpeza), considerando-se a realidade de Campinas-SP;
- a coexistência de diferentes jornadas de trabalho e salários (planos de carreira), trazendo funções e responsabilidades distintas;
- a proximidade da relação entre a escola com os distintos grupos familiares;
- a formação profissional em serviço e a busca de seu reconhecimento profissional;
- o alimento adequado às diferentes faixas etárias, bem como às crianças que demandam atendimento especial (intolerância à lactose, reação alérgica a algum alimento, textura e consistência etc.);
- o estudo e a intencionalidade da exploração do espaço físico por bebês, pelas crianças pequenas e outras bem-pequenas<sup>14</sup>;

---

<sup>14</sup> No documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares*, Barbosa (2009, p. 5) se utiliza da seguinte nomenclatura para diferenciar as faixas de idade das crianças de 0 a 6 anos, tendo em vista, segundo a autora, que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que considera as pessoas de até 12 anos de idade incompletos como crianças: “Assim, estamos compreendendo **bebês** como crianças de **0 a 18 meses**; **crianças bem pequenas** como crianças entre **19 meses e 3 anos e 11 meses**; **crianças pequenas** como crianças entre **4 anos e 6 anos e 11 meses**. Reservamos a denominação de **crianças maiores** para as crianças entre **7 e 12 anos incompletos**” (BARBOSA, 2009, p.5 grifos meus).

- a busca de sentido e da prática sobre o protagonismo infantil;
- a preocupação da utilização de mobiliário apropriado. São algumas dimensões peculiares desta etapa educacional.

Nesse sentido, considera-se apontamento de Palmen (2014, p. 4) que fortalece a lógica da peculiaridade de atuação nessa etapa escolar, ao afirmar que:

Olhando, por exemplo, para o quadro funcional das unidades escolares, as tensões presentes no quadro funcional das creches e pré-escolas se diferenciam das tensões existentes nas escolas de ensino fundamental ou médio, indicando a especificidade dessas unidades, fazendo parte de um cenário a ser mediado pelo gestor, cada qual considerando sua conjuntura de ação.

Tratar do universo escolar em suas singularidades é pensar nessas relações sociais que se constroem cotidianamente em seu espaço e, indubitavelmente, influenciará na forma de gestar/administrar sua organização e construção do projeto educativo.

A tessitura desse capítulo tem início com o subcapítulo intitulado “O Gestor da Educação Infantil: especificidades e desafios” remonta o trabalho da gestão escolar que atua na Educação Infantil pública, com análise às peculiaridades desta etapa da educação básica, dentre elas as contradições e complexidades no processo de organização institucional e a construção de um projeto político-pedagógico em que os profissionais se encontram envolvidos, tendo em vista as influências internas e externas da unidade escolar.

No subcapítulo *Educação Infantil: Expansão e Qualidade*, reflete sobre a configuração atual das condições de acesso e de permanências das crianças pequenas que conseguiram matrículas no sistema de ensino, bem como os embates e complexidades das famílias que não puderam colocar seus filhos na escola por insuficiência de vagas, trazendo contribuições de Rosemberg (1995), Oliveira (2011), Cury (1998), Kramer (2000), Momma, Cardoso e Bryan (2009), Freitas (2007) dentre outros.

Em *Educação Infantil “pós” PNE* é tratado a situação da educação infantil após a Constituição Federal de 1988, no contexto das políticas públicas voltadas ao tratamento do direito da criança e da família articulado à concepção de criança, da discussão sobre a obrigatoriedade de matrícula de crianças de 04 a 05 anos da pré-escola, dos dispositivos legais que instituíram o PNE I/2001 e o PNE II/2014 e as políticas públicas para sua implementação e contribuições sobre o custo aluno qualidade inicial (CaQi).

## 2.1 A gestão escolar da Educação Infantil: aspectos específicos e desafios atuais

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

(Eduardo Galeano, *A escola do mundo às avessas*)

O presente estudo objetiva contribuir com a compreensão do trabalho da direção escolar no tratamento de determinadas peculiaridades da educação infantil, os imbricados caminhos entre as complexidades, desafios e superações que a etapa da educação oferece no cotidiano de suas instituições.

O modo de se organizar o cotidiano das instituições infantis e o trato pedagógico distam das demais etapas e requer olhar diferenciado de sua gestão. Destacam-se afirmativas de Kramer (2002, p. 129), onde a autora reforça a perspectiva da ampliação dos conhecimentos específicos para a formação dos educadores que atuam na gestão de creches e pré-escolas articulado à realidade contextual, de forma que “a formação de profissionais da Educação Infantil”, ressalte “[...] a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem [...]”.

No contexto da EI, a ideia implica em oportunizar aos profissionais espaços de reflexão, discussão e avaliação entre as demais atividades desenvolvidas nas instituições, para que a formação aconteça como um processo contínuo e integrado ao cotidiano escolar. Processo que oportunize não somente como necessidade, mas como direito e premissa para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar (KRAMER, 2005, p. 224).

Assim, a ampliação dos conhecimentos específicos do campo de atuação da gestão escolar pressupõe ponderar, dentre outros aspectos, a figura do professor, como sujeito que “observa, registra, interfere, oportuniza novos espaços e situações para que a construção do conhecimento ocorra de maneira cada vez mais rica e interessante para as crianças” (HORN, 2005, p. 31). É essencial o olhar reflexivo e crítico ao tratamento dado à formação

desses educadores no processo de construção do PPP, de modo que configure numa perspectiva coerente às demandas e características da educação infantil.

Atenta-se às afirmações de Horn (2005), sobre o *protagonismo infantil*<sup>15</sup>, que remete à concepção de infância e valorização na produção de conhecimento por parte da criança, conjuntamente, como esta temática é abordada (caso isso ocorra) no PPP das unidades escolares. Destaca-se que a autora, em entrevista à *Revista Criança*, do MEC, aponta uma macrovisão que permeia a perspectiva do *protagonismo infantil*, lógica que ultrapassa os muros da escola, ao propor que:

Precisamos ver a criança como sujeito e oferecer possibilidades para que ela produza, seja respeitada na escola, na creche e na vida social. E para isso é fundamental que ela tenha condições de moradia, saúde e emprego para sua família. Adquirir voz tem esse duplo sentido (MIRANDA, 2005, p. 5).

Reforça-se, conforme exposto, o desafio da reflexão sobre elementos específicos presentes no campo das experiências e relações entre as crianças entre si e entre as trabalhadoras e trabalhadores, que conferem a partir das salas de referência. A equipe gestora, tendo o esforço e o cuidado de provocar o diálogo reflexivo e construtivo desse “quadro de experiências”<sup>16</sup>, com enfoque às produções de conhecimentos sobre as infâncias e da problematização dos processos organizacionais do espaço-temporal no cotidiano institucional em seu PPP. – Cf. OLIVEIRA, 2016, p. 107.

Veiga (1995) observa que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da/na escola em sua globalidade, isto é, como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula em simetria com o contexto social imediato, agente de rompimento com o ideário “burocrático-racionalista”, que fragmenta e reforça a divisão de trabalho em detrimento do ideário participativo e democrático no interior escolar. Alerta que ao construir o PPP em processo democrático de decisões

preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão de trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p. 13-14).

---

<sup>15</sup> O tratamento do protagonismo infantil, segundo Horn (2005) concerne à importância do professor estar atento às crianças.

<sup>16</sup> Chama-se de **quadro de experiências** as relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos permeados pela organização dos espaços e tempos no cotidiano da instituição de ensino, que resultam em experiências de produção de conhecimentos pelos sujeitos históricos (Cf. OLIVEIRA, 2016, p. 107).

O esforço da compreensão do trabalho da gestão escolar na construção do PPP, que não se esgota nesse estudo, busca captar a lógica das complexidades e contradições que processam a estrutura organizacional e a política da educação, ora com a prevalência dos ideários burocrático-rationais, ora por valores democrático-participativos em sua instituição nos estabelecimentos socioeducativos, implicando, indubitavelmente, numa perspectiva “tarefeira”, alienada, e/ou como possibilidade criadora e transformadora dos sujeitos envolvidos e do entorno – Cf. SAVIANI 1997, 2007, 2008, 2011; DUARTE, 1993.

Lima (2011, p. 28) realça que a diversidade das estruturas e modelos organizacionais refletem interesses e ideologias antagônicas e complexas que conflitam com o trabalho de gestão/administração escolar, implicando na reflexão crítica e criteriosa quanto aos fins e objetivos reais da educação, de modo que transcendam a visão burocrática e racionalista que permeiam a educação nos dias atuais.

Momma, Cardoso e Bryan (2009, p. 23), postulam que no processo governamental “é fundamental que o planejamento seja compreendido como processo e não como fim em si mesmo”, conferindo a devida atenção e entendimento na complexidade dessa ação de governo<sup>17</sup> em implementação às políticas públicas, pois nas ações políticas:

quando se parte da compreensão de que “uma coisa é o que se pensa, o que está escrito, e outra é o que se faz”, ou ainda, afirmar que: “o que está proposto vai necessariamente se efetivar” revela uma maneira reducionista de entender um processo de implementação de políticas públicas (MOMMA, CARDOSO e BRYAN, 2009, p. 23).

Ponderar os trajetos trilhados pela gestão escolar (microsistema) articulado ao contexto do macrossistema, no sentido de potencializar a participação dos demais profissionais, assim como de toda a comunidade e colegiados no processo de planejamento e construção do Projeto Político-Pedagógico, pressupõe transgredir e romper com o ideário burocrático-racionalista, proveniente de intenções externas, *locus* onde o professor possa problematizar, refletir, propor e produzir ações coletivas e intencionais sobre as situações da aprendizagem e sua prática no espaço escolar.

Refletir como se dá a valorização dos demais participantes nesse espaço de construção, conforme o conceito de gestão escolar incorporado pela sociedade contemporânea, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Art. 206), que dispõe da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, bem como da Lei de

---

<sup>17</sup> O termo *governo* é utilizado no sentido em que Veiga-Neto (2005, p. 82) explicita, com base em textos foucaultianos, quando estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar (o Estado).

Diretrizes e Bases (LDBEN) nº. 9394/96 (Art. 14), onde se destaca o preceito da gestão democrática como um de seus princípios, pressupondo a gestão democrática como um trabalho coletivo, participativo e dialógico.

As instituições de Educação Infantil apresentam particularidades essenciais, que preconizam problemáticas que buscam desvelar intencionalidades para uma ação consciente e consistente pelos profissionais da gestão escolar, articulada à sua concepção de educação, de sociedade, de política, de direito. Conforme Palmen (2014, p.1), essas especificidades “envolvem desde questões históricas referentes à sua constituição, formas de organização, até questões focais como seu público de abrangência - as crianças de 0 a 5 anos”.

Buscar entendimento sobre as ações que se estabelecem nas instituições onde as dimensões educar-cuidar são indissociáveis, como apontam pesquisadores como Cerisara (1999), Faria (2000); Palhares (2000), Kuhlmann (2001), entre outros, sinalizam que estas são ações imprescindíveis e que demarcam sua identidade, podendo influenciar, inclusive, nas práticas de gestão que se desenvolvem no seu interior.

O reconhecimento da Educação Infantil (EI) como um direito (Constituição Federal/1988) e sua efetivação como primeira etapa da educação básica - englobando a creche e a pré-escola, ou seja, crianças de 0 a 5 anos (LDB/1996) - foram importantes marcos legais da história da educação à infância - Cf. KRAMER et al, 2014. Desde então, essa etapa da Educação Básica (EB) tem passado por várias mudanças no âmbito das políticas, das práticas e da gestão da educação pública, suscitando novos conceitos e perspectivas que permeiam esta etapa escolar, no que tange à pesquisa, o trabalho da gestão escolar e do gestor/diretor se materializa no contexto peculiar da EI que se diferencia, amiúde, das demais etapas da EB - Cf. PALMEN, 2014.

A compreensão do trabalho da gestão escolar que atua na Educação Infantil da educação pública implica uma abordagem ampla e complexa. Propõe-se, numa perspectiva macro, conhecer a situação da infância no que tange aos seus direitos e ao tratamento do reconhecimento e ordenamento legal pelas ações no campo da política em sua efetivação, conseqüentemente, das políticas de educação infantil, da formação dos profissionais, das condições onde se materializam tais ações e de como se estrutura a atuação da gestão escolar na concepção de educação, do cuidado e do brincar das crianças na constituição do projeto político-pedagógico da unidade educacional (micro).

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 preconiza a visão do direito ao acesso pela criança, com atendimento em instituição de ensino público e sua realidade como dever pela ação do Estado, articulado com a participação social para sua obtenção:

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (BRASIL, 2009, p. 1).

O entendimento da materialização das políticas públicas para a educação infantil, pós Constituição Federal/1988, LDB/1996 e PNE/2014 se configura por avanços significativos para a sociedade brasileira, principalmente para as famílias mais fragilizadas no seio social, por sua limitada possibilidade de matricular seus filhos em educação infantil, bem como por mudanças de reformas e reorganização institucional.

Contudo, para implementação dessas políticas, há superações, complexidades, contradições e desafios para que se garanta o acesso/matrícula como direito e sua devida qualidade/permanência pelas milhares de crianças que dependem de tais ações governamentais, que, sobretudo, vêm atendendo parcela da demanda por conta de intervenções de ordenamentos jurídicos (mandatos de matrículas por *Ordens Judiciais*)<sup>18</sup>, para se cumprir o direito ao acesso.

Ressalta-se que esta realidade vem precarizando o atendimento pelas escolas, dada a ausência de ações políticas de ampliação ao acesso alinhado às condições aceitáveis de atendimento adequado. Acarretando outro problema pela aquisição individual de direito, o desrespeito à ordem de atendimento pelas vias de cadastro e conseqüentemente, o descrédito do serviço público pela população; fatores que merecem melhor atenção da governança, tema que será abordado no próximo capítulo.

O trabalho da gestão escolar se desenvolve nesse intrincado cenário, marcado por amplas questões concernentes à educação da criança, bem como à necessidade de se apropriar do conhecimento de outras áreas afins (como por exemplo, da Saúde, da Assistência Social, do Conselho Tutelar, do Ministério Público, do Poder Judiciário etc.) que possui íntima relação com a educação infantil e sinaliza a interdependência entre os setores para a garantia de acesso e permanência da criança pequena na creche e/ou pré-escola (na perspectiva de

---

<sup>18</sup> As **Ordens Judiciais** se referem às matrículas das crianças cadastradas, mas obtidas através de recorrência ao Poder Judiciário (judicialização) por responsáveis legais das crianças que não obtiveram pelas vias normais, ou seja, pela ordem numérica de cadastro na unidade escolar pretendente.

atendimento integral e rede de proteção à infância), bem como a perspectiva de currículo apontado pelas DCNEI/2009, aspecto que será abordado nesse capítulo.

Rosemberg (2010) afirma que a efetivação do direito das crianças e suas famílias na inserção daquelas no sistema de ensino, vai além dos recursos mantidos pelas políticas públicas em educação, apela com a necessária integração com outras áreas e recursos, ao ressaltar que:

Há necessidades de crianças e de suas famílias que vão além da creche e da pré-escola. Há direitos reconhecidos para as crianças e suas famílias que vão além da educação, que vão além dos sistemas educacionais. A tentação, nessa nova fase, é a educação assumir, no que diz respeito à criança pequena, funções para além de sua missão, de sua competência, de seus recursos. Ou melhor, usar seus recursos para outras funções que não as da educação. [...] bem-estar da criança brasileira é uma tarefa que exige recursos múltiplos, integrados, contando com a educação, mas não somente ela (ROSEMBERG, 2010, p. 181).

O direito à EI é duplamente amparada na CF/1988. Tanto as crianças quanto os(as) trabalhadores(as) rurais e urbanos são respaldados pela Carta Magna como legítimos direitos sociais (Art. 7, XXV e Art. 208, IV); e nesse contexto, Rosemberg (2001) citado por Silva (2008, p. 159) aponta conflitos de interesses e desigualdades de gêneros que cerceiam tais direitos e afetam a gestão escolar em seu cotidiano:

[...] há, por vezes, conflitos de interesses entre crianças e seus pais, ambos segmentos legítimos da política de Educação Infantil, uma vez que, tanto no Brasil como em outros países, a creche vem sendo reivindicada e defendida como instituição que possui um duplo pertencimento: as políticas para a infância e as políticas para igualdade de oportunidades entre homens e mulheres – ainda que, na nossa realidade, seja necessário distinguir o que significa o trabalho feminino nas diversas classes sociais, considerando-se o sistema de valores que rege as representações da família e as relações entre homens e mulheres e entre as gerações (ROSEMBERG, 2001 citado por SILVA, 2008, p. 159).

O conflito e a tensão na EI, principalmente para as crianças de 0 a 3 anos, segundo Palmen e Cardoso (2009, pp. 47, 48), envolvem “questões referentes a padrões familiares centrados no patriarcalismo, pelos quais atribui a responsabilidade à mulher-mãe pela educação e cuidado da criança pequena”, colocando em discussão “o papel materno *versus* as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora”, postulam que “nesse contexto minado que a creche passou a ser vista como *um mal necessário*”.

A constituição de equipamentos coletivos como as creches, segundo as autoras se deu, principalmente, no pós-Segunda Guerra Mundial, trazendo mudanças no padrão de criação das crianças pequenas, em decorrência das transformações do mundo produtivo, nas

relações de gênero e na concepção de criança pequena (Cf. PALMEN e CARDOSO, 2009, p. 50).

Nesse cenário marcado por mudanças sociais, resultando na maior participação da mulher no mercado de trabalho, “fazendo que a educação da criança deixasse, paulatinamente, de ser encargo restrito da esfera familiar e passasse a compor, cada vez mais, o campo das políticas públicas” (PALMEN e CARDOSO, 2009, p. 50).

Na LDBEN (Lei 9.394/1996) a EI é considerada “primeira etapa da educação básica” (Art. 29), visando “ao 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”, e de acordo com o Art. 30 “A educação infantil será oferecida em: I - **creches**, ou entidades equivalentes, para crianças de **até três anos de idade**; II - **pré-escolas**, para as crianças de **quatro a seis anos de idade**” (grifos meu).

Há recomendação, por parte do documento oficial (BRASIL, 2009, p. 26), remetendo a atenção à faixa etária de 0 a 3 anos, “para que sejam enfrentadas, no mínimo, as questões da pobreza e da desigualdade social”; bem como de políticas educacionais voltadas à “formação e a qualificação dos educadores que trabalham com a primeira infância deveriam ser mais especializadas”, avaliam que os conflitos setoriais se configuram aos limites de capacidades dos municípios e que a “falta de recursos financeiros são considerados fatores que contribuem para tal situação”, e, acrescenta-se, o devido investimento do poder público na ampliação da oferta de acesso pela camada fragilizada da sociedade.

Nesse sentido, destaca-se os enfrentamentos gerados no interior das instituições infantis, pela indignação por parte de pais e mães, de como as políticas públicas vêm operando na ação (ou inação) de tais ordenamentos pela governança. As famílias que não conseguem vagas para matricular seus filhos decidem em acessar as vagas via ordem judicial.

Realidade que remete à judicialização como mecanismo indutor da efetividade de direitos constitucionais (no caso, à educação pública), que, segundo Cury (2009, p. 33): “Até então, tínhamos boas intenções e proteção limitada com relação à educação, mas não uma proteção legal, ampliada e com instrumentos jurídicos adequados à sua efetivação”, no entanto, a utilização de tal instrumento jurídico propicia o desvirtuamento dos aspectos da viabilidade e da efetividade da garantia do direito no âmbito legal – que se dá pelo poder executivo e legislativo –, recaindo no atendimento individualizado, perdendo a natureza coletiva de atendimento como direito adquirido e as implicações que advém desse processo.

Em estudo realizado por Brandão, Momma-Bardela e Aguilar (no prelo, 2017), com base em Assis (2012), Oliveira (1999), Tibério (2011), Damasco (2008), Silveira (2012; 2013), Souza (2007), Motta (2007), Nascimento (2010), apontam as contradições que povoam o campo das políticas de atendimento ao direito constitucional de acesso à educação e cuidado das crianças bem pequenas e bebês (faixa etária de 0 a 3 anos de idade). Trazem contribuições no entendimento da expansão de vagas nas esferas municipais, contexto que vem se materializando através de parcerias com instituições e entidades sem fins lucrativos e a coexistência com outras modalidades; bem como o acionamento do judiciário como forma de viabilizar o acesso na creche, que é entendido pelos autores como um *processo*, uma vez que

[...] temos observado junto aos autores que se trata de uma sequência de ações que possui cada vez maior regularidade nas redes educacionais e como um *fenômeno* que mostra características de ser estudado em diversos graus de profundidade científica (p. 3).

Os autores afirmam que em relação à educação da faixa etária, a meta de atendimento de 50% (até 2005) dessa população já estava prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) desde o 2001-2010. Apontam que “o déficit de vagas, calculado em cerca de 2,5 milhões, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, que permitam planejar detalhadamente a expansão do atendimento público”, na perspectiva do direito social – Cf. BRANDÃO; MOMMA-BARDELA; AGUILAR (no prelo, 2017, p. 3).

Essa é uma discussão que merece atenção por participação ampla da sociedade, uma vez que devam ser consideradas as especificidades da etapa escolar com os pontos nevrálgicos da materialização de tais direitos nas instituições infantis, tanto nos aspectos estruturais dos espaços físicos dos estabelecimentos, quanto nos aspectos humanos, isto é, na capacidade de atendimento dessas escolas, e o número de profissionais disponibilizados pelo órgão público para sua organização. O atendimento de Ordens Judiciais, na maioria dos casos, não consideram tais peculiaridades, afetando, significativamente, na qualidade do atendimento e no trabalho dos/as diretores/as na organicidade do cotidiano escolar, sem falar no trabalho direto com as crianças pelos/as profissionais.

Cabe aos municípios a promoção e a integração das instituições de educação infantil aos seus sistemas de ensino, em regime de colaboração com outras esferas federativas (cf. CF/1988, Art. 211, inc. 2º e LDBEN/1996, Art. 11, V), “antes predominantemente atreladas à Assistência e Promoção Social” (Guimarães e Pinto, no prelo, citado por Rossetti-Ferreira et al. 2002, p. 68). Ressalta-se que o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, prevê planejamento de ações e cumprimento de metas para que os municípios se

organizem no sentido de ampliar e universalizar o atendimento à creche e à pré-escola, consecutivamente, trazendo o seguinte ordenamento em sua meta 1:

**universalizar**, até 2016, a educação infantil na **pré-escola** para as **crianças de quatro a cinco anos** de idade e **ampliar** a oferta de educação infantil em **creches** de forma a atender, no mínimo, **cinquenta por cento das crianças de até três anos** até o final da vigência deste PNE (PNE, 2014, p. 33 grifos meus).

Cury (2006, p. 3) afirma que “um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isto, a primeira garantia é que ele esteja inscrito no coração de nossas escolas cercado de todas as condições”. Para sua concretude, o autor ressalta que “o papel do gestor é o de assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições”, ou seja, reconhecer a importância de seu trabalho no cotidiano das escolas infantis públicas e agir conforme tais conhecimentos no sentido da efetividade dos direitos na unidade escolar, até mesmo, na superação da visão preconceituosa que se constrói em seu interior, em relação às famílias mais carentes que contextualizam a obtenção de tais direitos (Cf. SILVA, 2008).

Tal contexto que se verifica, geralmente, por parte dos próprios profissionais que atuam nessas instituições e que implica na organicidade promovida pela gestão escolar no atendimento às famílias carentes, que, por vezes, afeta o cotidiano do trabalho nas salas de referência. Por exemplo, administrar a entrada de criança fora do horário (a mãe, ou responsável, teve que levar a criança ao posto de saúde e chegou após o horário de entrada) ou o seu contrário, a necessidade de a família retirar a criança antes do horário previsto.

Remetem-se a circunstâncias peculiares da EI em que o gestor e sua equipe de gestão se deparam no seu dia a dia, e no caso exposto, incide na formação e concepção sobre educação infantil dos profissionais que atuam na etapa escolar, principalmente no que diz respeito ao direito ao acesso e permanência.

Trazer a realidade vivenciada nas relações estabelecidas no cotidiano escolar para o PPP é uma iniciativa responsiva da gestão escolar, dado o inter-relacionamento desses agentes com o espaço de formação contínua dos profissionais, onde se constrói as concepções e conhecimentos sobre a especificidade da EI em estreita associação com a prática dos educadores em situações reais de aprendizagem e de relacionamento intraescolar entre/com os diferentes sujeitos e atuações.

A estreita relação do trabalho dos gestores da educação infantil às questões sociais atuais e a construção de projeto de sociedade implica no necessário entendimento da complexidade em que esta etapa da educação vem sofrendo frente às transformações e aos

condicionantes socioeconômicos, políticos, educacionais e culturais emanados do contexto histórico brasileiro, para Kuhlmann JR (2001):

As instituições de Educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. e, é claro, com a história das demais instituições educacionais (KUHLMANN JR, 2001, p. 16).

A dimensão da prática docente e a relação com os saberes na EI traz desafios e características específicas a serem consideradas pela gestão escolar na organização e consecução do PPP da/na instituição, observando-se as peculiaridades não somente das professoras e dos professores que respondem diretamente pelo trabalho pedagógico, mas consiste, sobretudo, correlacionar com a importância do trabalho desenvolvido pelo grupo de agentes/monitores que atua coletiva e conjuntamente com esses profissionais nas salas de referência.

As divergências entre os(as) professores(as) e os(as) agentes e monitores(as) se estabelecem no acesso ao cargo e as funções que atuam (exige-se formação em nível médio para exercer ambos os cargos), porém com diferentes exigências de formação – magistério, para o cargo de professor, “período de transição”, e após, “nível superior” - Cf. CAMPOS, 2010, p. 9), refletindo, conseqüentemente, nos salários, sendo inferior para os agentes/monitores, mesmo sendo a carga horária superior dos(as) professores(as).

Elaborar, implementar, avaliar, consolidar um PPP emancipatório articulado à realidade exposta, exige postura transformadora pelos gestores, pois acena um trabalho árduo que merece a devida atenção, conquanto que os reflexos das relações que se estabelecem entre a equipe educativa, podem influir nos trabalhos e atividades curriculares desenvolvidos nas salas de referências junto às crianças pequenas, principalmente da creche, em que as professoras e professores atuam com agentes/monitores. Rosemberg (1994) socializa o seguinte relato:

Em uma conferência que realizei na cidade de Paulínia, Município do Estado de São Paulo, uma monitora explicitou que, diante da carga horária e do salário que recebia quando confrontados aos da professora, rejeitava assumir qualquer papel educativo na creche (inclusive participar de treinamento), pois considerava uma responsabilidade acima da função para a qual fora contratada e estava sendo remunerada (ROSEMBERG, 1994, p. 54 citado por SILVA, 2008, p. 147)

Quanto à especificidade docente, Garanhani (2010) tece proposições acerca da falta de qualificação profissional pelos responsáveis da educação das crianças de 0 a 6 anos:

O próprio Ministério da Educação (MEC) informa:

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil (BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998, p. 18 citado por Garanhan, 2010, p. 187-188).

O esforço em trazer algumas especificidades da Educação Infantil tem a finalidade de visualizar o trabalho do diretor escolar/educacional e da gestão escolar que atuam nas unidades escolares de crianças pequenas. Peculiaridades que diferem de outros níveis/etapas/modalidades da educação básica, considerando o processo de produção e implementação das políticas públicas da educação endereçadas à educação infantil. Aspectos que impactam no tratamento das práticas (*práxis*) e relações entre crianças e adultos(as) e no processo democrático-participativo da comunidade interna e externa nesta etapa escolar.

Problematiza-se os mecanismos de aproximação entre os gestores com as famílias, numa perspectiva da gestão democrática e participativa. A busca de parceria com os responsáveis, para efetivar de forma eficiente e qualitativo o trabalho pedagógico com as crianças, na implementação do currículo, associado com o caráter indissociável no processo do cuidar, do educar e do brincar nas relações de construção da instrução e do conhecimento.

Pensar na criança em suas infâncias, articulado às reflexões anteriores, aponta para o tratamento diferenciado ao seu atendimento nos espaços socioeducativos ao priorizar a construção de um currículo pensado e estruturado na criança. Entende-se, pois, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, revisada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB/2013), como um dos instrumentos que fortalecem a problematização, o debate e o norteamento do trabalho pedagógico nas instituições infantis, logo, do seu projeto político-pedagógico.

As DCNEI, portanto, apontam o fortalecimento do debate sobre a construção do currículo que, congregado ao PPP, possibilitará o registro histórico das práticas cotidianas das interações e vivências – criança/criança; criança/adulto(a); adulto(a)/adulto(a) –, da apropriação dos saberes pelas crianças na exploração dos espaços e tempos da instituição infantil e do desenvolvimento (físico, emocional, afetivo, intelectual, linguístico, social), ao afirmarem em suas definições sobre educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica, em acordo com a Resolução CNE/CEB nº. 05/09, Art. III, IV, V e VI:

[...] **Educação Infantil:** 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.

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

[...] **Criança:** 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.

[...] **Currículo:** 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.

[...] **Proposta Pedagógica:** 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** (DCNEI, 2010, p. 12-13 grifos meu).

Na revisão das DCNEI pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB/2013), o documento afirma a incorporação dos avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. Apreende a necessidade de incremento de políticas voltadas à formação inicial e continuada das trabalhadoras e trabalhadores da EI, assim como a consecução do PPP pelas unidades educativas:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatário, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (DCNEB, 2013, p. 83).

A dimensão das DCNEI/DCNEB se contextualiza com o entendimento do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) e, conseqüentemente, com o debate que vem ocorrendo no cenário da educação brasileira sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O PNE estabelece metas, como exposto anteriormente, que são acompanhadas de um delineamento de prazos específicos para cada uma delas, delimitado até 10 anos para a avaliação de sua evolução, que é bianual, ou seja, de 2014 a 2024. Dentre as metas, o documento determina a instituição de lei específica para a consolidação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), com prazo de dois anos, a partir de sua publicação (conforme o quadro abaixo, que seria até 25 de junho/2016), pelas ações conjuntas entre os estados,

municípios e a União como forma de fortalecer e materializar suas estratégias e metas no campo educacional (PNE, 2014, p. 14).

Tabela 2 – Cronograma para a publicação de estudos sobre o PNE/2014-2024 pelo Inep



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Fonte: PNE, 2014, p. 16

O Estado, através do Ministério da Educação (MEC), em consonância à Lei nº 12.796, de 04/04/2013 que altera a LDBEN/1996, traz em seu Art. 26 que “os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma **base nacional comum**” (grifos meu), e para cumprir a determinação do PNE/2014, propõe a regulamentação e institucionalização de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em regime de colaboração entre a estrutura federativa, de forma que efetive o projeto de educação nacional via Sistema Nacional de Educação (SNE). Nesse sentido, dispõe que:

A BNCC, ao propor uma referencia nacional para a formulação de currículos, constitui-se como unidade na diversidade, reorientando o trabalho das instituições educacionais e sistemas de ensino em direção a uma maior articulação. Trata-se, portanto, de referencial importante do Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela articulação entre os sistemas de ensino – da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios – visando a superar a fragmentação das políticas públicas, fortalecer o regime de colaboração e efetivar as metas e as estratégias do PNE (BRASIL, 2016, p. 28).

Apresentando de forma resumida o percurso, informa-se que o documento preliminar da BNCC se encontra em sua 2ª versão e tem provocado críticas, pressões, debates e opiniões de centros acadêmicos, pesquisadores e setores da sociedade, dado a restrita participação da comunidade escolar e sociedade civil à escolha dos critérios definidores da Base, assim como a seus aspectos legais, teórico-metodológicos e ideológicos – Cf. CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 353 –, marcando um contexto de controvérsias, limitações e “distorções” aos princípios e valores que balizam a BNCC.

Na leitura de Freitas (2016), por exemplo, nessa 2ª versão, a BNCC foi pensada na “garantia dos direitos de aprendizagem” com a introdução de versões do documento a inúmeros *objetivos operacionais especificados* para todas as disciplinas, que para o autor, são destinados a orientar as avaliações nacionais. Sendo que, o caráter dessas avaliações pressupõe prevalecer mais a exclusão do que a integração dos cidadãos na educação. O autor postula, ainda, que tais aspectos instauram disputas teóricas e ideológicas, tanto na definição, quanto no conteúdo do documento, principalmente por conservadores. Conclui que, quanto mais se especifica, mais se ampliam as divergências – Cf. FREITAS, 2016.

As orientações da BNCC para a EI em diálogo com as DCNEI, está no sentido de propor um instrumento de gestão pedagógica aos sistemas, escolas, profissionais e as famílias, na formulação de suas orientações curriculares e propostas pedagógicas (PPP), que apresenta seis direitos de aprendizagem a todas as crianças, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. As autoras Campos, Barbosa (2015) apontam que a estrutura é organizada de forma distinta às demais etapas educativas. Enquanto no ensino fundamental e médio a sistematização é definida por áreas de conhecimento, na educação infantil é estruturado a partir da concepção de *campos de experiências de aprendizagens* – Cf. CAMPOS, BARBOSA, 2015, p. 360.

Em conformidade com a BNCC, os campos de experiências:

colocam, no centro do processo educativo, as interações e as brincadeiras, das quais emergem as significações, as observações, os questionamentos, as investigações, os posicionamentos e outras ações das crianças. As experiências, geralmente interdisciplinares, podem ser pensadas e propostas na interseção entre os campos de experiência. (BRASIL, 2016, p. 64).

Para a finalização deste capítulo, destaca-se a importância dos documentos da repercussão dos programas Proinfância<sup>19</sup> e Proinfantil<sup>20</sup> como importantes iniciativas na garantia do acesso das crianças em espaços coletivos públicos de educação e cuidado à primeira infância, das políticas voltadas à formação inicial e continuada dos/das

---

<sup>19</sup> O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (**Proinfância**) foi instituído pela Resolução nº 6, de 24/04/2007 como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, seu principal objetivo prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao> Acesso em 10 jan. 2017.

<sup>20</sup> O **Proinfantil** – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, destinado aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas (municipais e estaduais) e da rede privada (sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas ou confessionais) conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresentacao> Acesso em 10 jan. 2017.

professores/as que atuam nessa etapa, na valorização profissional e, por consequência, da qualidade de atendimento. São programas que consagram a democratização da EI como foco das políticas educacionais, cabendo, pois, melhor investigação de como são concebidas e implantadas, tendo em vista os conteúdos e intenções que permeiam essas implementações.

Na avaliação de Marlene SANTOS (ANPED, 2016), a implantação do Proinfância “foi uma iniciativa decisiva para uma colaboração entre os entes federados no campo da Política Nacional de Educação Infantil”, que visou a melhoria da infraestrutura e potencializou a expansão das matrículas na creche e na pré-escola, bem como promoveu o fortalecimento das políticas públicas municipais para a área. Nessa perspectiva, afirma que:

Foi a primeira vez que vimos no Brasil, no âmbito do governo federal, um programa de construção e/ou reforma de escolas de Educação Infantil com base em um projeto arquitetônico, elaborado a partir de parâmetros nacionais de infraestrutura para a Educação Infantil.

Seguindo esse raciocínio, Flores; Albuquerque (ANPED, 2016) ressaltam que a EI é um setor relativamente novo no país, apresenta uma histórica ausência do estado no suporte aos municípios, responsáveis pela oferta da educação a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Ponderam que a implementação do Proinfância segue o ideário de uma política pública de cooperação entre a União e os municípios, depois de longos anos sem investimento do Governo Federal em relação a esta etapa.

O Proinfância como parte das políticas definidas no PNE (2001-2011, Lei nº 10.172, de 09/01/2001) teve como principal objetivo qualificar professoras e professores em exercício na EI sem a formação mínima exigida, oferecendo, para tanto, curso de formação na modalidade normal, de ensino médio. Sua implantação se deu por parceria entre governo federal, estados e municípios, trazendo a seguinte estrutura de responsabilidade entre os entes federados:

- o componente federal era responsável pelas elaborações das propostas técnica e financeira, pela estratégia de implementação do programa e articulação política e institucional;
- o componente estadual, pela implementação, acompanhamento e monitoramento do programa no âmbito estadual e
- o componente municipal pela implementação do Proinfância atuando diretamente com os professores cursistas e tutores – Cf. MOTTA; QUEIROZ, 2015, p.2.

As autoras sinalizam o papel relevante das universidades para efetivar o funcionamento dos cursos, tendo em vista que as secretarias estaduais não apresentavam condições de promover formação aos formadores de acordo com o levantamento da pesquisa

realizada para esta finalidade. Afirmam, ainda, que a adesão ao programa foi uma opção dos estados e municípios, sendo que a efetivação se dava de acordo com a disponibilidade de cada ente federado de arcar com os recursos de sua competência (MOTTA; QUEIROZ, 2015).

A abrangência e a complexidade do contexto apresentados remetem olhar atento, sensível e atitude intencional da equipe educativa às relações interpessoais da população interna e externa da organização, tendo em vista as expectativas sociais com o trabalho realizado com/pelas as crianças, tratadas e consideradas como sujeitos históricos e de direitos, logo, a criança é entendida como ser competente e digna a espaço de participação no processo de construção dos saberes no interior das unidades infantis públicas – Cf. OLIVEIRA-FORMOSINHO et al, 2007.

As transformações e mudanças que vem ocorrendo nas orientações das políticas educacionais agregam diversificados aspectos do trabalho com as crianças em suas infâncias. Exigem apropriação de conhecimento e posicionamentos da gestão escolar que atua nas instituições infantis, seja na implementação do PPP, ou na organização dos espaços e tempos da creche e da pré-escola, aspectos que, conjuntamente, os/as diretores/as têm importância imprescindível em oportunizar as condições no cotidiano escolar.

## **2.2 Educação Infantil: Expansão e Qualidade**

“A Educação [...] não é a preparação para a vida, é a própria vida.”  
(John Dewey, filósofo e educador)

Pensar a expansão e a qualidade da educação infantil no contexto brasileiro, numa perspectiva sociohistórica, remete-nos aos fatores sociais transformadores do trato com a educação e cuidado às crianças pequenas e os rumos e condicionantes em que as políticas de educação contemporânea vêm efetivando para seu atendimento.

Palmen (2007, p. 232-233) em tese intitulada “O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas” (2014), apoiada em Rosemberg (1984), Kuhlmann (2001) e à CLT/1948, aponta que a implementação de políticas públicas voltadas à educação infantil se deu por meio de reivindicações e movimentos sociais, principalmente do público feminino. Ressalta, ainda, que no contexto do processo de urbanização e expansão da organização industrial, no período do pós-guerra, as mulheres reivindicavam lugar para que suas crianças ficassem durante a sua jornada de trabalho. Por conta desse fato, lembra que, em instituições de Educação Infantil, especialmente nas creches, “... se ligaram inicialmente mais ao trabalho feminino do que ao direito da criança ao atendimento em espaços coletivos de educação e cuidado”, acrescenta que:

[...] a educação e o cuidado da criança pequena passaram a ocorrer também fora de casa, ou seja, em equipamentos coletivos como creches, escolas maternas ou jardins-de-infância. Essa mudança no padrão de criação das crianças pequenas foi decorrente não só das transformações ocorridas no mundo produtivo e das modificações nas relações de gênero, como também das mudanças na concepção de criança pequena (PALMEN, 2007, p. 232-233).

A mudança de concepção sobre a infância traz o entendimento de que a educação e o cuidado da criança pequena passam a constituírem deveres do Poder Público, por meio das políticas educacionais e deixam de ser premissas exclusivas da esfera privada. Em outras palavras, a família e o Estado passaram a se corresponsabilizarem na divisão do bem-estar da infância e nas suas ações complementares (Cf. ROSEMBERG, 1995).

A Educação Infantil (EI) no Brasil entrou em uma nova etapa de construção histórica em contexto de transformações em escala global nos sistemas produtivos e políticos, as quais colocam novos desafios para a educação a partir da introdução da Constituição Federal de 88 (CF/1988), que marcou o final do regime militar instaurado em 1964 que, para Cury (1998, p. 11) “não que ela [CF/88] seja mágica ou uma espécie de panaceia geral para todos os males”, pelo contrário, traz um contexto de lutas de movimentos contra as desigualdades sociais, pela democratização da escola pública e por pressões de movimentos feministas e de movimentos de lutas por creches (Cf. OLIVEIRA, 2011, p. 115). Tal contexto incorpora o ideal que rompe com o caráter assistencialista que vinha operando no país e passa a advogar como dever do Estado e direito da criança:

Na verdade, esta Constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil. Caso isto não estivesse amadurecido entre lideranças e educadores preocupados com a Educação Infantil, no âmbito dos estados membros da federação, provavelmente não seria traduzido na Constituição de 88. Ela não incorporou esta necessidade sob o signo do Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o Amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado. Foi o que fez a Constituição de 88: inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto (CURY, 1998, p. 11).

A materialização da EI tal qual a concebemos, além do escopo dicotômico: dever/direito, isto é, dever do Estado e direito da criança, apresenta-se normatizada em regime nacional de colaboração entre as confederações (União, Distrito Federal, Estados e Municípios), fruto do dispositivo legal da atual LDBEN, Lei nº 9.394/1996, aprovada após vários anos de tramitação entre os legisladores, garantindo o direito dos cidadãos de terem uma escola pública, com garantia de “condições de acesso e permanência” e “padrões mínimos de qualidade de ensino” (Art. 4º, incisos VII e IX), que segundo Assis (1998, p. 65)

“vem sendo vigorosamente exigido por toda sociedade do país, como garantia inalienável do exercício da cidadania plena”, em consenso aos ditames da CF/1988.

Com relação à Educação Infantil, destacamos os artigos seguintes que a reconhecem como etapa da educação básica, ideia de educação como processo contínuo e sua finalidade:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV - atendimento gratuito em **creches e pré-escolas** às crianças de zero a seis anos de idade;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

V - oferecer a **educação infantil em creches e pré-escolas**, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, **formada pela educação infantil**, ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL, Constituição Federal, 1988, grifos meus)

Na preparação do ambiente para a aprovação da LDBEN/1996, postula-se o trabalho da Coordenadoria de Educação Infantil (Coedi) do MEC, conforme Oliveira (2011, p. 117) na “articulação de uma política nacional que garantisse os direitos da população até 6 anos a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas”, que, segundo a autora, “estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica, conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” e passa a ser assumida pelas instâncias públicas de educação.

Atuar na educação infantil dentro dos pressupostos legais implica assumir responsabilidade e comprometimento social articulado ao conhecimento teórico e sociohistórico peculiar que a etapa escolar demanda, assim como a apropriação do conhecimento das complexidades e contradições que permeiam as políticas públicas voltadas à educação da infância. Kramer (2000, p. 2) preconiza questões que norteiam problemáticas próprias da EI e atenta pela mobilização por parte dos sujeitos que nela atuam em busca de sentido e respostas para o trabalho com as crianças pequenas:

De que modo as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade moderna? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a considerar seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e

das contradições da sociedade? Não me proponho a responder a essas questões, mas me sinto comprometida com elas e com o questionamento da sociedade contemporânea, do mundo atual, da infância de hoje (KRAMER, 2000, p. 2).

A autora aponta a necessidade de se promover mecanismos que efetivem as políticas sociais e educacionais voltadas à infância, e que rompam e transponham o risco de “barbárie”, designado por Kramer (2000) no processo histórico de desigualdade e estratificação social que, ao mesmo tempo contextualiza e contemporaniza as reais condições do acesso à educação e sua permanência com qualidade pelo público infantil. Afirma que:

[...] devemos educar contra a barbárie, o que significa **colocar o presente numa situação crítica** e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, **o presente pode ser diferente do que é**, e o **futuro pode mudar a direção** que parece inevitável (KRAMER, 2000, p. 7 grifos meus).

Pensar nas possibilidades de transformação social, investindo na qualidade de educação às crianças, numa perspectiva “de mudar a direção” da história, de reconstruir uma nova sociedade, não é uma tarefa fácil e simples, precisa-se, antes de tudo, *descolonizar*<sup>21</sup> a própria percepção de história, de mundo, de sociedade, de política, de escola, de vivências, de projeto político-pedagógico dos sujeitos, tanto dos que nutrem esperança nesse amanhã, senão, principalmente, daqueles que já a perderam. Nesse contexto, Ianni postula que:

Sim, a América Latina parece nitidamente desenhada na história e geografia. Foi inventada pelo mercantilismo, modificada pelo colonialismo, transformada pelo imperialismo e transfigurada pelo globalismo. Nunca adquire sua plena fisionomia, seja como um todo, seja em suas nações. Está contínua e reiteradamente determinada pelas configurações e os movimentos internacionais, transnacionais ou mundiais (IANNI, 2000, p. 3).

O entendimento dos deslocamentos e transformações sociais que postula o estudo investigativo sobre a descolonização do pensamento exige um tratamento crítico mais aprofundado, espaço que não se tem nesse estudo, contudo, ressalta sua importância no trabalho com a construção do conhecimento com/pelas as crianças desta etapa da educação básica, alinhado às concepções que instigam a fundamentação teórico-metodológica como a Pedagogia da Infância, a Sociologia da Infância, a Pedagogia, a Filosofia, a Arte, a

---

<sup>21</sup> A ideia de “colonização” expressa o sentido dos pressupostos de Quijano (2005, p. 117) que postula que “a globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o **eurocentrismo**. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico”. O autor declara que tais desdobramentos das implicações dessa colonialidade do poder trouxeram sérios reflexos em relação à história da América Latina (grifos meu).

Antropologia etc., com diversificadas contribuições de autoras e autores pesquisadores nos aspectos que tratam sobre o trabalho com as crianças em suas infâncias.

Discutir a educação infantil em termos de avanços sociais e implementação de políticas educacionais, pressupõe o entendimento de como se reveste a política de investimento financeiro no setor e o tratamento externo (visão macro) que se dá ao processo educativo nas instituições escolares (visão micro).

O entendimento da elaboração das agendas de aplicação de recursos e implementação de políticas públicas em educação, no contexto atual, são ações que vêm apresentando um caráter imediatista, ou seja, com preeminência no resultado em detrimento do seu processo. Atenta-se acuidade pelos gestores escolares no jogo de tensões que se estabelecem quanto à efetivação do acesso pelas crianças pequenas, por um lado ocorre pelas matrículas nas escolas, enquanto houver vagas, por outro, pelos mecanismos de defesa utilizados pelas famílias que não conseguiram matricular suas crianças no sistema de ensino.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006, na Educação Infantil, apesar de os avanços já obtidos, apresenta fragilidades desse aparato legal em sua concretização, devido a fatores que prevalecem, como: o atendimento à demanda (expansão), as condições mínimas da qualidade desse atendimento (permanência), as condições de trabalho dos profissionais, o plano de carreira, a sua formação inicial e continuada, a prática da gestão democrática e participativa, como assinalam Gentili (1996), Gentili e Silva (1997), Guimarães (2002), Severino (1998), Barbosa (2003), Rosemberg (2010) e outros/as.

O direito à educação infantil também é incorporado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/90, na medida em que estabelece que “é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Art. 53, IV). E ainda: “é direito dos pais ou do responsável ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (Art. 53, parágrafo único).

Segundo a LDBEN/1996, além dos objetivos gerais que norteiam a educação básica, a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, em complemento à ação da família e da comunidade (art. 29). A avaliação, na educação infantil,

ocorre “mediante acompanhamento e registro” do desenvolvimento da criança e não tem o objetivo de promovê-la, nem mesmo para o ensino fundamental (art. 31). Portanto, o tratamento a ser dado, por exemplo, à frequência, não é exigência para o acesso ao ensino fundamental, ou seja, com o caráter de potencializar a continuidade aos seus estudos, tão pouco, de caráter preparatório das crianças para a etapa seguinte.

Remete-se ao entendimento das peculiaridades que permeiam o trabalho com as crianças, nesse sentido, propõe-se reflexão sobre a questão do controle da frequência articulado com as intenções, tanto das políticas e os sistemas de ensino, quanto aos grupos de interesses da educação, que refletem na qualidade de seu atendimento, no controle de sua expansão (ou não-expansão) e nas próprias condições de organicidade do espaço escolar pelos gestores educacionais e equipe educativa.

Apesar de a frequência não se constituir em exigência à 1ª etapa (creche de 0 a 3 anos de idade) na educação infantil, já que a 2ª etapa (crianças de 4 a 5 anos) tem caráter obrigatório na matrícula, logo, o controle da frequência apresenta outro objetivo, convém analisar como, para quem e com quais objetivos é tratada a questão do controle de frequência pelo estabelecimento de ensino público. A escola se organiza no controle e acompanhamento das frequências das crianças? Como a família é contatada quanto às justificativas de ausências dos(as) filhos(as) e qual é o seu caráter? O Conselho Tutelar e outras instâncias são comunicados quanto à infrequência? Com quais objetivos e intencionalidades se reveste esta ação? Como é problematizado essa questão no PPP?

Comumente, o sentido de tratamento de controle que vem sendo operado pelas unidades, dado às expectativas e orientações de instâncias externas (SME), por vezes, antagônicos aos objetivos pedagógicos, é o de monitoramento à infrequência das crianças com a finalidade de “controlar” o ordenamento das matrículas vinculadas aos cadastros demandantes por vaga, efeito que recai principalmente nas creches (crianças de 0 a 3 anos). São ações que se fecundam em detrimento da construção e ampliação ao atendimento/acesso ao público infantil, que traz implicações em outros aspectos no interior dos estabelecimentos, como nas condições de trabalho dos profissionais, em suas relações, na organicidade do espaço escolar, desvio do verdadeiro sentido do controle da frequência, dentre outros.

Essa discussão suscita a necessidade de visão crítica e propositiva por parte dos gestores educacionais e da equipe escolar que atuam na EI na criação de mecanismos intencionais quanto ao tratamento do controle à frequência das crianças, junto à comunidade local, de forma que promova a transposição do sentido estabelecido pela ação política nesse contexto e do viés estabelecido em outras etapas da EB, onde, a visão da sistemática de

acompanhamento deve se articular, intrinsecamente, com a dimensão pedagógica, isto é, à ideia de indissociabilidade do educar e do cuidar, processo peculiar da EI na construção dos saberes das infâncias, da socialização da criança no espaço, nos movimentos e na convivência com outras crianças e adultos(as), e na dimensão do acolhimento (Cf. OLIVEIRA, 2011), já que as ausências provocam rupturas nesse processo, no entanto, as peculiaridades desta etapa de educação não podem ser negligenciadas por conta dessa sistemática.

Outro fator a ser reconhecido na infrequência, dentre outros, trata-se da saúde das crianças, considerando-se que, o contato com outras crianças, e normalmente com as salas numerosas, acabam colaborando com a incidência de doenças nas crianças pequenas e, dependendo das circunstâncias, até nos adultos, discussão que não cabe nesse espaço. São informações relevantes que a escola pode obter através da relação construída com as famílias, que é de suma importância nesse contexto, produzindo implicações norteadoras na materialização da qualidade do sistema de ensino e que refletirá, indubitavelmente, na permanência da criança na instituição e da participação da família no âmbito escolar.

Na concepção de que o primeiro espaço de educação coletiva da criança, fora do ambiente familiar, insere-se legalmente na construção do exercício da cidadania pelo acesso à educação, com a efetivação de direitos adquiridos, há presente ruptura com a tradição assistencialista e, segundo Oliveira (2011, p. 35) “requer um aprofundamento do debate acerca de quais seriam os **modelos de qualidade** para a educação coletiva de crianças pequenas” (grifos meu).

Considera-se a historicidade da educação infantil no cenário brasileiro, uma vez que:

Os modelos educacionais defendidos na área têm muitos elementos comuns, em virtude da intensa circulação de ideias e de proposições em relação à educação infantil em curso desde o século XIX, com a universalização do discurso da psicologia e a difusão internacional da ideia de jardim de infância (OLIVEIRA, 2007, p 35).

Oliveira (2007) chama a atenção do cuidado com a diversidade humana e a articulação de ações e alternativas que valorizem a singularidade cultural e características próprias de cada país e sua localidade, de modo a ultrapassar as concepções padronizadoras em decorrência da globalização econômica que refletem e condicionam as instituições sociais, e não menos, às políticas de fomento ao trabalho com as crianças pequenas. A autora alerta que:

As concepções existentes sobre educação infantil têm pesos políticos próprios, visto que os familiares, os educadores, os responsáveis pelas políticas públicas e outros adultos alimentam expectativas diversas acerca

das habilidades específicas de cada criança e estabelecem metas antagônicas em relação ao que ela deve alcançar – expectativas e metas fortemente condicionadas pela classe social da população atendida (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

Ampliar a discussão da qualidade do ensino remete-se à Constituição Federal/1988 em seu Art. 206, inciso VII, que advoga a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, Art. 206, VII), por se tratar de relevante dispositivo que traz à tona princípio a ser considerado no investimento do ensino da Educação Básica pelo poder público estatal (Cf. CAVALCANTI, 2016, p. 488).

Na visão de estudiosos da área, a carta magna apresenta limites (Cf. OLIVEIRA, 1989). Os autores Oliveira; Adrião (2013), em reflexão aos 25 anos da CF/88, quanto ao direito à educação de qualidade, trazem relevantes contribuições sobre os cenários da política atual, tecem críticas sobre as políticas de cortes públicos em dispositivos que contemplem os direitos sociais em detrimento das crises do capitalismo, para os autores:

(...) entendemos que a Constituição Cidadã de Ulisses Guimarães tem se consolidado como um marco na perspectiva de garantir um mínimo de direitos para a imensa maioria da população brasileira, tendo em vista as alterações dos cenários na direção da diminuição dos direitos sociais como resposta conservadora às crises do capitalismo desde o final do século (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2013, p. 29).

Os autores tecem pressupostos quanto ao desafio na identificação e exigência da justiça em perpetrar ações quanto a concretização da obrigatoriedade de o Estado buscar mecanismos que garantam a qualidade na educação, aludindo à prática que já vem sendo realizada quanto à efetivação da vaga (quantidade):

Identificar em que consiste a qualidade a que todos têm direito de forma que seja possível exigi-la na justiça, como se faz com a vaga, é um desafio de pesquisa de amplo impacto democratizador, permanecendo como questão fundante de debate sobre política educacional contemporâneo (OLIVEIRA, ADRIÃO, 2013, p. 36).

Observa-se que a LDBEN nº 9.394/1996 em seu Art. 75 nos parágrafos 1º e 2º estabelece referencial quanto à forma de definir o cálculo custo-aluno no que tange ao padrão mínimo de qualidade:

§ 1º A ação a que se refere este Artigo obedecerá a fórmula de domínio público que indica a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao **padrão mínimo de qualidade** (BRASIL, 1996, Art. 75 grifo meu).

Ainda que a LDBEN/1996 dispõe sobre o dispositivo na especificação do “padrão de qualidade”, Cavalcanti (2016, p. 489) declara que, inicialmente, a circunscrição desse padrão se deu no “âmbito do Ensino Fundamental, em oposição à concepção de Educação Básica presente na mesma lei”, ou seja, as crianças da EI não foram contempladas. Tal interpretação vem da Lei nº 9.424/1996, que instituiu o Fundef, que trazia no Art. 13 os critérios que estabeleciam o padrão mínimo de qualidade:

Art. 13 Para os ajustes progressivos de contribuições a valor que corresponda a um padrão de qualidade de ensino definido nacionalmente e previsto no art. 60, § 4º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão considerados, observado o disposto no art. 2º, § 2º, os seguintes critérios: [...] I - estabelecimento do número mínimo e máximo de alunos em sala de aula; [...] II - capacitação permanente dos profissionais de educação; [...] III - jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes; [...] IV - complexidade de funcionamento; [...] V - localização e atendimento da clientela; [...] VI - busca do aumento do padrão de qualidade do ensino. [...] (BRASIL, 1996b, Art. 13)

Quanto ao aprofundamento da problemática que orienta o entendimento sobre os mecanismos, os cálculos e os dispositivos norteadores da concretização da aplicabilidade do padrão mínimo de qualidade, será retomado no próximo capítulo que aborda as questões referentes à educação infantil após o Plano Nacional de Educação (PNE).

Com base nos estudos de Barbosa; Momma (s/d), em que a expansão do atendimento da Educação Infantil é analisada no contexto de um pacto federativo, ou seja, em nível federal, estadual e municipal, com foco sobre a atuação do governo federal para a oferta da EI. Segundo dados levantados pelas autoras – análise dos programas presentes no Plano Plurianual (PPA/2012-2015) –, a oferta não se deu em instituições federais, onde aparecem estáveis, mas houve preponderância em instituições municipais ou estaduais, com seguintes resultados:

De acordo com dados do INEP, de um total de 2.540.791 matrículas em creches em 2012, apenas 1.245 eram federais; em 2015, a matrícula total em creche aumentou para 3.049.072, enquanto as federais diminuíram para 1.213. No que se refere à pré-escola, das 4.754.721 matrículas totais em 2012, apenas 1.309 eram federais; em 2015, as matrículas totais aumentaram para 4.923.158, enquanto a federal apresentou crescimento nada significativo: 1.386 matrículas (BARBOSA ; MOMMA (s/d), p. 8-9).

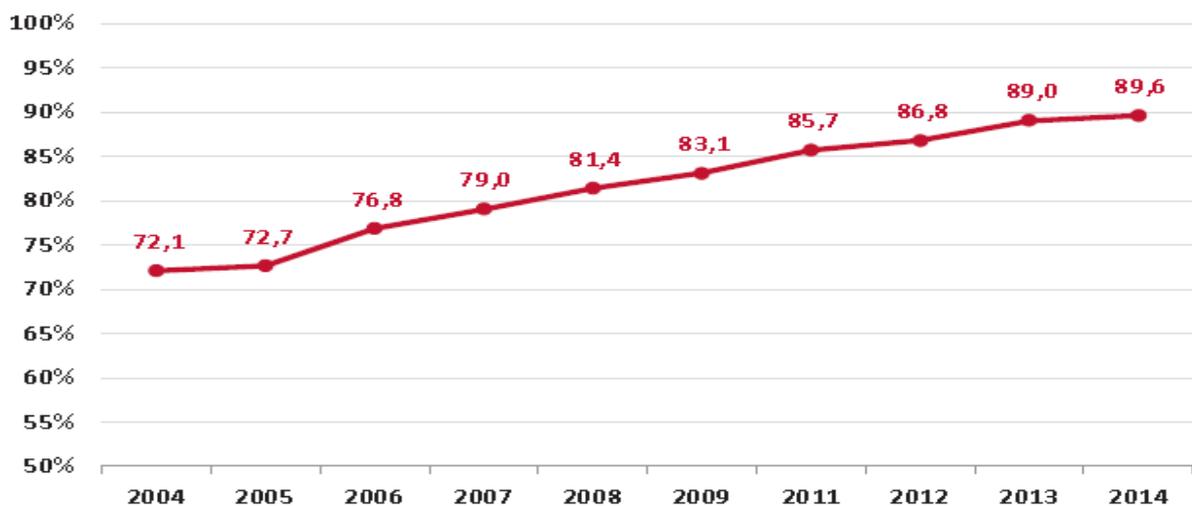
As autoras reforçam, em acordo com pesquisas na área (ADRIÃO e DOMICIANO, 2011; BORGHI et al., 2011) que “tais desafios e a inoperância de um regime de colaboração acabam contribuindo para a oferta inadequada da EI, bem como para o crescimento da atuação do setor privado nessa oferta”. Informam o acentuado crescimento em que a oferta pública a essa etapa educacional vem se materializando mediante convênios e

parcerias com o setor privado e o crescimento progressivo atual com o setor lucrativo – Cf. BARBOSA; MOMMA, s/d, p. 18.

Considera-se que a CF/1988 e a LDBEN/1996 asseguram a todas as crianças brasileiras o direito de acesso à instituição infantil pública, alinhado com a meta 1 do PNE/2014 que estabelece a universalização do acesso à pré-escola para crianças de 4 a 5 anos até o ano de 2016, e a ampliação de vagas para as crianças de 0 até 3 anos de idade, até o final de vigência do PNE, em 2024, com a garantia de, no mínimo, 50% das crianças com atendimento em creches. Observa-se, contudo, apesar da crescente expansão de oferta de atendimento, o descumprimento do poder público em investir no setor para que se atinjam os objetivos propostos e garantam os direitos constitucionais da(s) infância(s) do Brasil.

O documento ressalta que o cálculo desses dois indicadores passou por uma modificação em relação ao que foi divulgado no documento PNE – Linha de Base (Brasil. Inep, 2015a) que assinala “a alteração da data de referência para a definição da idade em anos completos, optando-se por adotar como referência os anos completos das crianças na data de 31 de março do ano da pesquisa”. O Inep informa que essa alteração observa o que estabelece a Resolução CNE/CEB n. 6, de 21 de outubro de 2010, que define 31 de março como data de referência para o cálculo da idade de ingresso na pré-escola e no ensino fundamental (BRASIL. Inep, 2016, p. 21).

Quadro 1: Percentual da população de 4 e 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2004-2014



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad/IBGE.

Fonte: BRASIL. Inep, 2016.

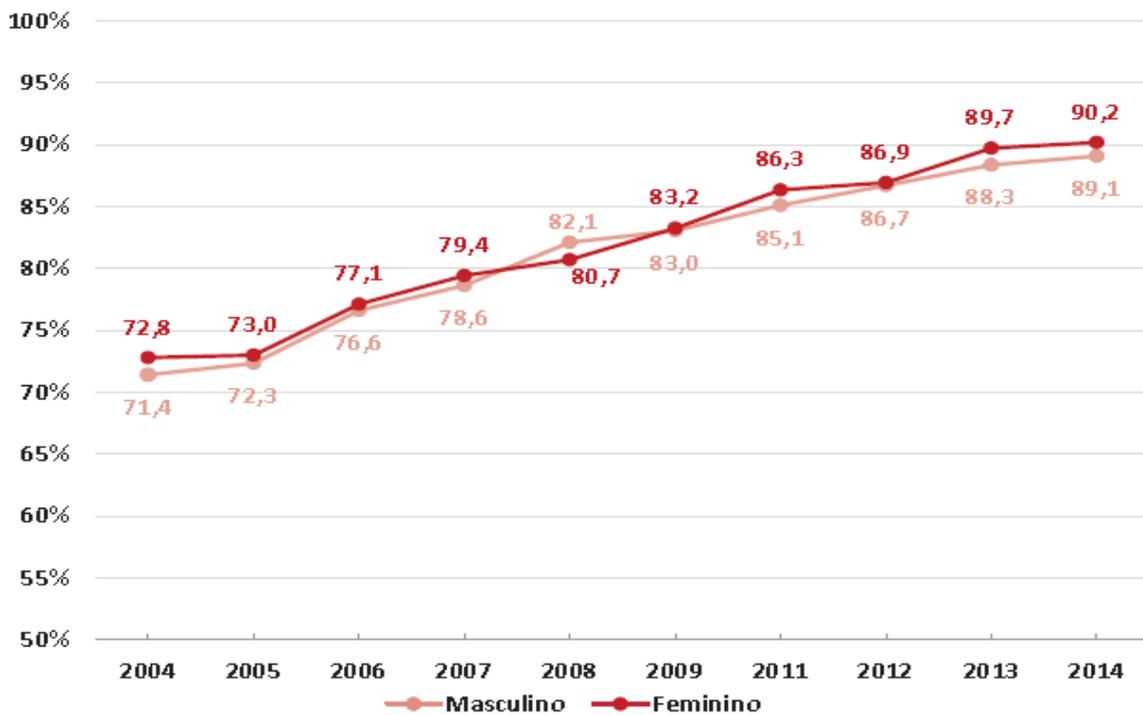
O gráfico aponta que o período analisado, isto é, de 2004-2014, apresentou uma tendência progressiva na ampliação da expansão de vagas proposto no 1º objetivo da meta 1, ou seja, atinge a porcentagem de 89,6% (em 2014) das crianças do território nacional, que

estavam frequentando as pré-escolas. Os dados resultam do monitoramento das metas do PNE pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que, de acordo com o Art. 5º, Parágrafo 2º do PNE/2014, tem a incumbência de, a cada dois anos, ao longo da vigência do Plano (2014-2024), publicar estudos para avaliar a evolução do cumprimento das metas, conforme o documento:

com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º desta Lei, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes” (BRASIL. Inep, 2016, p. 11-12).

Em relação ao indicador da categoria por sexo quanto ao acesso a instituições infantis na faixa etária, o resultado apresenta determinada diferença no período analisado, mostrando que há a prevalência de crianças do sexo feminino, conquanto mantivesse um crescimento próximo entre os grupos observados. No ano de 2014, atendeu-se uma percentagem de 90,2 % de crianças do sexo feminino e, do sexo masculino, atingiu a porcentagem de 89,1% no atendimento.

Quadro 2: Percentual da população de 4 e 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por sexo – Brasil – 2004-2014



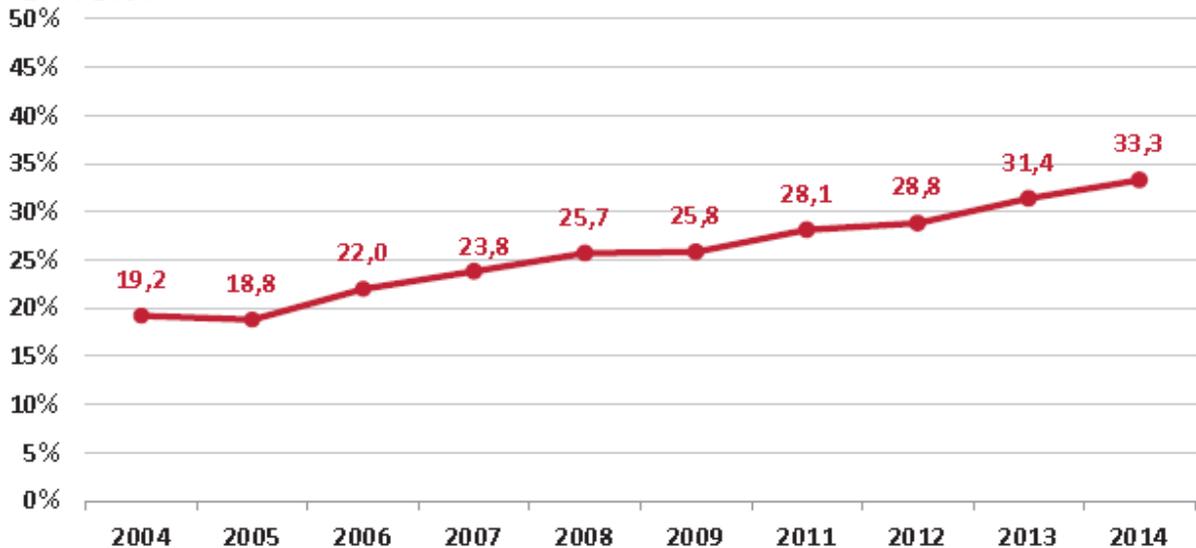
Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados da Pnad/IBGE.

Fonte: BRASIL. Inep, 2016.

Quanto ao direito de acesso na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, que tem como objetivo a ampliação do número de acesso até o ano de 2024, ao menos, 50% conforme a meta 1 do PNE/2014, aspecto que vem sendo observado nesse estudo. Segundo a avaliação do Inep, em 2014, o percentual atingiu 33,3% das crianças que frequentavam as instituições infantis (creches) no âmbito nacional que,

para a análise, após “de um período de crescimento contínuo desde 2005” (BRASIL. Inep, 2016, p. 37), porém os dados apontam uma percentagem significativa de crianças que não vêm sendo atendidas nessa faixa etária. Denota-se, pois, o comprometimento da materialização desta meta pelo poder público até o final do Plano.

Quadro 3: Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2004-2014



Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados da Pnad/IBGE.

Fonte: BRASIL. Inep, 2016

Reitera-se as contradições, conflitos e desigualdades políticas, econômicas e sociais em que vem ocorrendo na expansão do acesso das crianças à educação e cuidado nos espaços públicos, uma vez que a relação “Estado e Sociedade” na perspectiva de uma dada realidade sociohistórica e econômica, determinam a concretização dos direitos e das conquistas sociais (Cf. CURY, 2002; MOMMA; PASSONE, 2015).

Apesar de os aspectos não serem aprofundados nesse estudo, salienta-se, contudo, os esforços e a quantidade de conhecimento e informações produzidos sobre o tema, que têm contribuído no sentido de alimentar e aprofundar a reflexão sobre a redefinição dos sistemas de ensino dos entes federados, que vêm operando no regime de cooperação, quanto a aplicação de recursos na EI, tendo em vista suas especificidades quanto a concretização dos direitos das crianças ao acesso e qualidade em instituições infantis públicas.

Atentar-se aos condicionantes e avanços aplicados pelas políticas públicas na educação infantil, no que tange ao acesso e à qualidade, articulado no trabalho da equipe gestora no planejamento, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da escola, contextualizado à realidade brasileira é um desafio aos gestores educacionais que

almejam o caminho da gestão democrática participativa e dialógica e aos pesquisadores sobre a educação na perspectiva da contemporaneidade.

### **2.3 A Educação Infantil “pós” PNE**

A educação infantil em nossa sociedade foi recentemente integrada ao sistema educacional brasileiro, a partir da Constituição de 1988, com o escopo de direito das crianças, como dever do Estado e opção da família em parte de sua implementação (creche – de 0 a 3 anos de idade) e matrícula obrigatória na pré-escola (crianças de 4 e 5 anos de idade), conforme Emenda Constitucional nº 59/2009, e com a LDB/1996 como etapa da educação básica, sentido em que Pereira e Teixeira (1998, p. 90) traçam a seguinte declaração:

a atual lei [...] define uma concepção unificada de educação básica que abrange a formação do indivíduo desde zero ano de idade até o final do ensino médio, em três etapas consecutivas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Com a introdução do Plano Nacional de Educação (PNE), Libâneo (2012, p. 181) discorre que o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), não foi elaborado com a participação dos entes federados e com a sociedade, mas sim,

pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e teve apenas alguns interlocutores privilegiados, como o Conselho Nacional de Educação e os presidentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Unidime) (LIBÂNEO, 2012, p. 179-180).

O primeiro PNE estabeleceu políticas e metas para dez anos, sendo aprovado pelo Congresso Nacional pela Lei nº 10.172/2001 com vigência até o ano de 2010.

O segundo Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas para o setor educacional, onde envolve os sistemas de ensino da federação (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) na elaboração de planos decenais atinados às peculiaridades locais, com vigência até o ano de 2024.

Quanto ao atendimento e idade, verificam-se alterações conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – (Resolução CNE/CEB número 5, de 17 de dezembro de 2009) destacam que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as 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 (BRASIL, 2009, p. 12).

O documento traz diretrizes para a matrícula, a faixa etária, data-base para matrícula em outra etapa da educação básica, bem como sinaliza que haja instituições próximas à localidade onde residem as crianças:

- É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.
- As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.
- A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.
- As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças (BRASIL, 2009, p. 15).

A alteração se deu pela Emenda Constitucional (EC) n.º 59, de 2009, que modificou a definição da educação obrigatória da educação básica, passando dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, que, segundo a CNTE/s-d, p. 2, “eleva o país à condição de uma das nações com maior tempo de ensino obrigatório no mundo”<sup>22</sup>. Apesar de sua importância, apresenta fragilidade operacional, segundo Campos (2010, p. 11) a emenda foi aprovada sem que fosse amplamente discutido com a sociedade, nos meios especializados e no próprio Congresso Nacional. Ressalta que, de certa forma, essa medida já estava anunciada em metas definidas por uma mobilização de empresários, o “Movimento Todos pela Educação”<sup>23</sup>, segmento que vem exercendo grande influência nas orientações da política educacional no país.

A autora declara que alguns interpretam essa pouca atenção que a mudança na definição da obrigatoriedade despertou pelo fato de a emenda também incluir a redução dos recursos subtraídos pela DRU (Desvinculação das Receitas da União), dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, antiga demanda do setor educacional. Campos (2010) diz que “Segundo esse entendimento, a emenda garantia aos legisladores o mérito da iniciativa, com a justificativa de que os maiores recursos destinados à educação seriam bem utilizados” (p. 11). Observa as principais modificações introduzidas

<sup>22</sup> Disponível em: < [http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise\\_ec\\_59\\_09.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise_ec_59_09.pdf)> Acesso em 16 out. 2014.

<sup>23</sup> Fundado em 2006, o *Todos Pela Educação* é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Em fevereiro de 2014, o Todos Pela Educação teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>> Acesso em 23 nov. 2014.

nesse período, envolvendo divergência de opinião que emanam das decisões daí arroladas, já que:

primeiro, a obrigatoriedade fica definida segundo o critério da idade do aluno e não mais pelo critério da etapa de ensino correspondente; segundo, amplia-se consideravelmente a duração da obrigatoriedade, de 9 para 14 anos. Como no Brasil as taxas de atraso escolar são bastante altas, muitos alunos completarão 17 anos sem terminar o ensino médio e até mesmo sem finalizar o ensino fundamental. Na outra ponta, segundo a lei, as famílias ficam obrigadas a matricular seus filhos na pré-escola, quer o desejem ou não. Essa é uma questão que requer mais estudos, pois são poucos os dados sobre a demanda efetiva por educação infantil conforme as diferentes condições de vida das famílias no País (CAMPOS, 2010, p. 11).

Remeter a ideia de políticas públicas voltadas ao direito à educação das infâncias, além da frágil e pouca participação da ampla sociedade para se discutir sua viabilidade e os propósitos que permeiam tais políticas, inclui também a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento.

Nessa perspectiva, Campos (2010) aponta condições que potencializam a garantia da qualidade e paridade de atendimento que devem, em cada faixa etária, isto é, tanto na creche, quanto na pré-escola, serem alvos de investimentos por parte dos sistemas de ensino e suas secretarias responsáveis (macrovisão) e ponderação de suas equipes escolares (microvisão):

a proporção adulto/criança, a arrumação dos ambientes, as necessidades de proteção, de cuidados com o corpo, de alimentação, os materiais pedagógicos e de arte, os brinquedos. Não se garante, portanto, o direito à educação para crianças de 4 anos em diante apenas colocando-as em uma sala com uma professora e um quadro-negro, reproduzindo o mesmo modelo de uma escola tradicional, já superada até para os alunos mais velhos (CAMPOS, 2010, p. 14).

Para a autora, “a mudança legal deveria ser considerada, do ponto de vista de uma política educacional democratizadora, apenas como um primeiro e talvez o mais fácil dos passos” (CAMPOS, 2010, p. 13). Como medida responsável, essa política deveria ser acompanhada de mudanças concretas e urgentes na organização e na gestão das redes educacionais em todo o País. Ressalta o desafio da ampliação do atendimento e da melhoria das condições de funcionamento de boa parte das instituições, além da necessária qualificação de professores: a graduação, em nível superior, dos professores que atuam na Educação Infantil, é menor que nas demais etapas da escolarização básica – Cf. CAMPOS, 2010.

Sob a ótica da efetivação do direito ao acesso à educação infantil, Barreto (2012) expõe que, frequentemente, essa matrícula não tem sido efetivada pelo município (Poder Público), por falta de criação de vagas. Divulga que muitos municípios foram acionados pelo Ministério Público por esse motivo, e recorreram às instâncias superiores. Em 2005, entretanto, o Supremo Tribunal Federal pronunciou-se afirmando a obrigatoriedade de o Poder Público (Executivo) de concretizar o estabelecido pela Lei, onde advoga que:

“A educação infantil representa prerrogativa constitucional indisponível, que, deferida às crianças, a estas assegura, para efeito de seu desenvolvimento integral e como primeira etapa do processo de educação básica, o atendimento em creche e o acesso à pré-escola” (BRASIL, Constituição Federal, 1988, art. 208, IV).

- Essa prerrogativa jurídica, em consequência, impõe, ao Estado, por efeito da alta significação social de que se reveste a educação infantil, a obrigação constitucional de criar condições objetivas que possibilitem, de maneira concreta, em favor das ‘crianças de zero a seis anos de idade’ (BRASIL, Constituição Federal, 1988, art. 208, IV), o efetivo acesso e atendimento em creches e unidades de pré-escola, sob pena de configurar-se inaceitável omissão governamental, apta a frustrar, injustamente, por inércia, o integral adimplemento, pelo Poder Público, de prestação estatal que lhe impôs o próprio texto da Constituição Federal.

- A educação infantil, por qualificar-se como direito fundamental de toda criança, não se expõe, em seu processo de concretização, a avaliações meramente discricionárias da Administração Pública, nem se subordina a razões de puro pragmatismo governamental (Relator Celso de Mello citado por BARRETO, 2012, p. 3-4).

Reconhecer que o direito ao acesso à educação pública pela camada majoritária, exige posicionamento político e compreensão que transponha os condicionamentos e assujeitamentos vigentes na sociedade brasileira. Transformação que acena a uma postura investigativa sobre a realidade social, política e econômica do país, em intrínseca relação com a realidade do trabalho que se fecunda no cotidiano da escola pelas ações em que os profissionais exercem, em contínua relação com a concepção de criança e infâncias que se produz na prática.

Para se voltar os olhos sobre o processo histórico da institucionalização das políticas públicas de educação infantil no Brasil, os autores MOMMA-BARDELA e PASSONE (2015) contribuem com reflexão crítica, onde remontam as influências das ações do Estado e da sociedade distantes da atual noção de direito e de dever do Estado em assegurar direitos sociais às crianças brasileiras. Afirmam que, mesmo com a efetivação em lei dos direitos à educação, sua concretização não contemplou as necessidades urgentes quanto à garantia de qualidade e o modo equitativo:

Enquanto em muitos países o acesso às escolas maternas e à escolarização fundamental iniciou-se no século XIX, no Brasil, embora o ensino primário

gratuito e obrigatório estivesse inscrito na legislação brasileira desde a Constituição de 1934, será somente no fim do século XX, com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394 de 1996 -, que a universalização do ensino fundamental começou a se efetivar, embora isto não tenha implicado a garantia da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) de qualidade para todos, nem tenha contemplado uma política pública educacional sustentável de modo equitativo (Momma-Bardela e Passone, 2015, p. 18-19).

Avaliam que os avanços no campo da legislação e nas produções de conhecimento técnico e acadêmicos têm sido observados nas últimas décadas, contudo, as crianças da primeira infância (0-3 anos de idade), principalmente, e por consequência, suas famílias pertencentes dos extratos mais pobres da população, não têm recebido a devida atenção das políticas públicas – Cf. MOMMA-BARDELA E PASSONE (2015, p. 28), perspectiva que se remete ao entendimento do padrão mínimo de qualidade na educação, em que esta etapa da EI (creche) não são contempladas. Nesse sentido, Dourado e Oliveira afirmam que:

[...] sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Nesse raciocínio, os autores com base em Darling-Hammond e Ascher (1991) observam que as dimensões e fatores de qualidade da educação, não se devem restringir a médias, em um dado momento, mas a um processo complexo e dinâmico que, segundo os autores, devem expressar relações ajustadas por um conjunto de valores como *validade*, *credibilidade*, *incorruptibilidade*, *comparabilidade*, assim expressas:

a) *validade* – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares; b) *credibilidade* – tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar; c) *incorruptibilidade* – ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção; d) *comparabilidade* – ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo (Idem, subidem, p. 207).

Ratifica-se, nesse contexto, que a qualidade da educação se trata de um conceito polissêmico e multifatorial, já que a definição, a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática – Cf. DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207.

No capítulo anterior, foi destacado que a educação infantil não teve atenção dada pelo Fundef que vigorou até 2006, quanto ao padrão mínimo de qualidade. Este quadro veio a

se alterar no contexto da aprovação do Fundeb/2007, onde, por meio de movimento social como o “Fundeb pra Valer!”, articulado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) que, segundo Carreira e Pinto (2007), influenciou na base que referendou o padrão mínimo de qualidade na definição de um Custo Aluno-Qualidade (CAQ) na Emenda Constitucional 53/2006 que instituiu o Fundeb e no ano seguinte regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 – Cf. CARREIRA; PINTO, 2007.

Nos estudos de Cavalcanti (2016), a autora remonta o processo de intervenção por parte da CNDE, com base em Carreira e Pinto (2007), no sentido de encaminhamento de documento com propostas que implementasse o CAQ, tanto pelo Executivo, quanto pelo Legislativo federais, no sentido de que buscassem uma definição quanto a uma matriz referencial do CAQ. Ação que resultou de a CNDE optar, politicamente, pela definição de um Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) como alternativa viável perante a situação naquele contexto – Cf. CAVALCANTI, 2016. A autora, referendada pelos autores acima, afirma que:

A matriz do CAQi foi elaborada a partir do cruzamento de variáveis que relacionam a “qualidade oferecida nas etapas e nas modalidades com os insumos necessários, os desafios referentes aos recortes de qualidade que impactam a educação e as dimensões fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem” (Cavalcanti, 2016, p. 491).

Procedendo, dessa forma, com a definição de quatro categorias de insumos como proposições que referendam o padrão mínimo de qualidade, observa-se que as categorias de trabalhadoras e trabalhadores, bem como a concepção de gestão democrática são consideradas como insumos, junto à infraestrutura e materiais pedagógicos:

I – insumos relacionados à estrutura e funcionamento da escola (construção e manutenção dos prédios e materiais básicos de conservação e equipamentos de apoio ao ensino); II – insumos relacionados às **trabalhadoras** e aos **trabalhadores em educação** (condições de trabalho, salários, plano de carreira, jornada de trabalho e formação inicial e continuada dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação); III – insumos relacionados à **gestão democrática** (fomento à participação da comunidade escolar, trabalho em equipe, construção conjunta do projeto pedagógico, democratização da gestão da escola, entre outros); e IV – insumos relacionados ao acesso e à permanência na escola (material didático, transporte, alimentação, vestuário) (Idem, ibidem, p. 491 grifos meu).

São indicadores que potencializam a aplicação orçamentária em cumprir o ordenamento previsto na EC n.º 59/2009, Art. 208, I e VII e Art. 212, § 3º que, apesar de não prever investimento na primeira etapa da EI (creche) – contudo, não desobriga o Estado de ofertar a creche gratuita em estabelecimentos públicos –, ampliou os padrões mínimos de qualidade para a pré-escola ao torná-la obrigatória, com caráter educativo e assistencial:

Art. 208 [...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR); VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (NR)

Art. 212 [...] § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação."(NR) (BRASIL, 2009, Art. 208 e 212)

Nos estudos de Romualdo Oliveira, que traz análise do financiamento da educação, o autor fornece dados para o entendimento sobre as fontes dos recursos financeiros discriminados na Constituição Federal/1988, onde prevê que tais recursos sejam definidos pela arrecadação de impostos que cabem às instâncias federativas (União, Distrito Federal, Estados e Municípios), destes fundos direcionar o índice devido à educação através do Fundeb. Apresenta-se uma tabela que demonstra sua discriminação, destacando que os impostos não-discriminados na CF/88 são chamados de “impostos residuais”:

Tabela 3: Impostos discriminados na Constituição Federal

Esfera	Imposto	Símbolo
União	importação de produtos estrangeiros	II
CF	exportação, para o exterior, de produtos nacionais ou nacionalizados	IE
Art. 153	a renda e proventos de qualquer natureza	IR
Compete à União instituir impostos sobre	Produtos industrializados	IPI
	operações de crédito, câmbio e seguro ou relativos a títulos ou valores mobiliários	IOF
	a propriedade territorial rural	ITR
	grandes fortunas	IGF
	Estados	transmissão “causa mortis” e doação, de qualquer bens ou direitos
CF	circulação de mercadorias e serviços	ICMS
	propriedades de veículos automotivos	IPVA
	Art. 155	adicional de 5% sobre o I.R.
Esfera	Imposto	Símbolo
Municípios	predial territorial urbano	IPTU
	transmissão “inter-vivos”	
CF	vendas a varejo de combustíveis, líquidos e gasosos	
	Art. 156	serviços de qualquer natureza

Fonte: (OLIVEIRA, 2007, p. 85 com base em BRASIL, 1988).

Recorre-se à reflexão crítica que se remete às fontes de arrecadação, pelas análises de Carreira e Pinto (2007), nos aspectos que dizem respeito à inversão que o custo aluno(a)-qualidade representa na lógica que pauta o financiamento da educação e das demais políticas sociais no Brasil, vinculando a arrecadação, quando o fazem, ao número de matrículas realizadas pelas unidades escolares. Os autores postulam que esse contexto é:

[...] marcado pela subordinação do investimento social à disponibilidade orçamentária imposta pelo ajuste fiscal. A lógica vigente no Brasil estabelece que o valor mínimo gasto por aluno seja, quando muito, o resultado da divisão dos escassos recursos da vinculação constitucional – que muitas vezes é cumprida – pelo número de estudantes matriculados variando conforme as oscilações da arrecadação (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 6).

Esse desenho coaduna com o processo histórico em que os autores Carreiro e Pinto (2007) apresentam sobre a questão da qualidade ou a insuficiência desse aporte nas políticas educacionais, confirmando que a qualidade é um conceito histórico e socialmente construído que está em constante disputa e, em certos momentos da história, representa um determinado ideal, trazendo aspectos conceituais distintos pelo entendimento sobre o que seja a qualidade e o quanto esse aspecto tem permeado a discussão das políticas nacionais.

Os autores trazem, ainda, aspectos como a quantidade versus qualidade, acesso versus permanência que têm dividido opiniões sobre a qualidade de educação no país, e a defesa pela democratização do acesso, como forma de expandir as oportunidades de educação pela rede pública, “período que das redes públicas latino-americanas alçava percentuais muito pequenos da população” – Cf. CARREIRA; PINTO, 2007, p. 9. Os autores preconizam que a qualidade era identificada como uma proposta elitista, “qualidade para poucos”.

Os ideários mais recentes que têm sinalizado influências nas políticas públicas de educação são os discursos neoliberais que entendem a qualidade como eficiência, com prerrogativas de se utilizar a lógica empresarial na educação, pressupondo-se em ampliar o acesso, porém, diminuindo-se os gastos. Ideias que receberam várias críticas, notadamente nos anos 1990, onde a sociedade civil se organizou na busca de garantias dos direitos para todos. Nesse sentido, os autores afirmam: “Então no campo educacional, temos hoje uma disputa sobre as diversas maneiras de se alcançar a qualidade. São perspectivas distintas, nas quais a qualidade se configura em várias pautas, projetos políticos, ideológicos e utopias” (Idem, 2007, p. 21).

Ressalta-se, contudo, que, após negociações e disputas, chegou-se à aprovação de 10% do PIB, com o PNE sendo aprovado pela Câmara Federal em 03 de junho de 2014, com mudança na redação que, de acordo com Cavalcanti, é “pequena, mas de grande significado:

ao invés de *ampliar o investimento público em educação pública*, o texto aprovado foi *ampliar o investimento público em educação*” – Cf. CAVALCANTI, 2016, p. 497, fato que possibilita a inclusão da aplicação dos recursos públicos para a iniciativa privada.

A densidade de que trata o trabalho da gestão na educação infantil no tocante ao PPP é abrangente e desafiador, pois se condensa aos tratamentos políticos e sociais amplos para se materializar o processo de construção da identidade escolar. As ações que os sujeitos exercem no interior das instituições de educação infantil, estão intimamente associadas com os impactos da redistribuição orçamentária do poder público na manutenção da qualidade e do acesso das crianças nas instituições públicas.

O estudo atentou-se no complexo contexto em que o trabalho dos dirigentes escolares vêm desenvolvendo nos dias atuais para implementar o projeto político-pedagógico nas organizações infantis. Refletiu as perplexidades em que os sujeitos são submetidos devido às atribuições do cargo/função e dos impactos das políticas públicas nessa etapa da EB. No próximo capítulo serão analisados os documentos consolidados pelas escolas participantes e as entrevistas com os sujeitos destas unidades escolares, objetos centrais desta pesquisa.

### **CAPÍTULO 3 - O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (PÚBLICA)**

"A toda hora rola uma estória  
Que é preciso estar atento  
A todo instante rola um movimento  
Que muda o rumo dos ventos  
Quem sabe remar não estranha  
Vem chegando a luz de um novo dia  
O jeito é criar um novo samba  
Sem rasgar a velha fantasia."  
(PAULINHO DA VIOLA, Rumo dos Ventos)

O presente capítulo visa a dissertar sobre o processo de elaboração (planejamento) – sistematização/acompanhamento (implementação) e replanejamento (avaliação) do Projeto Político Pedagógico (PPP) no contexto da educação infantil. Para tanto, parte-se do pressuposto que, o projeto político pedagógico (a vida da escola) pela via do (re) planejamento participativo se constitui em aspecto essencial. Nesse contexto, considera-se central o trabalho de articulação, coordenação e acompanhamento do PPP sistematizado/documentado – vivido/ressignificado pelos gestores da escola (direção, vice-direção e orientação pedagógica) com os demais segmentos da instituição e da comunidade local.

Para tanto, procedeu-se à realização de pesquisa bibliográfica, documental (legislação e PPP) e estudos de casos (entrevistas com 2 diretoras e 1 diretor). A pesquisa explicita que o desdobramento do trabalho do diretor escolar na consecução do PPP da Educação Infantil pública, na perspectiva da gestão democrática participativa no contexto sociohistórico das políticas públicas em educação, no caso do Brasil, apresenta escassez de produção de pesquisa na área, trazendo à discussão complexidades e contradições que reforçam a importância do estudo.

Com a finalidade de visualizar o percurso esquemático da análise dos PPP consolidados pelas unidades escolares pesquisadas, apresentam-se os eixos conforme o esquema abaixo:

Quadro 4: Eixos da análise de dados



Na primeira parte do estudo desenvolvem-se dois subcapítulos, com as *Bases conceituais, políticas e filosóficas do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da Educação Infantil pública*. Na sequência, delineia-se considerações que objetiva identificar o tratamento atribuído ao PPP pela SME do município de Campinas-SP, nos documentos oficiais. Busca-se os sentidos do projeto político-pedagógico em consonância com os estilos de gestão, suas implicações no contexto institucional e os elementos condicionantes internos e externos que impactam em sua implementação.

Na segunda parte procede-se a caracterização da pesquisa de campo (aspecto empírico) e apresenta reflexões decorrentes da análise documental (PPP, Atas de reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC), Atas de Horário de Formação de Agentes e Monitores (HFAM), Atas de Reunião da Equipe Gestora, Atas de Reunião de Conselho de Escola etc.) considerando o período de 2011 a 2014, contempla, ainda, as entrevistas com duas diretoras, uma delas atuando em duas unidades escolares e um diretor.

### **3.1 Bases conceituais, políticas e filosóficas do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da Educação Infantil Pública**

O objetivo do presente estudo é refletir sobre os conceitos teóricos do PPP na perspectiva da educação infantil, de modo que fundamente, teoricamente, a análise documental e as entrevistas nos subcapítulos posteriores. Entende-se, no contexto desta pesquisa, o projeto político-pedagógico (PPP) como a vida da escola e de seus sujeitos. Todavia, ele pode ser sistematizado e apresentado em forma de um documento, elaborado a partir de um processo de planejamento, no qual se explicita a concepção de educação-criança- profissionais da educação infantil, equipe escolar, comunidade etc.

Pressupõe-se que, por meio de sua concretude, seja possível obter indícios da trajetória percorrida pelos sujeitos envolvidos em sua elaboração, implementação e avaliação, ou seja, alude à pesquisa o processo de construção do PPP da escola e os aspectos democráticos que daí se circunscreve, como a participação e a autonomia no planejamento e na sistematização do projeto de escola (Cf. Gadotti, 2012; Carvalho, 1989; Veiga, 1995; Freire, 1996, Vasconcellos, 2000), e os impactos destas ações sobre a qualidade da educação infantil, na perspectiva indissociável do cuidar, educar e brincar.

Refletir sobre as bases conceituais assentadas, bem como sobre os pressupostos políticos e filosóficos na análise documental é fundamental para esta pesquisa. De acordo com Veiga (1995, p. 11) “a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo”, logo, a busca da compreensão de pressupostos que fundamentam a construção do PPP implica o conhecimento epistêmico que envolve a temática, *a priori*, condição indispensável para a apreensão da construção histórica do PPP pela instituição (*a posteriori*), no contexto da educação infantil.

O estudo corrobora com a obtenção do entendimento das influências e pressões externas e internas na constituição do PPP. Entende-se que as pressões externas advêm dos fatores de ordem político-econômico, sociocultural e científico-tecnológico, em contexto no qual predomina a lógica mercadológica e empresarial nos processos educacionais. As influências internas correspondem aos aspectos relacionados à lógica organizativa do espaço escolar pelo diretor e sua gestão educativa e as singularidades de cada instituição nas relações interpessoais, com intrínseca relação com o conhecimento produzido no processo educativo (Cf. VEIGA, 2012).

A busca por ações potencializadoras de interação entre os fatores internos e externos que contribuem no entendimento das funções da escola e no processo de intervenção dos sujeitos nas experiências significativas de aprendizagem pelas crianças, atenta-se nas assertivas de Veiga (2012, p. 46), onde aponta a cisão da compreensão estratégica das políticas públicas e aos pressupostos para a construção do PPP numa visão emancipadora. A autora destaca que:

Nesse ato de trilhar em direção à qualidade do processo educativo, destacamos, de um lado, a importância de refletir sobre as relações mais amplas da escola com as políticas públicas alicerçadas na visão estratégica; de outro, buscamos compreender os pressupostos que devem embasar a construção do projeto político-pedagógico da instituição educativa na visão emancipadora (VEIGA, 2012, p. 46).

Na construção do sentido etimológico e conceitual do PPP, destaca-se a concepção do termo *projeto* que tem recebido variadas acepções por diversos autores que tratam desta

temática. A abordagem nesta pesquisa, que não tem pretensão de discutir exaustivamente o assunto, serão citadas algumas das percepções.

Segundo Veiga (2007, p. 12-13) o termo projeto no sentido etimológico “(...) vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio (...)”, na perspectiva do planejamento intencional de fazer ou realizar algo, na “busca de um rumo, uma direção”. Ferrari (2013, p. 42) traz o sentido amplo de ‘projeto’ que significa *antecipação* e, conforme a autora, “(...) o projeto implica uma referência para o futuro”. Nesse sentido, a construção do PPP se articula com a participação integradora, diversificada no âmbito sociocultural e transformadora da realidade educativa pelo coletivo da escola, de forma antecipada quanto a um resultado ideal e produto real (Cf. SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011). Este autor acrescenta que:

O resultado real, que se quer obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diferentes atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado real diste do ideal, trata-se, em todo caso, de adequar intencionalmente o primeiro ao segundo. Isso não significa que o resultado obtido deve ser necessariamente uma mera duplicação real de um modo ideal preexistente (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 222).

A dimensão política e pedagógica se articula aos pressupostos de Veiga (1995, p. 13) que postula uma significação indissociável, considerando “o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”, ou seja, “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani 1983, p. 93, citado por Veiga, 1994, p. 13). Provocação que se articula aos interesses reais e coletivos da população, com o compromisso na formação integral dos sujeitos, para além da formação do cidadão consumidor.

Entende-se conceitualmente o projeto político-pedagógico como a expressão antecipada das intencionalidades educacionais e escolares de forma sistematizada do que se deseja atingir, com fundamentos no contexto social atual (Cf. VEIGA, 2007). A escola volta a si mesma para refletir sobre o seu papel perante a realidade social a qual se insere e a qualidade do direito oportunizado pela via do trabalho coletivo (Cf. BONDIOLI, 2013), que se concretiza no movimento de comunicação aberta e escuta sensível à comunidade local e de postura reflexiva ao movimento de ação-reflexão-ação da práxis da equipe escolar, em constante (re)organização, (re)definição e (re)avaliação de seu projeto (Cf. ARROYO, 2000).

Pressupõe-se a necessidade da apropriação de mecanismos que potencializem o planejamento participativo, que colaborem no sentido de materializar a participação de todos os envolvidos nas decisões de forma consciente e de caráter contínuo no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, Vasconcellos (2000, p. 169) revela que o PPP:

pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar (VASCONCELLOS, 2000, p. 169).

Assim, o planejamento participativo, segundo o autor, é a base para a construção processual da identidade institucional (como coletivo) na valorização dos avanços e desafios para a consolidação de um PPP contra-hegemônico de forma que desencadeie mudanças nas perspectivas do trabalho organizacional por parte da gestão escolar, que aponte para a qualidade a todas as crianças que frequentam as instituições de educação infantil públicas como responsabilidade de todos os segmentos escolar e comunidade local nessa construção.

Hora (1994) traduz a concepção de administração e do planejamento participativo que rompe com o ideário hierárquico, onde sinaliza o sentido da origem teórica e a ideia da construção coletiva do projeto político-pedagógico:

A administração e o planejamento participativo baseiam-se teoricamente no movimento anarquista francês surgido no século passado [séc. XIX], fundamentado nos princípios da autogestão que prega, entre outras ideias, a eliminação da autoridade constituída e a defesa da assembleia como única autoridade; a eliminação da propriedade privada e da propriedade de “cargos”; a eliminação do conceito do individual e a criação do conceito pleno de coletividade; a eliminação do binômio dirigentes e dirigidos etc. (HORA, 1994, p. 50)

O caráter da elaboração e sistematização permanente do PPP da instituição, na perspectiva instrumental da gestão escolar participativa, com escopo na horizontalidade das relações, contexto deste trabalho, articulado às assertivas de Hora (1944, p. 51) se materializa pela visão multifacetada do coletivo educacional, outorgado pela implementação do planejamento participativo, que pressupõe:

(...) uma deliberada construção do futuro, do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios, que, com o poder de decisão, estabelecerão uma política para essa instituição, com a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetos dessa política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais (HORA, 1994, p. 51).

A autora alerta que a gestão participativa não ocorrerá de forma espontânea, mas, no âmbito da escola deve ser “provocada, procurada, vivida e apreendida por todos os que pertencem à comunidade escolar – diretores, técnicos, professores, alunos, funcionários, pais,

comunidade em geral” (HORA, 1994, p. 51); nesse raciocínio, aposta por ideias que incidem na perspectiva da gestão democrática:

1. O diretor é aquele que está na liderança, a serviço da comunidade escolar para o alcance de suas finalidades.
2. Os especialistas (supervisor, orientador, diretor) são possuidores de um conhecimento específico em uma área, assim como cada professor o é; o trabalho coletivo dessas diferentes especialidades na escola é que provocará mudanças.
3. A expectativa que alunos, pais, comunidade têm em relação à escola é uma dimensão que não pode ser ignorada e sim conhecida para ser atendida.
4. Os indivíduos precisam assumir as responsabilidades de suas atividades, sem que alguém lhes diga sempre o que e como fazer. Não pode, pois, existir a dicotomia – uns pensam, outros executam –, mas todos precisam ter e desenvolver o compromisso político próprio do ato educativo.
5. O individualismo, a desconfiança, a acomodação e o egoísmo devem ceder lugar ao sentido coletivo da crítica e autocrítica, do direito e do dever, da responsabilidade social frente ao ato educativo.
6. O comando, por ser sensível às necessidades e aos interesses dos diversos grupos, agiliza o confronto dos mesmos, resultando em ações criadoras.
7. A gestão da escola passa a ser, então, o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente (HORA, 1994, p. 50).

Segundo Sánches Vázquez (2011, p. 213-224), trata-se de uma práxis transformadora e intencional por parte da equipe gestora, em especial o trabalho do diretor educacional, sujeito que responde diretamente pela instituição, que se espera agregar, junto à equipe escolar, atividades fins da educação de forma contextualizada à realidade local em consonância à realidade mais ampla, e que as atividades estejam articuladas ao conceito da teoria e da prática pelos sujeitos envolvidos na constituição do PPP, já que, segundo o autor, “a atividade humana é orientada para um fim, consciente”, sendo que, “o fim, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito diante da realidade” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Pressupõe-se que as ações corroborem com a participação coletiva e consciente na construção do projeto proposto, atentando-se à articulação dos aspectos teóricos e os aspectos práticos do fazer pedagógico durante o processo de sua constituição; tendo em vista o trabalho árduo e intenso por parte da direção escolar, que exige tomada de consciência reflexiva e dialógica com os demais sujeitos da relação, durante o processo de consolidação do PPP, na busca do ideal de educação e escola que se almejam. Quanto à teoria e a prática, Sánches Vázquez (2011) ressalta que:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de

organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (p. 237-238).

Veiga (2012, p. 46-47) aponta a presença de dissensos e conflitos internos e externos na trajetória constitutiva do PPP, contexto que alude a participação coletiva na busca dos objetivos e fins da educação e sua avaliação durante o processo. Contribuição que baliza a necessária superação da visão tecnicista e reguladora em detrimento das reais finalidades do projeto político-pedagógico desvelada pelos sujeitos do processo no cotidiano escolar, numa visão participativa e emancipadora. A autora ressalta que:

(...) a construção do projeto político-pedagógico anda a par com “a reconstituição do campo do poder dentro das escolas, entendido este enquanto espaço de jogo no interior do qual novos atores lutam pelo poder sobre a nova especialização de funções e a interpretação regulada dos instrumentos de diagnóstico e avaliação” (Gomes 1996, p. 98). Isso quer dizer que as políticas públicas, ao criarem indicadores de desempenho das escolas, acabam por transformar tais indicadores em referenciais para o diagnóstico prévio e para a avaliação dos seus resultados (VEIGA, 2012, p. 46-47).

Passos (2012) afirma que o projeto, nessa perspectiva “é concebido como um instrumento de controle” (Cf. VEIGA, 2012, p.47) dos variados centros de decisões externos e que envolvem diferentes sujeitos que se utilizam de mecanismos, técnicas e manobras que demandam entendimento quanto sua finalidade que podem distar dos objetivos perseguidos pela educação.

Contextos que exigem uma postura transformadora da realidade e uma abertura que potencialize a efetivação do PPP na perspectiva da autonomia e da participação ativa, princípios que regem as diretrizes que normatizam a gestão democrática participativa na educação pública (Cf. CF/1988; LDBEN/1996), quanto à organização, ao planejamento, à sistematização, à avaliação na implementação do PPP no espaço escolar, transcendendo das práticas de ordenamento hierárquico que inviabilizam o processo histórico e emancipador do projeto de escola.

Mobilização que supere, de igual modo, o contexto de implantação dos PPP que outrora vinha se operando na educação brasileira, em que os documentos chegavam às escolas já prontos e acabados pelos departamentos externos, apresentando sentido vazio aos demais profissionais da educação e das comunidades locais. Quadro que pressupõe transformações de postura política da gestão central, que para Veiga (1995):

Isso significa uma enorme mudança na concepção do projeto político-pedagógico e na própria postura da administração central. Se a escola nutre-

se da vivência cotidiana de cada um dos seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola (VEIGA, 1995, p. 15).

Entendem-se, pois, na probabilidade de os atores e autores construírem o projeto político-pedagógico pela relativa autonomia da escola, *locus* em que o conhecimento e a capacidade dos sujeitos delinearem sua própria identidade (Cf. VEIGA, 1995, p. 14), a autora acresce que: “Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva”, subentendendo que o PPP indica a sistematização do trabalho pedagógico da gestão da sala de aula pelo professor, isto é, a associação do conhecimento teórico e prático, bem como a participação das famílias nessa construção.

[...] Falta de recursos, pouco envolvimento das famílias, elevada taxa de ausência das crianças, queda da motivação das educadoras de creche e/ou seu relevante número de ausências ou alta rotatividade, eventos inesperados constituem alguns dos fatores que podem intervir nesse sentido, cuja influência pode ser constatada *a posteriori*, mas não por isso ser minimizada em seus efeitos (BECCHI, 2013, p. 83).

O projeto de escola no entendimento da emancipação e de transformação social se produz em simetria com os princípios do direito e da obrigatoriedade da educação pública, em que o projeto político-pedagógico é “identificado com a cultura e com as aspirações populares” (Cf. SANTIAGO, 2007, p. 41), ou seja, a escola é entendida como espaço amplo de construção do conhecimento que se articula às questões sociais e políticas, que segundo a autora, lugar de conscientização das massas acerca da opressão, da exclusão, logo, do diálogo e conscientização sobre participação política e da cidadania.

Nessa perspectiva, a construção do PPP nas instituições de educação infantil pública, segundo Veiga (2012, p. 55) “deverá ser **estatal** quanto ao funcionamento, **democrática** quanto à gestão e **pública** quanto à destinação” (grifos no original), pressupõe se fundamentar aos princípios filosóficos e epistemológicos coerentes com a visão de mundo, com as concepções de pessoa humana e transformação social que coadunem ao contexto sociohistórico de movimentos de lutas por direitos à creche e a concepção de crianças como “sujeitos únicos e históricos, membros de famílias que são igualmente singulares em uma sociedade concreta” (Cf. OLIVEIRA, 2011, p. 49).

Os ideais que processam a construção do PPP dentro dos princípios fundamentais da Educação Infantil (EI) se alinham com os aspectos que caracterizam a realidade desta etapa da Educação Básica (EB), dentro da dimensão tricotômica criança/educador/instituição, conforme Ferrari (2013):

Com a formulação do projeto pedagógico, a creche tem diante de si uma oportunidade para, em primeiro lugar, refletir sobre as ideias que se relacionam com seus princípios: sobre a ideia de criança, sobre a ideia de educador, sobre a ideia de creche (FERRARI, 2013, p. 43).

A especificidade do trabalho com as crianças pequenas aponta a necessidade de os profissionais da EI terem acesso à literatura que aborde assuntos específicos sobre a infância, bem como as Diretrizes e documentos oficiais que referendem a etapa escolar durante a construção do PPP da instituição, em estrita relação com a formação contínua dos profissionais em serviço. Ações que pressupõe constituir como diferencial na busca dos resultados estabelecidos na organização do espaço escolar por parte da gestão escolar.

O cuidado com a qualidade participativa do corpo docente diz respeito ao compromisso coletivo que se constrói na projeção da constituição do PPP. Contexto em que a comunidade escolar, mediada pelo trabalho da equipe gestora, se lança para diante (antecipa-se), com base no que possui na busca do possível (Cf. VEIGA, 1995, p. 12). Nessa perspectiva, Gadotti (2012, p. 41) afirma que:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 2012, p. 41).

Pensar no processo de constituição do projeto político-pedagógico voltado à criança na perspectiva do direito, pressupõe a busca constante da integração escola/família sobre o conhecimento que emana do trabalho com as crianças, bem como atentar-se às particularidades do cuidar/educar/brincar das crianças que se circunscrevem no cotidiano institucional, onde demandam ações distintas das demais etapas e modalidades da Educação Básica, que apresentam, igualmente, suas peculiaridades, contudo, a EI requer atenção e cuidados constantes e pontuais, apontados anteriormente, por uma rede de relações, ou seja, parte da direção escolar, da equipe educativa, por setores sociais e das famílias das crianças.

Na pesquisa empírica, buscar-se-á na análise documental e entrevistas nas instituições participantes, pistas que referendam conceitos/teorias/práticas sobre o projeto político-pedagógico, o contexto de sua implementação e suas implicações na organização da escola. Respeitando os sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem às suas ações, tendo em vista a articulação com o macrosistema a qual a instituição se vincula, reconhecendo uma autonomia relativa na atuação dos agentes, embora considerando as possibilidades criativas e

criadoras dos sujeitos na construção de um ambiente viabilizado/transformado pelos ideais da gestão democrática participativa e dialógica.

### 3.2 O PPP nos Documentos Oficiais do Município de Campinas

O principal documento oficial que baliza a análise é o *Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas*<sup>24</sup>. Documento que todas as unidades escolares jurisdicionadas pela SME do município utilizam como instrumento normativo de referência.

O Projeto Político-Pedagógico, termo utilizado neste trabalho, no documento aparece como “Projeto Pedagógico” (Art. 174, p. 56), no entanto, será mantida a nomenclatura assumida nessa pesquisa, conforme já abordado nos capítulos anteriores. O Regimento Escolar aponta no Artigo 174 que o PPP “é o documento que registra o compromisso público da *comunidade escolar*<sup>25</sup> em aperfeiçoar, continuamente, a educação ofertada na unidade educacional” (p. 56), e no seu Parágrafo Único orienta a disposição do documento a toda comunidade escolar.

O Regimento Escolar da SME no tratamento específico do PPP é parcimonioso quanto a pistas da trajetória de sua elaboração e constituição pelas unidades escolares que abrangem a jurisdição local. Não reflete a complexidade em que envolve o processo nas instituições, nem mesmo as orientações e subsídios que a própria SME oferece no seu percurso, restringindo-se às normas e observações de algumas noções imprescindíveis que norteiam a construção do PPP pelas escolas municipais.

Com o propósito em esclarecer a exposição, transcreve-se orientações específicas da SME (Art. 175), que rege as seguintes considerações nos parágrafos I e II quanto a elaboração do documento (dentre outros):

I - os indicadores de qualidade e os relatórios da autoavaliação da unidade educacional, elaborados pela CPA<sup>26</sup>;

<sup>24</sup> Trata-se do documento denominado “Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas”, aqui denominada simplesmente de “Regimento Escolar”, homologado pela Resolução SME Nº 13/2010 e pela Portaria SME Nº 114/2010. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/550774812.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

<sup>25</sup> A *comunidade escolar*, no Art. 16 do Regimento Escolar da SME de Campinas é composta pelos profissionais da equipe educacional, os alunos e os pais ou responsáveis. No Parágrafo único informa que “a equipe educacional é formada pelos profissionais que compõem as equipes gestoras, docente, de apoio escolar e de monitores infanto-juvenis e/ou agentes de educação infantil”.

<sup>26</sup> A Comissão Própria de Avaliação (CPA) foi instituída pela RESOLUÇÃO SME Nº 05/2008 que estabelece as diretrizes para a implementação do processo de Avaliação Interna (AI) das Unidades Municipais de Ensino Fundamental, no primeiro momento e, posteriormente abrangendo a Educação Infantil. Tem caráter de concretizar o processo de AI nas escolas da rede municipal de Campinas/SP. Deverá ser constituída por, no mínimo, um representante dos segmentos de docentes, de alunos, de funcionários, das famílias e da equipe

II - as metas, as estratégias, as ações e as responsabilidades coletivas e individuais, definidas pela CPA.

Conforme as indicações dos incisos I e II do Art. 175 do Regimento Escolar, a elaboração do PPP está intrinsecamente relacionada com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) que é representada por todos os seguimentos da instituição, realizado por eleição entre os pares e, de acordo com o documento, a representação da gestão escolar<sup>27</sup> é papel atribuído ao orientador(a) pedagógico, considerado(a) membro nato, devendo exercer o papel de coordenador(a) da CPA (Art. 30, I). De acordo com a visão de Fung (2012), orientadora pedagógica que atua na rede municipal de Campinas, a CPA:

é entendida em nossa escola como parceira do Conselho de Escola – é uma comissão de pesquisa sobre os fatores que interferem na qualidade do processo de aprendizagem, e entendemos que as questões metodológicas, relações humanas na aprendizagem, estrutura física da escola e gestão de recursos materiais são os focos que devem ser investigados e analisados para, após descobertos os problemas ou pontos positivos, permitir que a comissão elabore propostas de soluções e ampliação de melhorias para os gestores e Conselho de Escola, com base nos estudos e propostas feitas (FUNG, 2012, p. 134).

Nesse sentido, pretende-se verificar se as escolas a serem analisadas possuem CPA constituída e como tem sido a participação dessa comissão na construção do PPP das instituições, tendo em consideração a qualidade do diálogo nas negociações e da escuta sensível por parte da gestão no processo de integração dos diversos sujeitos nas tomadas de decisão, como aponta Sordi (2012):

Negociações implicam disposição ao diálogo. Este diálogo precisa garantir a cada participante o direito de se pronunciar sobre a qualidade do projeto pedagógico da escola e igual disposição de escuta daquilo que os demais participantes querem dizer. Um diálogo responsável e comprometido que autoriza os envolvidos a aprenderem a demandar e a serem demandados (SORDI, 2012, p. 56).

A formalização de aprovação do PPP pela SME, no caso da Rede Municipal de Campinas, através da Supervisão Educacional, Coordenação Pedagógica e Representante Regional de cada NAED, bem como o tempo de sua vigência e os tramites legais, o indicativo de adendos e adequações pela equipe gestora<sup>28</sup> e equipe educacional das unidades

---

gestora. Disponível em: <(http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/resolucao\_CPA.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2016.

<sup>27</sup> A Secretaria Municipal de Educação de Campinas tem utilizado as expressões “equipe de gestão da escola” ou “equipe gestora” para se referir aos profissionais dos núcleos de direção e de apoio técnico-pedagógico. Compõem os núcleos mencionados os seguintes profissionais: Diretor Educacional e Vice-Diretor e, Orientador Pedagógico respectivamente (Resoluções 06/2006 – Artigo 4º parágrafo 1º (regulamento do processo de atribuição de aulas – DOM 11/11/2006); 06/2006 – Artigo 1º, parágrafo 1º).

<sup>28</sup> De acordo com o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do magistério público municipal de Campinas, são algumas das atribuições da *equipe de gestão da escola*: **Diretor Educacional**: Articular as ações da equipe educacional para que esta possa se organizar no cumprimento da tarefa de ensinar os conteúdos

educacionais durante sua validade, são tratados no Art. 176 e Parágrafo Único, onde discorre que:

O Projeto Pedagógico, após homologação pela autoridade competente, tem validade de 04 (quatro) anos.

Parágrafo único. Nos três anos subseqüentes ao ano de homologação do Projeto Pedagógico, a equipe educacional deve elaborar adendo ao Projeto Pedagógico, conforme Resolução específica da SME (Regimento Escolar, 2010, p. 9)

Sobre o acompanhamento pelos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada – NAEDs –, órgãos descentralizados da SME, encontra-se normatizado por dispositivo do Regimento em seu Art. 12, II que disciplina como atribuição da equipe educativa do NAED “acompanhar e fortalecer o desenvolvimento do Projeto Pedagógico das unidades educacionais públicas municipais e das unidades de Educação Infantil privadas”, indicando que as escolas de educação infantil deverão contar com os subsídios externos para o fortalecimento da implementação do PPP. Como esses órgãos descentralizados vêm respondendo ao dispositivo normatizador de apoio às unidades educacionais na elaboração, sistematização e avaliação de seus projetos? É um dos desafios a compreensão da materialização desses pressupostos pelos dados coletados.

No Art. 14 e incisos, o Regimento Escolar faz alusão ao tratamento da elaboração do PPP em intrínseca relação com a gestão do cotidiano escolar, ao afirmar que “A gestão do cotidiano escolar, realizada pela comunidade escolar e pelos órgãos colegiados<sup>29</sup>, considera o

---

registrados no plano escolar/projeto pedagógico; *responsabilizar-se pelo planejamento, elaboração, sistematização, implementação e avaliação do plano escolar/projeto pedagógico*; cumprir e responsabilizar-se pelo cumprimento da legislação educacional vigente e pelo registro sistemático dos procedimentos educacionais; executar procedimentos inerentes ao regimento escolar, aos conselhos, aos colegiados e às instituições auxiliares; administrar os recursos provenientes do orçamento do Município, Estado, União e outros, através da Associação de Caixa Escolar e/ou da Associação dos Amigos da Escola, visando à execução de gastos rotineiros destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de forma a garantir o funcionamento e a melhoria física e pedagógica da unidade educacional; **Vice-Diretor**: Colaborar com o Diretor de Escola no desempenho de suas atribuições específicas e responder pela Direção da Escola em seus impedimentos legais; **Orientador Pedagógico**: Corresponsabilizar-se pela organização e orientação da equipe educacional para que esta possa cumprir a tarefa de ensinar os conteúdos registrados no plano escolar/projeto pedagógico, avaliando e reorganizando periodicamente o trabalho pedagógico; corresponsabilizar-se pelo planejamento e avaliação das atividades pedagógicas realizadas pela equipe educacional, tendo em vista a autonomia e a formação integral discente; *responsabilizar-se pelo planejamento, elaboração, sistematização, implementação e avaliação do projeto pedagógico*; promover e coordenar reuniões pedagógicas periódicas com os profissionais da unidade educacional, inclusive as relativas à avaliação institucional, considerando a implementação das políticas educacionais da SME (grifos meu).

<sup>29</sup> Os órgãos colegiados, de acordo com o Art. 21 do Regimento Escolar, “são órgãos representativos da comunidade escolar, de natureza consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora, e compreendem: I - Conselho de Escola; II - Conselho de Ciclo e Conselho de Termo; III - Caixa Escolar e Associação de Amigos da Escola; IV - Comissão Própria de Avaliação; V - Grêmios Estudantis”. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/550774812.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

contexto social, político e cultural em que a unidade educacional se insere”, pressupõe a presença das perspectivas democráticas e participativas no processo, complementado por meio de seus incisos, que tem como fundamentos:

- I - o Projeto Pedagógico da unidade educacional;
- II - a valorização da escola enquanto espaço privilegiado do processo educacional;
- III - a participação da comunidade escolar e dos colegiados nos processos consultivos e decisórios;
- IV - o trabalho coletivo, cooperativo e solidário;
- V - a superação, por meio do diálogo, dos conflitos de interesse inerentes ao trabalho coletivo e intersubjetivo;
- VI - a articulação e a indissociabilidade dos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Em que medida os referenciais normativos são materializados nos estabelecimentos de educação infantil por seus gestores e comunidades escolares? Como a política de educação municipal tem dado respaldo de sustentação, tanto técnico quanto humano e estrutural às escolas para sua concretização? São algumas questões que podem auxiliar no entendimento de como vem ocorrendo a implementação do PPP nas instituições infantis no município de Campinas-SP. Tendo em consideração a inter-relação entre as dimensões internas e externas que impactam, tanto no aspecto processual, quanto na consolidação do documento.

### **3.3 O Projeto Político-Pedagógico na/da Educação Infantil: reflexões sobre o processo de planejamento, implementação e avaliação**

...a cabeça da gente é uma só, e as  
coisas que há e que estão para haver são  
demais de muitas, muito maiores diferentes,  
e a gente tem de necessitar de aumentar  
a cabeça, para o total.  
Guimarães Rosa, *Grande Sertão: veredas*

O *planejamento* (diálogo, elaboração, sistematização – registro), a *implementação* (implantação/ vivência cotidiana/ sistematização/acompanhamento) e a *avaliação* (apreciação crítica e replanejamento), constituem-se processos e meios de viabilização do PPP no âmbito das instituições socioeducativas. Ainda que as três dimensões sejam inseparáveis e se complementam no processo de organização, construção e consolidação de um PPP emancipatório, para fins de análise e registro serão separadas nesse estudo.

Delimitou-se, para fins de análise, além da leitura do PPP documentado (2011 a 2014), a realização de entrevistas com diretores(as) de três escolas de educação infantil

---

municipais públicas. Desta forma, buscou-se a compreensão das atribuições do “cargo” de diretor(a) educacional<sup>30</sup> e de como os sujeitos respondem aos desafios que emanam da realidade interna e externa, durante o processo de elaboração/ implementação e avaliação (replanejamento/ planejamento) do projeto político-pedagógico. Atentou-se na análise, às contribuições de Momma; Cardoso; Bryan (2009, p. 20-23) sobre o contexto sociohistórico em que se desdobram as políticas de educação infantil, no caso deste trabalho, de modo a “superar o caráter corporativo, sectário, segregacionista e elitista das políticas públicas”:

[...] são as pessoas que dão movimento e tonalidade aos projetos [...]; porque, na realidade, somos sujeitos de vontades, de interesses, de discordâncias e não meros objetos manipuláveis (MOMMA; CARDOSO; BRYAN, 2009, p. 20-23).

Nesse sentido, considera-se o caráter indissociável das dimensões governo/sociedade/educação na análise, por se tratar de fatores que impactam na dinâmica da gestão escolar.

### **3.3.1 O Perfil das Instituições Socioeducativas Participantes: apreensão do sentido atribuído ao projeto político-pedagógico**

Passa-se a caracterização das escolas participantes aqui apresentadas em conformidade com as informações obtidas pelos PPP consolidados, tendo-se o cuidado de manter o sigilo/anonimato quanto aos diretores e as unidades escolares onde atuam de acordo com o código de ética.

Destacam-se as diretrizes e normas estabelecidas para a redação do Projeto Político-Pedagógico com vigência a partir do ano de 2011, para todas às unidades educacionais supervisionadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Campinas, através da Resolução SME Nº 23/2010, publicado no D.O. de 20/11/2010 que traz a seguinte consideração em seu Art. 1º: “O Projeto Pedagógico é o documento que registra o compromisso público da comunidade escolar em, continuamente, aperfeiçoar a educação ofertada na unidade educacional”, em seu Parágrafo único assinala que “O Projeto Pedagógico deve ficar à disposição de toda a comunidade”.

Quanto a vigência do PPP o documento sinaliza no Art. 11 que, “após homologação pela autoridade competente, terá validade de 04 (quatro) anos” e no Parágrafo

---

<sup>30</sup> O termo *diretor educacional* é utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, profissional que compõe a “equipe de gestão da escola” (termo utilizado para se referir aos profissionais dos núcleos de direção e de apoio técnico-pedagógico). Outros profissionais que compõem a equipe gestora: Vice-Diretor e Orientador Pedagógico (Resoluções 06/2006 – Artigo 4º parágrafo 1º (regulamento do processo de atribuição de aulas – DOM 11/11/2006); 06/2006 – Artigo 1º, parágrafo 1º).

único diz que “durante os três anos subsequentes ao ano de homologação do Projeto Pedagógico, a equipe educacional deverá elaborar, a cada ano, um adendo ao referido Projeto”, garantindo a atualização anual do projeto, em conformidade com o Art. 176 do Regimento Escolar, tratado no capítulo anterior.

Considerou-se na caracterização das escolas, com base nessas informações, o período na qual será analisado, tendo como objeto de análise principal, o PPP consolidado em 2014, pressupondo-se que seja possível obter número significativo de informações do período de análise, de 2011 a 2014, assim como as atualizações que as escolas realizaram, pois, trata-se do último PPP produzido com adendos e adequações ao documento original de 2011.

Caracterizar as instituições, mesmo que de maneira breve, faz-se importante por trazer indícios de como se concretiza o trabalho do diretor e diretora da escola e demais membros da equipe gestora na elaboração, planejamento, implementação do PPP. Dentre outros aspectos, o seu histórico informa a realidade sociocultural e econômica da população que abrange o atendimento escolar, dá indicativos das lutas e conquistas sociais da comunidade por seus direitos e pela qualidade de vida, bem como das peculiaridades do trabalho com a primeira etapa da educação básica.

Como já exposto, três dirigentes educacionais que atuam em escolas municipais de educação infantil de Campinas-SP foram contatados, com base nas orientações apontadas pela Representante Regional do NAED SUL, considerados como boas escolas de gestão democrática participativa e de PPP produzidos coletivamente para participar desta pesquisa, sendo que um desses diretores atua em 02 unidades escolares (agrupadas), daí serem caracterizadas 04 instituições.

São escolas de “periferia” que possuem certa similaridade quanto às condições físicas e as comunidades as quais pertencem. Além de atender crianças do seu entorno, recebem crianças de bairros adjacentes, sendo na maioria famílias de camadas populares.

Na caracterização, as escolas e o nome dos participantes tiveram suas identificações alteradas e sendo associados, quando necessário. Apresentou-se a seguinte identificação:

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Escola Esmeralda – Diretora Isabela;</li><li>- Escola Turmalina – Diretor Fernando e</li><li>- Escolas Rubi/Safira – Diretora Mirela.</li></ul> |
|---|

Para melhor visualização e informação sobre a formação dos(as) agentes da pesquisa, apresenta-se um quadro que expressa as caracterizações dos participantes:

Tabela 4: Apresentação dos Sujeitos Entrevistados

Diretor(a)	Escola	Tempo no cargo	Formação
Isabela	Esmeralda	14 anos	Pedagogia Pós-Graduação
Fernando	Turmalina	14 anos	Licenciatura Plena em História Pedagogia Especialização em Ética
Isabela	Rubi/Safira	31 anos	Licenciatura em Letras Pedagogia com Administração Escolar/Supervisão Especialização em Gestão Escolar

Fonte: Elaborado a partir das informações contidas nos PPP de 2014 das unidades escolares.

Com a finalidade de facilitar a leitura e posteriormente a análise dos dados, optou-se em apresentar o perfil das escolas aproximando as seguintes especificações, que podem (ou não) aparecer nesta ordem:

- A) “Aspecto histórico da instituição” – na caracterização da escola;
- B) “Descrição dos Projetos que Priorizam a relação Escola/Comunidade”;
- C) “Descrição de indícios que sinalizem as percepções sobre criança e infâncias”;
- D) “Indícios do trabalho do diretor e/ou da equipe gestora na implementação do

PPP na unidade escolar”.

Antes de iniciar a caracterização das unidades escolares, há uma breve apresentação da localização, com a intenção de situar os estabelecimentos, respeitando-se, contudo, sigilo em seu endereço.

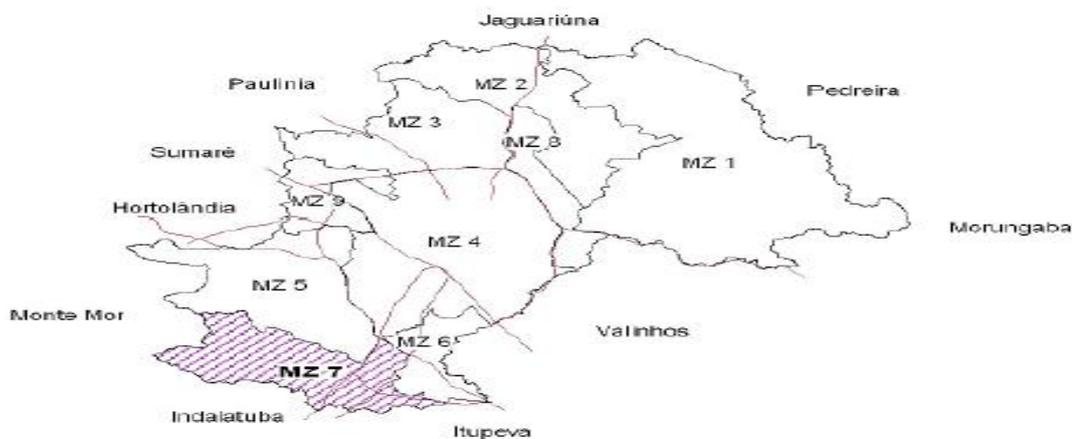
### Localização das escolas

Com o objetivo de manter o sigilo das escolas participantes, foi utilizada a localização fornecida pelo sistema de macrozoneamento<sup>31</sup> do município de Campinas que, com o objetivo de se ordenar a sua territorialização, o município foi subdividido em nove regiões (macrozonas), para implementar o Plano Local de Gestão (PLG)<sup>32</sup>, como mostra o mapa a seguir:

<sup>31</sup> O Art. 21, Capítulo IV, da Lei Complementar nº 15 de 27 de dezembro de 2006, traz a seguinte redação: O Macrozoneamento tem por finalidade ordenar o território, dar base para a reformulação das áreas de atuação dos gestores públicos e possibilitar a definição de orientações estratégicas para o planejamento das políticas públicas, programas e projetos em áreas diferenciadas, objetivando o desenvolvimento sustentável do Município, que será dividido em 09 (nove) Macrozonas (...). Disponível em: <<https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizar/id/90891>>. Acesso em: 30 out. 2016.

<sup>32</sup> O Plano Local de Gestão (PLG), trata-se de uma ferramenta complementar de ordenamento do território a ser desenvolvido pelo Executivo para as 9 macrozonas do município de Campinas com a participação da sociedade organizada em conformidade com o que estabelece a Lei Complementar N° 15, de 27 de dezembro de 2006, Lei do Plano Diretor em estreita subordinação à mesma, devendo, portanto, primar-se pela orientação das diretrizes contidas naquele diploma legal. Deve também trazer em seu bojo as orientações contidas no

Quadro 5: Macrozoneamento do município de Campinas (2000-2010).

**1. ÁREA DE ABRANGÊNCIA**

Macrozona 7 – Área de Abrangência

Fonte: [http://campinas.sp.gov.br/governo/seplama/publicacoes/crescimento\\_populacao\\_macrozonas.php](http://campinas.sp.gov.br/governo/seplama/publicacoes/crescimento_populacao_macrozonas.php)

Conforme apontamento do quadro a seguir (destaque), a área em que as escolas estão localizadas possui 74, 109 km<sup>2</sup>, que corresponde a pouco mais de 9% da área do município, composto em sua maior parte por zona rural (67%). A população correspondente à região, segundo o Censo Demográfico de 2010 era de 46.681 habitantes, correspondendo a 4,32% da população do município.

Quadro 6: Crescimento populacional das macrozonas de Campinas-SP

Macrozona	Área km <sup>2</sup>	População		Tx de Crescimento %/ano	Densidade (2010)	
		2000	2010		hab/km <sup>2</sup>	hab/hectare
1	223,027	20.163	25.073	2,20	112,42	1,12
2	89,924	5.733	7.172	2,26	79,76	0,80
3	71,047	32.257	39.653	2,09	558,12	5,58
4	160,915	599.945	621.426	0,35	3.861,83	38,62
5	89,468	196.381	227.106	1,46	2.538,40	25,38
6	28,083	2.969	2.477	1,80	88,20	0,88
7	74,109	26.728	46.681	5,73	629,90	6,30
8	31,376	9.499	16.361	5,59	521,44	5,21
9	28,796	75.721	94.164	2,20	3.270,03	32,70
Campinas	796,746	969.396	1.080.113	1,090		

fonte: Censo Demográfico de 2000 e 2010 - IBGE

tabulação: CSPPS - Deplan / Seplan

Fonte: < [http://campinas.sp.gov.br/governo/seplama/publicacoes/crescimento\\_populacao\\_macrozonas.php](http://campinas.sp.gov.br/governo/seplama/publicacoes/crescimento_populacao_macrozonas.php) >. Acesso em: 30 out. 2016 (Destaque pelo pesquisador).

Estatuto da Cidade, em especial o que se refere à participação popular. Nesse sentido, deverá ser consubstanciado por uma lei complementar aprovada pela Câmara Municipal. Disponível em: <<http://campinas.sp.gov.br/governo/sepla-ma/planos-locais-de-gestao/>>. Acesso em: 30 out. 2016 grifos meu.

Conforme consta, as escolas “Esmeralda”, “Turmalina”, “Rubi” e “Safira” estão localizadas na macrozona<sup>733</sup>, que abrange parte da região sul e sudeste de Campinas, região onde se localiza o Aeroporto Internacional de Viracopos, fazendo limite com os municípios de Monte-Mor, Indaiatuba e Itupeva, sendo atravessada pelas Rodovias Santos Dumont - SP 75, Rodovia Miguel Melhado Campos - SP 324 e a Rodovia Lix da Cunha - SP 73<sup>34</sup>. A caracterização dos bairros onde as escolas estão situadas será realizada a seguir, com fundamento nos PPP consolidados pelas unidades escolares participantes.

### **“Escola Esmeralda”**

A unidade escolar, aqui denominada Escola Esmeralda, foi inaugurada em 9 de maio de 1982 e, atualmente, conta com 34 anos. O PPP de 2011 traz significativa caracterização da escola nos seus anos iniciais de funcionamento. A instituição funcionava nas dependências de um antigo posto de saúde do bairro, por meio de reivindicação e luta da sociedade Amigos do Bairro. As atividades da creche, naquele contexto, faziam parte da promoção social e tinham caráter assistencialista. A diretora Isabela atua nesta unidade há 6 anos, ou seja, desde o ano de 2010.

Na época em que foi inaugurada, a estrutura da unidade consistia em quatro salas com uma lavanderia. Não havia telefone, o mais próximo era um orelhão que se localizava na pista Santos Dumont. Após muitos pedidos foi instalado um orelhão em frente à escola. A unidade escolar não possuía rede de esgoto e os resíduos eram descartados em fossa asséptica.

Ainda naquele contexto, os profissionais que faziam parte do corpo docente contavam com duas professoras, que atendiam crianças em período integral com idades entre 5 e 6 anos. As crianças entre 4 meses e 4 anos ficavam aos cuidados de pajens (nome dado às monitoras na época). As crianças também recebiam atendimento de médicos pediatras uma vez por semana e de uma enfermeira em tempo integral.

O projeto pedagógico assinala que as turmas eram separadas por idade, pressupondo, portanto, aspectos da homogeneidade na intenção de agrupamento. Para as crianças do berçário, por exemplo, havia um controle rígido para a efetivação da matrícula,

---

<sup>33</sup> O site pesquisado informa que “esta área possui 73,84 km<sup>2</sup>, que corresponde a pouco mais de 9% da área do município, constituindo-se na sua maior parte por zona rural (67%). A população dessa região, segundo o Censo Demográfico de 2000 era de 26.728 habitantes, correspondendo a 2,8% da população do município, sendo 25.199 habitantes na área urbana e 1.529 habitantes na área rural. A população em sub habitação é de 9.770 pessoas, representando cerca de 36% da população da macrozona e 1% da população do município” Disponível em: <[http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/planos-locais-de-gestao/doc/mz7/mz7\\_parte1.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/planos-locais-de-gestao/doc/mz7/mz7_parte1.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2016.

<sup>34</sup> Para maiores informações consultar: <[http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/planos-locais-de-gestao/doc/mz7/mz7\\_parte1.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/planos-locais-de-gestao/doc/mz7/mz7_parte1.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2016.

“os pais deviam comprovar vínculo empregatício”, o qual era checado pela Prefeitura (PPP/2011, Escola Esmeralda, p. 08).

Há informação de que as atividades pedagógicas consistiam nas brincadeiras diversas, jogos, festividades, passeios, gincanas, corridas de pneus e atividades dirigidas. Assinala, ainda, que a escola promovia eventos católicos com montagem e encenação de presépio e missa com um padre, aspecto que fragilizava (ou fragiliza) o caráter da laicidade da escola pública.

Somente a partir de 1991 as creches são definidas como Unidades Educacionais, dissociando-se da Assistência. É implantado neste ano a primeira classe do pré-primário e a construção de mais uma sala de aula, conforme consta no documento, através de luta e empenho de um vereador e de alguns pais da comunidade. As atividades da escola a partir deste ano estavam sob a responsabilidade da sua primeira direção, no caso, uma diretora.

O PPP/2014 informa que o CEI é composto por cinco salas de aula, sendo que em duas funcionam os agrupamentos III (manhã e tarde / período parcial) e três salas são ocupadas pelas turmas do período integral, os quais são agrupamentos I A e II A e B<sup>35</sup>. As salas dos agrupamentos III são arejadas e amplas, com armários embutidos e algumas prateleiras dispostas ao alcance das crianças, contendo brinquedos pedagógicos e jogos.

A unidade, além de atender a demanda do próprio bairro, estende o atendimento a mais outros 6 bairros, no mínimo, alguns próximos, outros distantes do estabelecimento. Salienta-se que, apesar disso, as famílias têm se envolvido com a escola, presença percebida pela quantidade de pais nas reuniões e nos momentos de integração realizados durante o ano letivo.

Para manter o contato com os responsáveis pelas crianças, a equipe escolar utiliza o caderno de recados, bem como o telefone, pressupõe-se o celular, que tem sido uma das formas frequentemente utilizadas para a comunicação com as famílias, seja para tirar alguma dúvida ou dar um recado importante a respeito dos(as) filhos(as) matriculados(das) na unidade escolar.

A instituição possui uma secretaria para atendimento à comunidade, com um banheiro para os educadores. A sala da equipe gestora está subdividida por dois ambientes,

---

<sup>35</sup> A Resolução SME Nº 07/2013 do D.O. de 19/09/2013 que dispõe sobre as diretrizes e as normas para a política de atendimento à demanda de Educação Infantil traz os seguintes critérios para o enturramento dos agrupamentos pelas seguintes faixas etárias para o ano de 2014: **Agrupamento I** – crianças nascidas em 01/07/2012 a 31/12/2014; **Agrupamento II** – crianças nascidas a partir de 01/11/2010 a 30/06/2012; **Agrupamento III** – crianças nascidas a partir de 01/04/2008 a 31/10/2010; **Agrupamento II parcial** – crianças nascidas entre 01/11/2010 a 31/12/2011; **Agrupamento misto I/II integral** – crianças nascidas de 01/11/2010 a 31/12/2014 e **Agrupamento misto II/III parcial** – crianças nascidas de 01/04/2008 a 31/12/2011 grifos meu.

ambos possuem computador e impressora e estão interligados para ação em rede. Possui um galpão coberto, no qual tem três espaços feitos com divisórias que são utilizados como sala de reuniões, biblioteca e o último funcionando a sala de vídeo.

Na biblioteca encontram-se estantes com livros infantis, pedagógicos e enciclopédias para pesquisas de crianças e adultos, CD de histórias e músicas infantis, além de dois computadores com acesso à internet à impressora da secretaria. A sala de vídeo foi organizada com tatames e rolos, possui uma TV com DVD e tem uma estante onde são colocadas as bolsas de DVDs, espaço que conta também com prateleiras, onde são guardados as fantasias de adultos e os fantoches, materiais de uso coletivo da escola.

A instituição possui um espaçoso galpão em que estão organizados os brinquedos grandes enviados pela prefeitura. Espaço que atende a todas as turmas, sendo especialmente utilizado em dias de chuva, quando é dificultosa a utilização dos parques externos. Conta-se, também, com um canto com mesas e cadeiras infantis, aproveitado por todos os agrupamentos em diferentes atividades, contribuindo para o trabalho que desenvolvem com ateliês.

O projeto político-pedagógico aponta que a equipe educativa trabalha no sentido de estimular a degustação de todos os alimentos, colaborando no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia das crianças. Trabalham com o autoservimento, “orientando as crianças a servirem-se com quantidade adequada, respeitando a opção de tipos de alimentos, auxiliando também no desenvolvimento motor, no tempo de espera, no respeito aos colegas, etc.” (Trecho do PPP/2014, Escola Esmeralda, p. 10).

Aponta-se que a unidade escolar inicia os anos do período analisado com a equipe escolar completa, porém há registro da necessidade de pessoal de apoio para suprir as demandas de substituição dos profissionais ao longo do ano. O PPP aponta o compartilhamento da professora de educação especial com outras unidades escolares<sup>36</sup>, com a organização de cronograma semanal de atendimento às crianças que apresentam necessidades especiais nas escolas em que atua.

Os documentos preveem as fragilidades que ocorrem ao longo do ano letivo em decorrência de afastamentos diversos. A necessidade é reiterada pelos adendos dos anos analisados, devido à ausência ou insuficiência de pessoal de apoio para substituição, sendo um dos enfrentamentos que a equipe gestora, principalmente na figura da diretora educacional lida diariamente.

---

<sup>36</sup> Conforme o número de crianças com necessidades especiais matriculadas nas unidades de educação infantil, as professoras de Educação Especial atuam em mais de uma instituição. A SME procura agrupar o atendimento dessas profissionais em escolas próximas.

Uma das orientações por parte de órgãos superiores (SME/NAED) é que as equipes gestoras não deixem de atender as crianças, no entanto, as escolas se deparam com a insuficiência de funcionários, impactando nas condições ao cumprimento do direito de as crianças terem a qualidade do acesso garantido. São algumas das complexidades em que os/as diretores(as) enfrentam nas relações internas e externas das escolas de educação infantil públicas.

Balizados no documento “Currículo em Construção”<sup>37</sup> onde se apregoa a necessidade de formular a proposta educativa (PPP) de ensino infantil calcada nos princípios de valorização da inserção da comunidade no processo de sua elaboração, verifica-se a busca de envolvimento das famílias por meio da participação no colegiado que ancora essa participação na educação infantil, isto é, através do Conselho de Escola.

O documento sinaliza, em momentos de preparativos para a eleição do Conselho de Escola, movimento por parte da equipe gestora em esclarecer a comunidade local sobre a importância da participação no Conselho de Escola, onde faz menção ao comprometimento com a qualidade de atendimento às crianças por esta instância, bem como as estratégias de como organizar a escola para incentivar a presença e o envolvimento das famílias nos âmbitos de tomadas de decisão.

Outros espaços que instigam a integração entre a escola e a família, verifica-se pelo projeto “Vivências Literárias”, onde os pais, por meio da “biblioteca circulante”, participam dos empréstimos semanais de livros. Nas Reuniões da Família e Educadores (RFE), que ocorrem no início do ano letivo e nos finais de cada trimestre, aponta-se a forma como a escola se organiza para atender aos pais, priorizando um atendimento individual para as famílias das crianças da pré-escola (Agrupamento III) e em pequenos grupos das crianças bem pequenas e pequenas da creche (AG I e AG II).

Os eventos “Café do dia das Mães” e “Café dos Pais”, realizados a pedido das crianças da pré-escola e de algumas mães, pela escola ter realizado o evento do “Dia das Mães”, apresentaram falta de consenso entre o grupo de educadores. Segundo o documento, o grupo contrário pontua que o trabalho com datas comemorativas não faz parte dos

---

<sup>37</sup> O documento “Currículo em Construção” se trata das diretrizes curriculares para o trabalho com educação infantil, onde aborda conceitos que trazem concepções teóricas e práticas sobre criança, infância, sociedade, humanidade etc, com a proposta de fundamentar o trabalho com as crianças da creche e da pré-escola do município. Foi elaborado pela equipe da Coordenadoria de Educação Infantil da SME de Campinas no ano de 1998 e, posteriormente substituído pelo documento “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação” no ano de 2013.

planejamentos e do cronograma das ações da escola, apesar de o PPP sinalizar que tais eventos foram avaliados como positivos, devido a participação da comunidade.

Essa temática, datas comemorativas, é um divisor de opiniões e debates na rede municipal de Campinas, sendo que algumas escolas não trabalham as datas comemorativas, defendendo, dentre outros fatores socioculturais, a ideia de não fortalecer o consumismo e em respeito à escolha religiosa da comunidade escolar; outras instituições acabam se utilizando desses momentos como mecanismo de fortalecimento, por exemplo, da relação escola/família nos espaços escolares, estratégia presente em percentagem significativa nas demais etapas da educação básica, porém, não é o foco de análise nesse estudo, apesar da relevância de sua problemática.

O CEI fundamenta o trabalho com as crianças com base na Pedagogia de Freinet e o trabalho com a Pedagogia de Projetos (Cf. PPP/2014, p. 51). O grupo acredita que “o projeto é um meio de auxiliar a criança a aprender de maneira prática, tornando a aprendizagem atraente e significativa, já que sua realização exige processos mentais e tarefas físicas, enquanto propõe problemas e respostas a várias questões” (PPP/2014, p. 39). O documento aponta caminhos que a escola procura fundamentar a metodologia do trabalho com as crianças, no caso, a pedagogia de Freinet:

“Quem estuda a Pedagogia de Freinet e trabalha com ela diariamente percebe que se trata muito mais do que de uma simples proposta pedagógica - quase uma filosofia de vida. Nessa proposta, a criança é vista como um ser autônomo e que tem a capacidade de escolher, sob orientação e de acordo com seu próprio interesse, as atividades que serão desenvolvidas. Ela é vista também como um ser racional capaz de, desde muito cedo, opinar e fazer críticas sobre fatos ou assuntos que lhe são expostos. Dessa forma, são dados a ela o direito e a oportunidade de raciocinar sobre tudo aquilo que lhe é proposto, e tudo passa a ser mais significativo (...)” (“Freinet e a pedagogia do Bom-senso ou Pedagogia do Sucesso”, site: conteudoescola, in: PPP/2014, “Escola Esmeralda”, p. 52).

A equipe escolar postula a ideia de trabalho diversificado em face às peculiaridades da EI, indicando ações que promovam a interação e integração entre adultos e crianças no processo educativo, respeitando o desenvolvimento das crianças, com baseamentos em apreciações de autores que tratam sobre a EI e das Diretrizes curriculares elaborados pela SME e MEC.

O documento aponta várias situações de vivências onde transparece a concepção do trabalho educativo com crianças e suas infâncias. Verifica-se nas ações do grupo o oferecimento de espaços e oportunidades que contribuem no desenvolvimento das potencialidades das crianças, ações que revelam concepções do cuidar e educar que as fundamentam:

Pensando na sala do agrupamento I e nas crianças bem pequenas, os bebês, faz-se necessário focar na estimulação e no fortalecimento de suas tonicidades, realizado através de um trabalho sensorio motor como sentar, rolar, ficar de pé, engatinhar, andar, segurar objetos, subir e descer pequenas escadas, imitação de sons, equilíbrio, toque e massagens, explorando os espaços e objetos da sala, solário, parque e da escola. Entendemos que uma proposta para essa fase de desenvolvimento deve “ter espaço para a formação de valores, a constituição da criança como sujeito, as relações sociais e as questões de vínculo, segurança e afeto” (...), além do inseparável cuidar e educar. Sendo assim, brincar, interagir, cantar, ouvir, falar, experimentar, desenhar, pintar, modelar, imitar, brincar de mímica, ouvir histórias, enfim, explorar as diferentes linguagens, contribuem para que a criança possa desenvolver-se em todos os seus aspectos, afetivo, emocional, social, cultural assim como desenvolver sua linguagem e autonomia (PPP/2014, “Escola Esmeralda”, p. 40).

O trabalho específico da diretora se dilui ao longo do PPP/2014 e se adentra na expressão “equipe gestora”, traço que remete acuidade na análise e reflexões quanto a peculiaridade do trabalho desse sujeito em sua prática, apesar de que, em algumas ocasiões, haja indicação dos agentes da equipe gestora a que se refere. Para melhor elucidar essas premissas, explicita-se trechos do documento:

- A **equipe gestora** busca a realização de um trabalho que possibilite uma escola em que crianças, professores e funcionários aprendam efetivamente por meio da relação pedagógica, do diálogo (...)”, p. 96;
- “A fim de garantir um trabalho mais efetivo, buscamos sempre a coesão da **equipe gestora**, com discurso e prática coerentes com os objetivos predefinidos e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil”, p. 96;
- “No dia a dia, a **equipe gestora** (diretor e vice-diretor) passa muito tempo cuidando de tarefas administrativas e solucionando problemas de infraestrutura, que não deixam de ter sua importância para a implementação do Projeto Pedagógico, mas destoam do fazer pedagógico (...), p. 98;
- É importante salientar que a **equipe gestora** após as observações levantadas nestes espaços, realiza reflexões em conjunto, procurando caminhos e propostas de trabalho para encaminhamentos das ações futuras, p. 101 etc. (grifos meu).

Justifica-se, sob tais aspectos, a razão da análise do trabalho do(a) diretor(a) estar circunscrito como sujeito integrado à equipe gestora, pois, em determinados momentos, como já apontado, esse agente se verá associado/alocado à expressão, não somente nesse documento em específico, mas também nos PPP das demais unidades analisadas.

### “Escola Turmalina”

A Escola Turmalina teve sua inauguração no dia 04 de outubro de 2002 e está inserida em um bairro às margens da Rodovia Santos Dumont, próximo ao município de Indaiatuba-SP e ao distrito industrial de Campinas-SP. A população reside em casas populares, com ruas ainda não asfaltadas e parte do bairro ainda não conta com serviço de

saneamento básico. O bairro conta com um Centro de Saúde que é bem atuante e tem realizado atividades em parceria com a escola na orientação de pais, professores e funcionários para prevenção de doenças e higienização da unidade escolar bem como saúde bucal. Conta com pequenos comércios e uma área de lazer, que os moradores utilizam através de agendamento (PPP/2014, “Escola Turmalina”, p.5).

O diretor educacional, aqui denominado como Fernando, trabalha nessa unidade escolar desde o seu ingresso na direção que data do ano de 2002, completando 14 anos, agora em 2016. O diretor informou, em entrevista, que iniciou atuando em 3 unidades escolares, juntamente com a orientadora pedagógica que formava a equipe gestora na época, sendo uma dessas unidades fora do bairro onde hoje se encontra, fatores que serão melhor analisados com a entrevista.

Registra-se que, ao longo dos anos, o bairro foi sendo loteado irregularmente, o que traz à escola crianças pertencentes a variados grupos populares em diversas situações. A partir das informações provenientes dos cadastros de alunos, constatou-se que “muitas famílias têm origem de outros estados do Brasil, justificando a presença constante de uma população flutuante na região” (PPP/2011, pg. 6).

A região onde a instituição está localizada, nas imediações do Aeroporto, é procurada por pessoas e empresas, ou seja, tanto para moradia, quanto para instalação comercial. O documento socializa que na rua onde está situado o CEI, várias casas foram compradas e demolidas para instalação de empresas (PPP/2014, p. 7). O PPP informa que a região está em plena transformação. Há, ainda, no bairro, uma escola estadual de ensino fundamental e médio.

Os documentos informam que nos anos analisados (2011 a 2014) a unidade escolar iniciou suas atividades com o quadro completo na equipe de gestão escolar, assim como no corpo docente, e demais funcionários que compõe a comunidade escolar (agentes de educação infantil, monitores infanto-juvenis, cozinheiras, equipe de limpeza, vigilante). No ano de 2011, ainda não há a presença de zeladores para atuar nas escolas municipais de Campinas, serviços que foram contratados através de empresa terceirizada (Gocil) a partir do ano de 2013.

Como foi exposto anteriormente, o diretor tinha que atuar em outras duas instituições, além desta que atualmente é responsável. O documento sinaliza que houve desmembramento das demais unidades educacionais em fevereiro de 2010, vindo o diretor e a orientadora pedagógica atuarem apenas na atual instituição.

Conforme dados do PPP/2014, a escola possui espaço físico amplo. Conta com 6 salas de aula, nas quais 2 apresentam aspectos que potencializam o atendimento aos bebês e crianças bem pequenas (AG I) e às crianças pequenas (AG II) com banheiros e chuveiros internos, as demais crianças (AG II e AG III) dividem 2 banheiros, um masculino e um feminino no espaço interno, e mais dois, masculino/feminino, no parque (espaço externo).

A escola possui um refeitório, duas cozinhas, uma onde os alimentos das crianças são preparados e outra que é utilizada pelos demais funcionários da instituição; dois banheiros para uso dos funcionários e dois banheiros para uso da secretaria e gestão; um almoxarifado para o armazenamento dos produtos de limpeza; uma secretaria e uma sala de reuniões para atendimento aos pais, funcionários e professores. Conta-se, ainda com um parque; um pátio coberto e uma pequena biblioteca.

A escola se organiza nos primeiros dias letivos para apresentação do planejamento para o ano e receber as novas famílias. No primeiro dia letivo a instituição realiza uma reunião, onde apresenta os objetivos e procedimentos que a equipe escolar considera importante para promover a convivência e a integração entre escola/família. Nesse espaço aproveita o começo da relação com as famílias que estão iniciando, com exibição de vídeo sobre atividades desenvolvidas em anos anteriores com os bebês e as devidas orientações das rotinas do dia a dia do trabalho com essa faixa etária, bem como espaço aberto para os pais tirarem dúvidas e explorarem os espaços da escola.

O projeto da instituição aponta que a Associação de Bairros busca, junto com os moradores, melhoria das suas condições de vida, porém não há sinalização quanto aos meios em que a comunidade se organiza para lutar pelos seus direitos. A escola desenvolveu em 2012 a continuidade do projeto “Memórias da Educação Infantil”, trazendo diferentes histórias de vida, envolvendo a participação da equipe escolar e dos moradores do bairro com o intuito de promover a integração entre a escola e a comunidade e aprimorar a caracterização das crianças e da história do bairro onde a instituição está inserida.

Nos anos de 2013 e 2014 o projeto foi intensificado na intenção de aprofundar as vivências entre escola/comunidade nos aspectos que remetem às expectativas, aos valores e sentimentos das famílias quanto ao trabalho desenvolvido na unidade escolar. O projeto teve início em 2009 e as diferentes histórias de vida, como acima mencionadas, foram coletadas a partir da gravação e filmagem de depoimentos orais. Para a equipe escolar:

O conhecimento da história das famílias será também uma forma de manter vivas as vivências cotidianas que fazem parte da memória da criança e da comunidade. Sendo assim, este ano estimularemos as famílias a trazerem fotos das crianças como também dos familiares, para que juntos atendamos o

que foi planejado e estreitemos o relacionamento escola-família-comunidade (PPP/2014, p. 113).

O relato de memória do diretor Fernando informa que naquele ano (2012) ele completava 10 anos na instituição, atuando desde a inauguração. Socializa momentos marcantes sobre sua infância, por exemplo, que não frequentou a pré-escola e um pouco sobre sua formação acadêmica e profissional. Ao relatar sobre sua atuação na unidade escolar, deixa impressões de sua visão sobre o trabalho com as crianças, do desafio do diretor escolar e o sentimento prazeroso de estar ali:

Entendo que aqui no CEI (...) pude realmente aprender a ser Diretor de Escola, uma tarefa interessante, desafiadora, pois é com o Diretor que as coisas boas ou nem tão boas assim, chegam primeiro. Neste ponto gostaria de ressaltar como entendo a Direção que faz parte de um todo onde a Equipe Gestora, Equipe Escolar e Comunidade trabalham em conjunto. Sinto que assim, as crianças que aqui frequentam têm sua identidade respeitada. As crianças aqui são felizes e são instigadas ao conhecimento. Brincam com gosto, com imaginação e com criatividade. Todas têm atividades que as fazem pensar, ganhar autonomia. Isso tudo satisfaz um gestor que tem compromisso de fazer o melhor dentro da realidade possível (PPP/2014, p. 310).

Traz outras pistas de como tem sido o trabalho em mais de uma unidade escolar, e a diferença em poder atuar com a equipe gestora completa. Ele deixa uma reflexão/provocação quanto à experiência de atuar com a maioria sendo do gênero feminino, realidade marcante nas escolas de educação infantil:

Das situações de trabalho cotidianas só quem as vive e Deus sabe das dificuldades e das alegrias presentes neste processo. Fez três anos que a equipe gestora deste CEI está completa. Isso contribui muito para atendermos com mais qualidade toda comunidade escolar. Espero que continue assim. É diferente trabalhar quase que exclusivamente com mulheres. Aprendi o seguinte: Mulher falante é bom sinal. Quando fica quieta aí é preocupante. No momento vou ficar por aqui (p.310).

O PPP/2014 acena a potencialização da equipe escolar em recuperar o registro da pesquisa interna sobre a memória histórica da escola e associar com atividade do cotidiano envolvendo a participação das crianças, como na escolha do nome do projeto relacionado com a biblioteca no ano de 2011, com a finalidade de trazer à discussão em 2012 a ampliação do conhecimento do trabalho com as crianças:

Neste sentido, durante o ano de 2012, leituras e discussões teóricas foram organizadas para que a equipe composta por educadores pudesse se apropriar dos mecanismos de pesquisa para a promoção de futuras investigações. No início do primeiro semestre de 2012, buscou-se finalizar as ações iniciadas no ano de 2011 em relação à organização do acervo da biblioteca da escola, bem como colocar em prática o novo sistema de empréstimo de livros. Citando o Projeto Pedagógico de 2012 do CEMEI (...): “Em 2011, organizamos o acervo de livros infantis e didáticos que pertenciam à Biblioteca da Unidade Escolar. Por meio do processo de eleição entre as

crianças, o nome escolhido foi 'Biblioteca Lendo e Aprendendo'. A composição do acervo de livros infantis ofereceu-nos subsídios para o registro da organização do CEMEI, visto que o (...) era composto por três unidades: (...)

Esse registro de valorização e recuperação da história que o grupo vem desenvolvendo, considera-se como relevante instrumento para a construção do PPP na unidade escolar, além do caráter histórico, a atividade contribui com a construção da identidade dos sujeitos com a própria instituição, dando a ideia do pertencimento e de comprometimento com o projeto.

### **“Escolas Rubi e Safira”**

As escolas Rubi e Safira fazem parte da atribuição de uma mesma diretora educacional, pela diretora Mirela. São duas escolas situadas em bairros distintos que, como as demais escolas já descritas, fazem parte da macrozona 7 de Campinas. Para melhor elucidação da descrição das escolas, optou-se em fazê-lo em separado, seguindo as mesmas regras das anteriores.

Apesar de as escolas serem distintamente separadas, fazem parte do mesmo “bloco” de especialistas, ou seja, no processo de atribuição de escolas, em que todos os/as diretores/diretoras do município participam, geralmente no final do ano letivo, quem vier a escolher uma das escolas, está escolhendo as duas, pois, uma delas, ou ambas, possui(em) um número reduzido de salas de aulas e, pressupondo-se, portanto, a diminuição no número de atendimento de crianças, vindo a atuar nas duas unidades escolares, ou por vezes, até em três escolas. Realidade prevista na Lei Nº 6894 de 24 de Dezembro de 1991 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município, traz em seu Art. 9º e Inciso 1º:

Art. 9º À Unidade Educacional terá 1 (um) Diretor e **poderá contar** com Vice-Diretor e a assessoria de um Orientador Pedagógico. § 1º - O orientador Pedagógico que estiver atuando no 1º grau assessora uma Unidade Educacional ou duas unidades Educacionais, neste caso com limite total máximo de 30 (trinta) classes. O Orientador Pedagógico que estiver atuando na Educação Infantil e Educação Especial assessora no máximo duas Unidades Educacionais, de acordo com critérios a serem fixados em portaria.

No ano de 2014, após embates e negociações entre a categoria e a SME, chegou-se num consenso quanto aos critérios para a reorganização das unidades educacionais que comporiam os “blocos” dos especialistas, inicialmente por documento apresentado pela “Comissão de Estudo e Elaboração de Critérios para a Instituição de Módulos de Especialistas da RMEC” e em acordo com a Lei de Responsabilidade Fiscal. No dia 11 de dezembro, a SME divulga em Diário Oficial o Comunicado Nº 137, que traz as seguintes orientações para a Educação Infantil:

Priorizar, de acordo com os critérios abaixo, Equipe Gestora completa com Diretor, Vice Diretor e Orientador Pedagógico, a fim de fortalecer o princípio do trabalho de gestão da Unidade Educacional:

- a) Não formar blocos com duas CEMEIs,
- b) Unidades Educacionais com até 250 crianças terá um Diretor e um Orientador Pedagógico. A partir de 251 crianças, a Equipe Gestora completa,
- c) Foram formados blocos por proximidade territorial,
- d) Unidade Educacional que atenda AGII/III Integral e AGIII Parcial, com mais de 350 crianças, terão Equipe Gestora completa,
- e) Blocos de duas Unidades Educacionais que atendam AGIII parcial, ou duas Unidades Educacionais que atendam AGII Integral ou parcial e AGIII parcial, até 250 crianças, contarão com Diretor e Orientador Pedagógico. Acima de 251 crianças, Equipe Gestora completa,
- f) Blocos de três Unidades Educacionais que atendam AGIII parcial, até 250 crianças, terão um Diretor e um Orientador Pedagógico. Acima de 251 crianças, Equipe Gestora completa (CAMPINAS, Comunicado n. 137/DOM 11/12/2014).

O impasse que daí decorre é que o gestor terá em sua responsabilidade a prestação de contas de duas unidades escolares, nesse caso específico, mas há blocos de até três unidades escolares, como no caso do diretor Fernando anteriormente descrito. São prestações de contas distintas, não importando com o número de crianças que a instituição atenda e o número de profissionais que ali atuam, geralmente, como se verá nas análises, contribuindo com o desgaste do profissional e impactando nos aspectos que possibilitam a construção de uma escola democrática participativa e de qualidade, princípios que o próprio documento advoga.

Com o intuito de demonstrar um proeminente fator que contribui com essa realidade, pesquisou-se o número de escolas e de sujeitos que compõem a equipe gestora, que pressupõe interferir nessa situação. Considerou-se o nº de escolas por região que está distribuída pelos Núcleos de Ação Educativa Descentralizadas (NAEDs), apresentando a seguinte tabela:

Tabela 5: Nº de Escolas por Região na Rede Municipal de Campinas – 2016

NAED	Educ. Infantil	Fundam./EJA	Fundam. Regular	Todas
Norte	40	6	7	47
Sul	42	6	11	54
Leste	44	5	10	55
Sudoeste	40	5	8	49
Noroeste	39	3	6	45
<b>Total Geral</b>				<b>250</b>

**Fonte:** Disponível em: < [http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/cons\\_escola.php](http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/cons_escola.php)>. Acesso em: 06 nov. 2016 (Dados elaborados pelo pesquisador).

O levantamento do nº de gestores educacionais corresponde aos seis últimos anos, isto é, de 2011 a 2016 (conforme tabela abaixo). Os valores indicam a inconsistência no

número de especialistas<sup>38</sup> que é inferior ao das escolas existentes no município. Pressupõe-se desta diferença a necessidade de as equipes de Recursos Humanos, Coordenadoria de Gestão de Pessoas e Secretaria Municipal de Educação (RH/CGP/SME) organizarem as unidades educacionais em “blocos” (agrupamentos), conforme os critérios mostrados anteriormente, a fim de que as 250 escolas existentes na rede possam contar, no mínimo, com a presença de um gestor para que esta possa funcionar.

Tabela 6: Composição da Equipe Gestora no Município de Campinas – período de 2011 a 2016

ANO	Diretor Educacional	Vice Diretor	Orientador Pedagógico
2016	137	134	121
2015	139	133	117
2014	144	136	106
2013	139	135	111
2012	137	120	106
2011	142	141	113

Com base na relação de servidores empregados públicos conforme Decreto nº 16720 de 03/08/2009.

Fonte: < [http://www.campinas.sp.gov.br/servico-ao-cidadao/portal-da-transparencia/arquivos/TRANSP-\\_201601.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/servico-ao-cidadao/portal-da-transparencia/arquivos/TRANSP-_201601.pdf) >. Acesso em: 30 out. 2016 (Dados elaborados pelo pesquisador).

Depreende-se desta realidade o caráter interligado das condições de trabalho nas unidades educativas com as políticas públicas de educação, bem como a dependência de mecanismos que efetivem a qualidade da oferta ao acesso às escolas de educação infantil, tais como planejamentos, contratação de pessoal (em Campinas por concurso público), estratégias e vontade política para que as crianças e famílias possam ter seus direitos constitucionais concretizados nos espaços públicos do “cuidar/educar/brincar” (Cf. OLIVEIRA, 2016).

### “Escola Rubi”

A Escola Rubi atende a crianças da faixa etária de três anos e meio a seis anos, ou seja, crianças da pré-escola (Agrupamento III), sendo quatro turmas, duas que são atendidas no período da manhã e outras duas no período da tarde. Cada sala atende, em média, 30 crianças, o documento esclarece que o número de crianças está acima dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, referendando o documento do MEC, que indica o atendimento nesta faixa etária (4 a 6 anos) em até 20 crianças por professor (PPP/2014, p. 26).

<sup>38</sup> No Estatuto do Magistério do município de Campinas traz a seguinte composição a classe de especialistas de educação: 1 - Vice-Diretor; 2 - Orientador Pedagógico; 3 - Coordenador Pedagógico; 4 - Diretor Educacional e 5 - Supervisor Educacional (CAMPINAS. Lei Nº 6894 de 24/12/1991).

A diretora Mirela<sup>39</sup> atua na unidade escolar desde o ano de 2010, isto é, há mais de seis anos, dividindo a responsabilidade, juntamente com a orientadora pedagógica<sup>40</sup>, que atua nesse bloco desde 2009, ou seja, a equipe gestora está incompleta, não podendo, pois, contar com a vice-direção. As gestoras organizam os horários, de forma que possam acompanhar os trabalhos nas distintas instituições.

Tabela 7 – Quadro de Horário da Equipe Gestora das Escolas “Rubi/Safira” – PPP/2014

Quadro de Horário da Equipe Gestora – PPP/2014

DIA	CARGO	HORÁRIO DO 1º PERÍODO	LOCAL	HORÁRIO DO 2º HORÁRIO	LOCAL
2ª FEIRA	DIRETOR	08h às 11h30	RUBI	12h30 às 17h	SAFIRA
	ORIENT. PEDAG.	07h às 12h	NAED SUL	13h às 16h	SAFIRA
3ª FEIRA	DIRETOR	08h às 10h	RUBI	11h às 17h	SAFIRA
	ORIENT. PEDAG.	07h às 13h	SAFIRA	14h às 15h12	SAFIRA
4ª FEIRA	DIRETOR	08h às 10h	SAFIRA	11h às 17h	RUBI
	ORIENT. PEDAG.	07h às 13h	SAFIRA	14h às 15h12	RUBI
5ª FEIRA	DIRETOR	07h às 12h	RUBI	13h às 16h	RUBI
	ORIENT. PEDAG.	08h48 às 12h	RUBI	13h às 17h	RUBI
6ª FEIRA	DIRETOR	07h às 11h	SAFIRA	-----	-----
	ORIENT. PEDAG.	08h48 às 12h	SAFIRA	13h às 17h	SAFIRA

Fonte: Adaptado do Quadro de Horário de Especialistas, PPP/2014, p. 18 (Elaborado pelo pesquisador)

O PPP traz a informação de que a realização das matrículas se dá pelas orientações do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas, conforme a Resolução SME Nº 07/2013, que dispõe sobre as diretrizes e normas para a política de atendimento à demanda de EI e para a realização de cadastro e matrícula nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e nas demais unidades municipais de Educação Infantil de Campinas, para o ano de 2014 (PPP/2014, p.26).

As crianças são atendidas em uma casa adaptada de COHAB, que passou por reforma no ano de 2008. É um espaço físico limitado que compreende, além das 2 salas de referência, 3 banheiros, sendo um para uso das meninas e outro dos meninos (com vasos sanitários proporcionais à faixa etária), um com chuveiro, além do vaso sanitário; lavanderia e uma despensa. Uma das salas possui TV e DVD e outra possui 4 computadores, para uso coletivo; os brinquedos e jogos pedagógicos estão presentes nas duas salas, que possuem mesas e cadeiras propícias ao tamanho das crianças.

<sup>39</sup> A diretora é formada em Licenciatura em Letras e Pedagogia com Administração Escolar/Supervisão e Especialização em Gestão Escolar (PPP/2014, p. 11).

<sup>40</sup> A orientadora pedagógica é licenciada em Pedagogia com Administração e Supervisão e Especialização em Psicopedagogia (PPP/2014, p. 11).

Além dos brinquedos e jogos, as salas possuem cantinhos com livros de histórias e outros recursos pedagógicos que são armazenados em armários com prateleiras. Devido a limitação do espaço físico das salas, depreende através do documento, preocupação por parte das professoras a busca de formas adequadas de aproveitamento e utilização desses espaços.

O refeitório possui três mesas que acomodam as crianças no momento da refeição. Foram instaladas duas bancadas para o autosservimento e uma lousa na qual é anotado o cardápio do dia. As educadoras socializam a leitura do cardápio com as crianças. Estão disponíveis, nesse mesmo espaço, um bebedouro e um microondas que são utilizados pelos/as funcionários/as.

A secretaria funciona em uma pequena sala, onde todo o trabalho administrativo (patrimônio, financeiro, vida funcional e escolar) e pedagógico são realizados, assim como o espaço em que ocorrem as reuniões da equipe gestora. A equipe escolar e comunidade fazem uso de um banheiro comum que, segundo o PPP, é muito pequeno.

Há um pequeno parque na área externa que passou por uma reforma no ano de 2011, onde foram instalados cinco balanços fixados sob um sistema de captação de águas pluviais, otimização que ampliou o parque onde já contava com um tanque de areia, uma “Casinha do Tarzan” e uma “Casinha de Boneca”. Foi instalado um toldo para proteger as crianças da chuva e do sol, na transição entre a sala de referência e o refeitório.

Na sessão da caracterização das crianças e das famílias, a equipe escolar se utilizou de um questionário, que levantou os seguintes aspectos:

- a maioria das crianças atendidas está vivenciando pela primeira vez a experiência na educação infantil;
- a necessidade de organizar a escola para a inserção e adaptação dessas crianças com outras que já compartilhavam vivência no espaço educativo e com a educadora;
- o predomínio de pais e mães com Ensino Médio (completo e incompleto) e Ensino Fundamental (completo e incompleto) entre os pesquisados, cinco pais tiveram acesso ao Ensino Superior e sete são analfabetos;
- as famílias proporcionam às crianças contato com livros, animais domésticos, revistas, cinema, hortas e jornais;
- algumas crianças têm acesso à internet, igreja, parque e balé.
- uma percentagem das famílias faz leitura para as crianças, outro percentual não realiza esta atividade com as crianças em casa.

A escola, em 2014, recebeu uma criança com necessidades especiais no período da tarde. O laudo aponta o diagnóstico de paralisia cerebral. A escola recebe orientação e

apoio de professora de educação especial, que divide a função com bloco de escolas da região, tendo em conta o número de casos por unidade educativa.

O PPP aponta que existe um trabalho sistemático realizado pela equipe gestora, no sentido de estimular a presença e a participação da comunidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, contudo não traz indicação da participação das famílias na elaboração do projeto político-pedagógico da instituição.

Identifica-se no Plano de Trabalho da equipe gestora a intenção de sistematizar um conjunto de ações interdependentes que integrem essa equipe (diretora e orientadora pedagógica), de modo que operacionalize a fundamentação ampla da proposta pedagógica da escola, em conformidade aos dispositivos legais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Ministério da Educação e do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas (p. 115).

O documento faz indicativo de se voltar o olhar para Educação Infantil com o ideal de resgatá-la do assistencialismo e do seu caráter preparatório para etapas posteriores. Quanto à visão de educação voltada à criança, a equipe socializa que:

As crianças desta faixa etária estão em acelerado desenvolvimento e apreensão do mundo que as cerca; já se constituem em sujeitos da sua aprendizagem, construtores de um saber e da sua própria história. Pensar nelas como sendo este sujeito é primordial para que possamos trabalhar suas potencialidades de aprendizagem e de desenvolvimento (PPP/2014, p. 115).

A equipe gestora trabalha no sentido de mediar a prática pedagógica dos docentes e o processo de ensino-aprendizagem com as crianças, atuando no sentido de viabilizar a concretização dos indicadores e das metas apontadas no Projeto Pedagógico da instituição. O PPP sinaliza um movimento contínuo dos gestores em conhecer a realidade da escola, em todas as dimensões (alunos, funcionários, docentes, pais e comunidade), na intenção de identificar suas potencialidades e limitações, a fim de, além de intervir na realidade, integrar os sujeitos na garantia do bom funcionamento da unidade educacional.

### **“Escola Safira”**

A Escola Safira, assim como a Escola Rubi, atende crianças da pré-escola, na faixa etária de 3 (três) anos até 6 (seis) anos de idade<sup>41</sup>. O prédio, diferentemente do anterior, possui maior espaço e condições de trabalho com as crianças. Possui quatro salas de referência que funcionam no período da manhã e da tarde, ou seja, a instituição atende até oito

---

<sup>41</sup> As crianças que completam seis anos até o mês de março de cada ano, são encaminhadas para o ensino fundamental da educação básica, para serem matriculadas no 1º ano. Geralmente, as crianças são matriculadas em escolas de georreferenciamento mais próximo de suas residências.

agrupamentos na sua totalidade. Realidade que pode ser visualizada através do quadro de horário das refeições:

Tabela 8: Quadro de horário das refeições da Escola Safira

TURMAS	HORÁRIOS DAS REFEIÇÕES			
	PERÍODO	CARDÁPIO	ENTRADA	SAÍDA
AGRUPAMENTOS III “B e D”	MANHÃ	REFEIÇÃO	9h	9h30min
AGRUPAMENTOS III “A e C”	MANHÃ	REFEIÇÃO	9h30min	10h
AGRUPAMENTOS III “E e H”	TARDE	REFEIÇÃO	14h	14h30min
AGRUPAMENTOS III “F e G”	TARDE	REFEIÇÃO	14h30min	15h

Fonte: Com base no PPP Escola Safira, 2014, p. 8.

O espaço físico oferece, ainda, uma secretaria, uma biblioteca, uma lavanderia, um refeitório amplo, com uma cozinha com despensa, um galpão com cobertura. A escola possui dois bebedouros, com 4 e 8 torneiras, três banheiros para atendimento às crianças, sendo um masculino e um feminino, ambos com quatro boxes (três com vaso sanitário e um com chuveiro) e duas pias, o outro banheiro é adaptado para cadeirantes. Há um banheiro que é compartilhado pelos adultos.

Na área externa, a instituição possui um parque composto por uma “Casinha do Tarzan”, um escorregador de plástico para crianças bem pequenas e um tanque de areia. Conta, inclusive, com uma “Casinha” utilizada para os jogos simbólicos.

A escola se dispõe de variados recursos e materiais pedagógicos, dentre os quais, computadores, TVs, aparelhos de som, acervos de livros e DVDs infantis, jogos e brinquedos etc. Vários destes materiais se encontram nas salas de referências em armários com prateleiras para fácil acesso das educadoras e crianças.

Assim como aplicado na escola Rubi, a equipe escolar fez a sondagem da comunidade interna e externa por meio de questionário, que apresentou certa semelhança quanto ao resultado sobre a formação dos pais e mães das crianças, assim como a leitura realizada pelas famílias em casa, apresentando variação às pessoas que realizam tais atividades (avós, tias, babás, as mães, na maioria das vezes etc.).

O sistema de autosservimento pelas crianças iniciou em 2012. No ano seguinte, em 2013, o cardápio do dia passou a ser registrado em uma lousa, na área próxima à cozinha, para que as crianças, junto com as professoras, realizem a leitura e descubram os alimentos que serão servidos, assim como a comunidade externa possam acompanhar o que a escola vem servindo diariamente às crianças.

Quanto ao tratamento da alimentação, as professoras/educadoras contemplam em seus Planos de Ensino atividades que favorecem o contato e a exploração dos alimentos *in natura*, o preparo de algumas receitas direcionadas à alimentação saudável e o estudo dos valores nutricionais e funcionais dos alimentos para o organismo humano. Além disso,

sinalizam atividades culinárias envolvendo a participação da comunidade, através da temática sobre o Reaproveitamento de Alimentos.

Outro projeto que indica a participação das famílias é da Biblioteca Itinerante, cujo objetivo é que todos desenvolvam o gosto e o prazer pela leitura. Espaço que é possibilitado às crianças escolherem livro de sua preferência para levarem no final de semana para suas casas e serem instigadas a entrarem no mundo da imaginação que as histórias proporcionam (PPP/2014, p. 113). Essa atividade prevê a leitura do adulto para a criança em casa.

A escola vinha desenvolvendo a atividade “Dia do Brinquedo” às sextas-feiras, porém, no ano de 2014, a equipe mudou para o “dia do livro”, em que, ao invés de trazer um brinquedo, a criança poderá trazer um livro de casa para compartilhar com a turma. O documento, no entanto, não deixa claro a forma como foi alterado essa atividade, nem o motivo, apenas esclarece que foi aceito sua mudança. Declara, ainda que, os brinquedos de casa só serão enviados para a escola no dia da comemoração dos aniversariantes, que geralmente são realizadas na última sexta-feira de cada mês.

Destaca-se que, a concepção e o olhar das educadoras sobre o trabalho com crianças na educação infantil, aparecem nos planos de ensino das professoras:

A Educação Infantil tem um papel fundamental na formação de valores e conceitos nas crianças pequenas. As crianças já apresentam suas próprias teorias e significados decorrentes do fato de serem curiosas e interessadas em descobrir a si e ao mundo. Esses conhecimentos e saberes das crianças serão o ponto de partida para o trabalho pedagógico (PPP/2014, “Escola Safira”, p. 58).

No Plano da Equipe Gestora há indício de algumas ações da gestão escolar no sentido de fortalecer a participação e integração entre escola/comunidade, por meio do Conselho de Escola, a Associação Amigos do Bairro, o recebimento de estagiários(as), a integração com o Posto de Saúde, contato com as escolas do entorno e os estabelecimentos comerciais do bairro. Tais assertivas trazem desafios à análise de verificar as estratégias e mecanismos utilizados (ou não) para efetivar os movimentos.

Quanto ao trabalho específico da diretora, o mesmo se repete como na escola Rubi, e como já exposto anteriormente, o trabalho do diretor e diretora educacional contém e está contido na categoria equipe gestora, há poucas menções às ações destes agentes nos documentos sistematizados que explicitam suas ações na sistematização do PPP. Esses fatores serão analisados a seguir, através dos documentos consolidados e as entrevistas.

### 3.3.2 Análise de dados: Dimensão do Planejamento do PPP – os traços que revelam o trabalho da gestão na relação escola/comunidade local

Após a apresentação das unidades escolares com suas particularidades, passa-se a analisar as entrevistas e os documentos consolidados no propósito de refletir sobre o trabalho das diretoras e do diretor na produção do projeto político-pedagógico em suas referidas instituições e a medida da participação da comunidade local no processo.

Conhecer os interesses e necessidades da comunidade, nesse contexto, pressupõe-se imprescindível a participação efetiva dos pais e responsáveis no processo de construção do PPP, sendo sua garantia um desafio político e social à direção da escola, dada a baixa ou inexistência participação dos pais nos espaços de tomada de decisões no cotidiano das escolas, situação revelada pelas declarações dos diretores nas entrevistas analisadas.

Cornely (1977, pp. 27-28) entende que o planejamento participativo constitui um processo político, interligado a um contínuo propósito coletivo na busca deliberada e ampla na construção do projeto da comunidade e materializado dialogicamente, com o maior número possível de membros de todas as categorias envolvidas. Segundo o autor “Significa, portanto, mais do que uma atividade técnica [na constituição do PPP], um processo político vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria”, conclui, com afirmativas que reforçam o caráter da participação popular em questões que demandam seu próprio destino, propondo que o povo seja encarado como sujeito da sua história.

A pedagogia da participação, segundo o autor, constitui um dimensionamento ao conteúdo motivacional, isto é, as ações dos agentes tendem a potencializar condições de motivar a comunidade, no sentido de, através da mobilização consciente, integrá-la nas práticas de tomadas de decisão, que corrobora com a corresponsabilização da implementação e avaliação em que o plano exigir – Cf. CORNELLY, 1977. Nas análises documentais e entrevistas, esse grau de participação ainda se encontra em processo de se concretizar nos espaços educativos.

Nas instâncias políticas, a participação nas tomadas de decisão, Romão (2012, p. 25-29) descreve o predomínio de forças que intencionam dificultar a participação nesses processos decisórios, ou seja, tornar esses espaços desprovidos de participação popular, no contexto sociohistórico e político no Brasil, denotando as complexidades e contradições em que se delineiam a gestão democrática na educação pública. O autor declara que:

(...) a dificuldade de **participação popular nos processos decisórios** das diversas instâncias políticas decorre não de seu absenteísmo, ataraxia ou apatia em relação aos negócios públicos, mas de obstáculos construídos e

colocados à sua frente pelos que querem ter o monopólio da decisão (ROMÃO, 2012, p. 29 grifos no original).

O campo educacional tem sofrido diversas formas de transposição ou adaptação das teorias administrativas, marcadas com contradições, tensões e embates no campo de decisão política, atendo-se aos contextos sociohistórico, técnico-científico e político-econômico, principalmente os aspectos do campo do gerenciamento às empresas, com influência do mundo da produção calcada nas teorias da ciência da Administração do final do século XIX, sob os argumentos do norte-americano Taylor (1856-1915) e de Fayol (1814-1925) da França (Cf. VASCONCELLOS, 2000, p. 27).

Contexto que remonta a relevância de se entender a complexidade dos estudos e pesquisas voltados ao campo da gestão escolar e, no caso específico, dos diferentes pressupostos de concepções e práticas sobre o planejamento do projeto político-pedagógico das instituições infantis. Intensifica a necessidade do entendimento das influências e embates dos conceitos e práticas do campo da gestão de empresas no campo educacional e o desafio de se romper com tais ideários na prática dos gestores escolares na consecução do PPP das unidades escolares infantis públicas.

Compreende-se o planejamento como atividade essencialmente humana de planejar que demanda prática reflexiva e intencional do que se almeja. Azanha (1993, p. 72) em consonância às premissas de Celso Lafer (1970) – estudioso sobre direitos humanos nas perspectivas de Hannah Arendt –, no contexto do processo sociohistórico da implementação do plano nacional de educação, distingue a análise do processo de planejamento em três fases: “a decisão de planejar, o plano em si e a implantação do plano”. O autor indica que a primeira e a última são essencialmente políticas, e a segunda, estritamente de base técnica.

Para Azanha (1993, p.76) o planejamento, embora apresente certa ambiguidade conceitual, já que, “não há uma ciência do planejamento”, não deixa dúvidas quanto à necessidade de o(s) planejador(es) reunir(rem) informações e conhecimentos sobre a realidade que pretende(m) modificar. Em suas premissas afirma que:

O significado do termo planejamento é muito ambíguo, mas no seu trivial compreende a ideia de que sem um mínimo de conhecimentos das condições existentes numa determinada situação e sem um esforço de previsão das alterações possíveis dessa situação, nenhuma ação de mudança será eficaz e eficiente, ainda que haja clareza a respeito dos objetivos dessa ação. Nesse sentido trivial, qualquer indivíduo razoavelmente equilibrado é um planejador. [...] Não há uma ciência do planejamento, nem mesmo há métodos de planejamento gerais e abstratos que possam ser aplicados à variedade de situações sociais independentemente de considerações de natureza política, histórica, cultural, econômica etc. É claro que para situações específicas há uma ampla variedade de técnicas de planejamento

que podem ser eficazes e eficientes do mesmo modo que há tecnologias científicas para algumas parcelas do trabalho científico. (AZANHA, 1993 p.76).

Romão e Padilha (2012, p. 94) postulam que a realização do planejamento educacional e escolar, implica em “exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico” e que não se isenta de neutralidade, daí a necessária postura de os sujeitos que organizam o trabalho em planejar o PPP como espaço que oportuniza encarar os problemas e fragilidades da escola e do sistema educacional em âmbito global, segundo os autores, “compreendendo as relações institucionais, interpessoais e profissionais nela presentes, avaliando e ampliando a participação de diferentes autores em sua administração”. Nesse desenho, conceituam que:

Dessa forma, **planejar**, em sentido amplo, é responder a um problema, isto é, estabelecer fins e meios que apontam para a sua superação, visando a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo, necessariamente, o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta o contexto e os pressupostos filosóficos, culturais e políticos de quem, com quem e para quem se planeja (ROMÃO e PADILHA, 2012, p. 94, grifo no original).

A instrumentalidade do planejamento participativo se propõe, em linhas gerais, a clarificar e facilitar as ações dos atores e autores na instituição do projeto político-pedagógico, pressupõe-se a superação do destoamento que advém das propostas centralizadoras e homogeneizadoras de implementação de PPPs que, desfocados das realidades locais, deixam de nutrir o pertencimento e identidade dos sujeitos da prática educativa e os anseios e necessidades das populações desses territórios.

Informa-se que o documento é estruturado pelo sistema de ensino, ou seja, pela equipe externa à unidade educativa (SME)<sup>42</sup>, a fim de que cada escola supervisionada pelo órgão construa o projeto político-pedagógico seguindo as normas e diretrizes do sistema. Denota-se a intenção externa de homogeneizar a organização do conteúdo do documento na rede municipal. Observa-se que na rede municipal de Campinas, os PPP são sistematizados em programas virtuais e têm recebido críticas por parte das orientadoras(es) pedagógicas(os), responsáveis por esse processo, que segue uma estrutura burocrática.

<sup>42</sup> A SME estabelece as seguintes diretrizes para a elaboração do PPP: **Art. 6º A elaboração do Projeto Pedagógico deverá respeitar a organização disposta nos Anexos 1 e 2 desta Resolução**, observada(s) a(s) etapa(s)/modalidade(s) da educação básica, e as especificidades de cada unidade educacional.

§ 1º. O Anexo 1 destina-se às unidades municipais de Ensino Fundamental/EJA e de Educação Infantil, inclusive os Centros de Educação Infantil, CEIs, no que couber; § 2º. O ANEXO 2 destina-se às unidades privadas de Educação Infantil (Campinas. **Resolução SME Nº 23/ DOM de 20/11/2010** grifos meu).

Postula-se que os diretores e demais gestores escolares, oportunizem espaços amplos de participação ao se debruçarem sobre os itens já estabelecidos pelo órgão superior no planejamento do documento. Contexto que garante a presença dos diferentes setores no processo de constituição do PPP do estabelecimento, promovendo o assentimento dos princípios da gestão democrática defendidos pela Constituição/1988 e LDBEN/1996.

A complexidade desse quadro se remete à garantia de espaço e tempo no planejamento para que a comunidade interna e externa possam efetivamente participar desse processo. Habitualmente, as unidades escolares e suas equipes de gestão possuem um tempo limitado para a realização desse trabalho e sua devolutiva a SME, apesar de sua relevância à vida da escola, na prática, destoa com as prerrogativas e ideais da gestão democrática.

Quanto a captação de dados na análise dos PPP, recorre-se a Sousa (2006) que destaca características a serem observadas em um planejamento, relativizando o processo ao contexto em que está inserido, que podem sustentar a apreensão de tais dimensões:

**Participação** – Quanto mais pessoas estiverem envolvidas no processo, maiores serão as chances do planejamento ser bem executado e de se encontrar saídas para as dificuldades;

**Objetividade** – Os planejamentos não devem ser nem muito longos nem confusos, indo diretamente às questões centrais, falando com as palavras certas o que se deseja alcançar;

**Coerência** – Refere-se à necessária lógica entre os vários elementos que a compõem – objetivos, recursos, tempo (cronograma); a avaliação é proposta visando a possibilitar a coleta de informações objetivas acerca do que está sendo realizado e alcançado;

**Exequibilidade** – O planejamento deve apresentar condições possíveis para sua realização, motivo pelo qual deve estar de acordo com a realidade para a qual se destina;

**Flexibilidade** – Quer dizer que o planejamento deve apresentar facilidade e possibilidade de ser modificado para atender situações não previstas, não podendo ser visto como uma “camisa-de-força” que prende as pessoas envolvidas no próprio processo de planejar;

**Continuidade** – Todas as atividades e ações previstas devem estar integradas do começo ao fim, possibilitando a percepção clara de uma sequência entre elas;

**Contextualização** – Como o planejamento ocorre em tempos e espaços definidos, ele precisa estar adequado aos desafios e demandas do contexto social em que está inserido;

**Clareza** – A linguagem utilizada na elaboração do planejamento deverá ser simples e clara, com indicações precisas para não possibilitar dupla interpretação (SOUSA, 2006, p. 73-74).

Observa-se a importância do envolvimento da comunidade escolar na busca dos sentidos da educação de bebês, crianças bem pequenas e de crianças pequenas (creches e pré-escolas), com as finalidades e meios para o alcance das metas e propósitos perseguidos pelos

sujeitos, num movimento que promova o pertencimento do projeto e suas possíveis adequações perante a realidade local, conforme afirmativas de Azanha:

[...] Convém deixar que as escolas corrijam os seus próprios erros, quando for o caso, mas não convém que aqueles que educam fiquem confundidos e inseguros a respeito de suas intransferíveis responsabilidades na ação educativa (AZANHA, 1993, p. 78).

Para sua melhor compreensão, iniciam-se as descrições analíticas das entrevistas e dos documentos consolidados pelas escolas participantes, com vistas às alternativas organizacionais de participação, privilegiando a dimensão prático-intencional que traz o entendimento da prática da organização escolar em instigar e agregar as pessoas em objetivos comuns e a intencionalidade expressa nesse processo por seus idealizadores.

A realidade denota uma forma restritiva de participação das famílias, em um dos casos apontados, quando a diretora é perguntada se os pais são convidados a participar de reunião sobre a elaboração do documento, verifica-se que o questionário é o instrumento mais expressivo como forma de participação externa na elaboração do PPP nessa instituição:

Não, a gente não chama... ah, participa, não na reunião. A família participa desta forma, faz muitos anos que a gente faz assim. A gente elabora um questionário, e coloca, também, no final deste questionário, que os pais deem sugestão sobre o trabalho do ano, como sentiu a escola, a mãe, o pai. As sugestões e as críticas. E os pais têm a total liberdade para escrever, porque eles não se identificam. Então eles falam mesmo, o que eles não gostaram..., sempre pedem mais festas... todo ano é isso...as nossas festas são muito bonitas, são agradáveis. Daí eles participam desta maneira. A gente traz esses questionários para a RPAI, e fazemos a análise: o que mais surgiu, o que é mais importante para os pais. Daí a gente utiliza para o planejamento do ano seguinte (Entrevista com o Diretora Isabela, 2016).

Atentando-se à resposta do diretor Fernando, sua atitude transparece preocupação quanto a inexpressiva participação dos pais na elaboração do projeto, assim como dos demais funcionários da escola (limpeza e cozinha). Nota-se que não utiliza o recurso do questionário, por falta de pessoal para a sua aplicação. As sugestões das famílias se efetivam em outros espaços e momentos em que a escola propicia, no caso analisado, nas reuniões de pais e nas reuniões de Conselho de Escola. O diretor conclui que a participação/acesso das famílias, pode ser mediada com apoio das professoras, dado a maior proximidade dessas profissionais com os pais:

O desafio é trazer a participação das famílias no projeto pedagógico, que é quase inexistente. Os demais funcionários da escola, o pessoal da limpeza, da cozinha..., também é um desafio. Não que nós não escutamos as famílias, é que na elaboração do PP fica mais relegado ao que as famílias pretendem e que colhemos, por exemplo, nas reuniões de Conselho de Escola, nas reuniões pais, mas não é de uma maneira mais qualificada para a elaboração do PP. A escola se utiliza dessas informações para a elaboração do PP. Outra

forma que a escola já teve, foi o questionário, mas não tem sido muito utilizado pela falta de pessoas para assumir isso. Tem que elaborar, entregar, recolher e procurar colocar em prática os resultados. Já tivemos situações de utilização de questionários, os pais levavam para casa e depois traziam. As professoras têm mais acesso às famílias, talvez seja o caminho para pensar nisso novamente (Entrevista com o Diretor Fernando).

A Diretora Mirela apresenta uma resposta objetiva e breve, que aqui é transcrita e, novamente, a participação das famílias não é contemplada: “Todos, equipe gestora, professores e funcionários participam dessas reuniões coletivas” (Questionário com a Diretora Mirela), apesar do termo “todos” ser pronunciado na descrição, que pressupõe quem seriam essas pessoas, não é mencionado a participação externa nessas reuniões apresentadas como “coletivas”.

No PPP/2011 da Escola Esmeralda, apesar de o diretor explicitar a incipiente participação por parte da comunidade e de parte da equipe escolar na produção do PPP, é notório o desenvolvimento de atividade que potencializa a participação ampla ao coletarem dados significativos para a caracterização da instituição, contribuindo para a construção do seu currículo, ainda que não transpareça atividade envolvendo a participação em espaço de decisão é um dado expressivo para a elaboração do PPP:

Em 2010, demos prosseguimento ao projeto intitulado “Memórias da Educação” em que **diferentes histórias de vida** de funcionários, professores e moradores do bairro foram coletadas a partir da gravação e filmagem de **depoimentos orais** o que possibilitou uma **integração entre a escola e a comunidade**. Nesse sentido, pudemos conhecer um pouco mais a história do bairro (...), bem como a recuperação da história do CEMEI para que a **caracterização** dos alunos e de suas famílias pudesse ser aprimorada cada vez mais.

Em 2011, pretendemos **intensificar** tal projeto para que a comunidade esteja cada vez mais presente **trazendo para as vivências escolares suas expectativas, valores e sentimentos** (PPP/2011, Escola Esmeralda, p. 26, grifos meu).

O PPP (2011) prevê indícios de preocupação em articular atividades que privilegiem a aproximação entre a escola e as famílias, indicativo que apregoa a valorização da diversidade cultural, na perspectiva de adequar um ambiente educativo e estimulante às crianças da educação infantil:

Compreendemos que os projetos educativos desenvolvidos na educação infantil devem contemplar atividades que aproximem pais e ou familiares do contexto escolar para que diferentes culturas sejam valorizadas e evidenciadas, promovendo assim um ambiente significativo e estimulante para as crianças (PPP/2011, Escola Esmeralda, p. 26).

Por mais que os documentos apontem atividades expressivas envolvendo as famílias em determinados projetos, que não deixa de ter sua importância para o documento,

não há garantia de se assegurar a participação consciente e ativa da comunidade local na elaboração do PPP da instituição sem que haja a intencionalidade por parte de seus organizadores durante o seu processo e as devidas condições para sua concretização.

Erasto MENDONÇA (2000, p. 132) em seu livro *A Regra e o Jogo – Democracia e patrimonialismo na educação brasileira* postula que “a participação é o elemento comum dos variados estágios da luta pela democratização da educação no Brasil”, com envolvimento de diversos atores sociais. Pontua que, estudos como de CURY (1997), constata que a participação é um fenômeno essencial nos processos de gestão democrática da escola e que vários estudos e pesquisas têm adotado como objeto de análise ou temática principal, a participação da população usuária<sup>43</sup>.

A questão da participação, nesse foco em espaço de planejamento de projeto de escola sob os valores contemporâneos, Gutierrez e Catani (2013, p. 76) entendem que “significou nada menos que uma revisão dos pressupostos teóricos do taylorismo e a sua substituição, mesmo que lentamente (...) como a flexibilidade, tolerância com as diferenças, relações mais igualitárias, justiça e cidadania”, contexto em que se anuncia visão ampla das mudanças no comportamento social e cultural humana. Para os autores:

O mundo todo passa por mudanças culturais após a Segunda Grande Guerra, atingindo uma espécie de clímax com as manifestações de 1968. O comportamento individual, a estrutura familiar, a sexualidade e as instituições foram fortemente questionadas. Era de se esperar que as organizações reagissem a esse processo, procurando adequar-se ao seu tempo. Um dos resultados palpáveis foi a introdução da ideia da participação como alternativa administrativa e estratégica (p. 76).

Na contramão desse entendimento de introduzir a participação social em situações de tomadas de decisão, devido às transformações sociohistóricas, encontra-se a realidade a qual se encontra a intensidade e a abrangência do envolvimento amplo das camadas sociais nas decisões políticas, econômicas, culturais, sociais e, educacionais, num cenário político nacional de verdadeiro *tsunami* de cortes em direitos sociais e de participação cidadã em espaços de discussão. Realidade que impacta nas relações da sociedade e não menos nas instituições educacionais.

---

<sup>43</sup> O autor assinala algumas obras que tomaram como objeto de análise ou tema principal a participação da população usuária, tais como: Silva (1989) analisa a participação como política de governo e sua viabilidade na estrutura administrativa do sistema de ensino paulista; Hora (1994) estuda a mobilização social pela implantação de uma escola estruturada para ter a participação como diretriz central.; Cardoso (1995) analisa a participação em uma escola comunitária; Ghanen Júnior (1992) analisa as lutas populares de um bairro de São Paulo e sua influência sobre a participação na escola (...), dentre outros (MENDONÇA, 2000, p. 132).

No levantamento de dados através dos PPP consolidados pelas instituições, quanto as categorias *participação* e *participar*, resultaram-se numa variedade de subcategorias (sujeitos a quem se referem a participação). Certa percentagem desses sujeitos aparece em todos os documentos analisados e outros, como singularidades dessas escolas, aparecem em raras citações.

Aproveitou-se, de igual modo, a sinalização da quantidade de vezes em que os sujeitos aparecem nos documentos em relação à participação. Nesse primeiro momento, a análise se volta à participação em sentido geral no espaço escolar da educação infantil, já no segundo momento, verificar-se-á a participação quanto ao objeto de estudo, isto é, a medida de interação efetiva dos sujeitos no processo de sistematização do PPP da instituição.

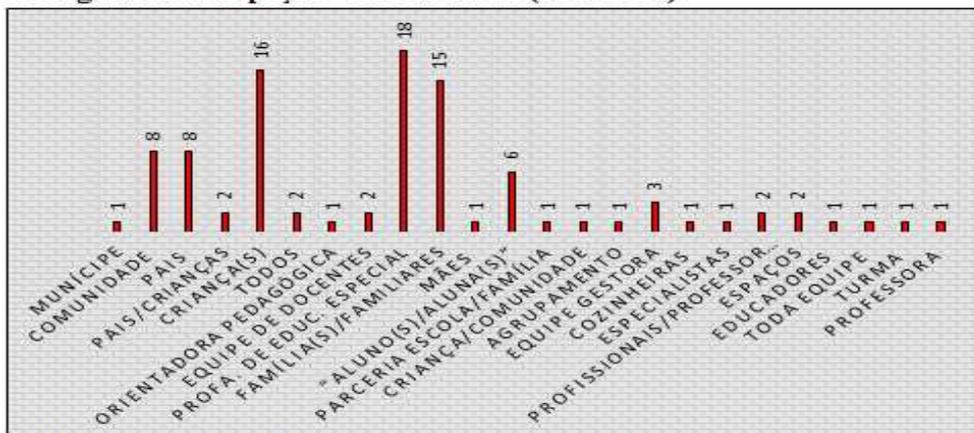
Verificando as escolas Safira e Rubi que a diretora Mirela é responsável, apesar de a equipe de gestão atuar na elaboração de ambos os documentos, o resultado diverge quanto ao número de vezes em que os sujeitos são citados. Destaca-se os diferentes usos de nomenclaturas (sujeitos) para dirigirem a participação, sendo que, em determinados casos com sentidos semelhantes, ou iguais, em outros, com sentidos bem diversos. Há casos em que a participação se refere a um conjunto de sujeitos.

Vale mencionar que as menções são remetidas a variadas situações no cotidiano das escolas, mas, o enquadramento se destaca em ocorrências socioeducativas envolvendo as práticas do trabalho com as crianças das instituições, não conjugado, no entanto, às práticas de compartilhamento de visão de trabalho com meninos e meninas da creche e pré-escola.

Ressalta-se, ainda que, apesar de se ter tratado a análise com a quantificação das pessoas no âmbito das escolas, a intenção é fortalecer o entendimento quanto a qualificação da participação destas pessoas pelo trabalho intencional dos gestores na construção do PPP. Considerou-se oportuno, ao longo das análises, apontar a medida de participação da equipe gestora no processo.

O gráfico a seguir mostra a participação mencionada pela Escola Safira no PPP/2014, em que a categoria “participação” aparece 39 vezes e “participar” 11 citações. O destaque sinaliza os sujeitos “Profa. de Educação Especial” (18), “Família(s)/Familiares” (16) e “Crianças” (15), seguido de “Comunidade” e “Pais” (8) e “Aluno(s)/Aluna(s)” (6). Chama a atenção ao uso do termo na educação infantil, mais usualmente praticado em outras etapas da educação básica. O sujeito “Equipe Gestora” é referido uma vez no documento.

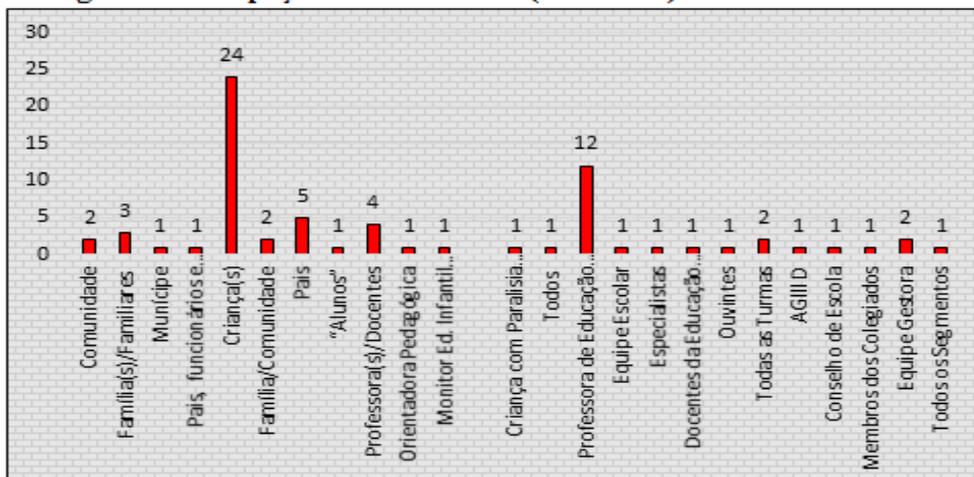
Quadro 7 – Categoria “participação” – Escola Safira

**Categoria: Participação - Escola Safira (PPP/2014)**

Análise da participação dos sujeitos conforme dados do PPP da escola.

Na Escola Rubi, “participação” traz um total de 58 menções e “participar” se repete em 11 referências. Destacou-se o sujeito “Criança” (24), seguido de “Profa. de Educ. Especial”, que aparece com (12), o sujeito “Pais” com (5) em seguida o sujeito “Professora(s)/Docentes” com (4). Nessa instituição, a expressão “Equipe Gestora” recebe duas citações.

Quadro 8 – Categoria “participação” – Escola Rubi

**Categoria: Participação - Escola Rubi (PPP/2014)**

Análise da participação dos sujeitos conforme dados do PPP da escola.

Ainda que as escolas sejam de responsabilidade de uma mesma gestão, constata-se às peculiaridades que alguns aspectos assinalam como a localização e o pessoal envolvido. Bairros com seu histórico de formação diverso e comunidades com características que interferem no modo de gerir a escola. O alinhamento do trabalho com pessoas e ambientes diferentes, mostra o quanto a subjetividade caminha com a singularidade nas ações, pois, apesar das atribuições serem as mesmas, são individuais as formas de se conduzir distintas instituições educativas.

Os pressupostos se alinham com a rotina em que a diretora é exposta na dinâmica de atuar nas duas unidades e dar conta das atribuições, pois a direção escolar lida cotidianamente com variadas situações e tarefas que exigem prazos a cumprir, além de possuir postura que demanda flexibilidade no trato interpessoal a diversificadas circunstâncias na convivência com diferentes pessoas nos espaços educativos:

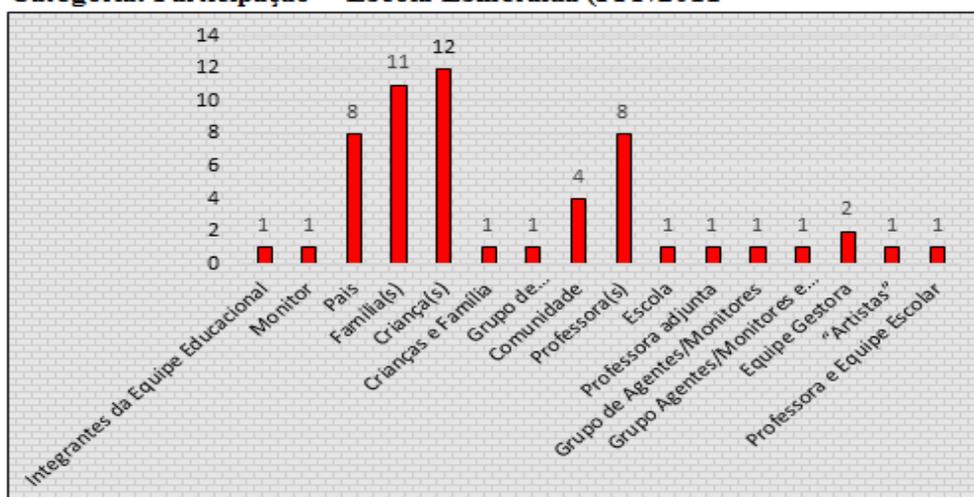
É uma rotina bastante desgastante, uma vez que sou responsável por duas Unidades Escolares, em bairros distintos e cuja distância é aproximadamente de 6 quilômetros. As comunidades são distintas, com características e necessidades completamente diferentes. Todas as demandas de trabalho precisam ser feitas em dobro. Muitas vezes, estou em uma escola e surge uma questão urgente em outra ou acontece algo muito interessante e relevante e não estou presente para compartilhar (Diretora Mirela, 2016).

O que está em jogo na experiência vivenciada pela diretora Mirela, não é apenas a qualidade de trabalho em que pode desenvolver, mas também, senão, principalmente, a qualidade de vida e de realização profissional que se desenvolve ao ter que atuar em mais de uma escola, tendo em vista as implicações que advém dessa realidade ao longo dos anos.

Na Escola Esmeralda, a categoria “participação” é transcorrida por 43 citações, enquanto o infinitivo “participar” aparece em 8 referências. O resultado destaca o sujeito “Criança(s)” com (12) menções, vindo em seguida por “Família(s)” (11), o sujeito “Pais” e “Professora(s)” aparecem com (8) e “Comunidade” com (4) citações. O sujeito “Equipe Gestora”, que alude a diretora escolar, aparece em duas referências quanto a participação em determinadas circunstâncias no cotidiano escolar.

Quadro 9: Gráfico – Categoria “participação” – Escola Esmeralda

**Categoria: Participação - Escola Esmeralda (PPP/2011)**



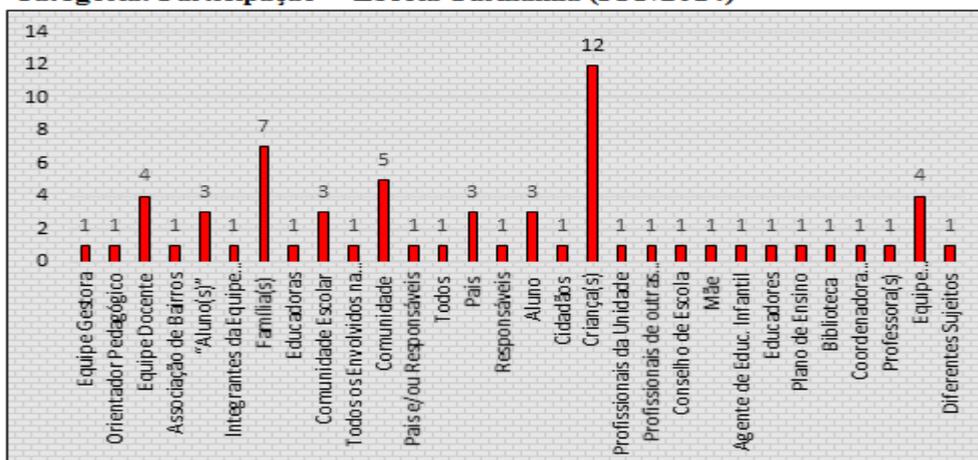
**Análise da participação dos sujeitos conforme dados do PPP da escola.**

Na Escola Turmalina o termo “participação” aparece 43 vezes e “participar” traz 22 menções no documento, diferentemente das demais escolas. Assim como se destaca na

Escola Esmeralda, o sujeito “Criança(s) traz (12) citações, logo em seguida vem “Família(s)” com (7), “Comunidade” é citado (5) vezes, na sequência, “Equipe Docente” (4). Os sujeitos “Aluno(s)”, “Comunidade Escolar” são mencionados em (3) vezes, já o sujeito “Equipe Gestora” aparece apenas uma vez, assim como outros sujeitos.

Quadro 10 – Gráfico: Categoria “participação” – Escola Turmalina

**Categoria: Participação - Escola Turmalina (PPP/2014)**



**Análise da participação dos sujeitos conforme dados do PPP da escola.**

Constata-se a apresentação dos sujeitos que aparecem em mais de um dos documentos quanto à participação nos espaços das unidades infantis. Observa-se que, dentre os sujeitos mencionados, os termos “comunidade”, “crianças”, “equipe gestora”, “família”, “pais” e “professora” são utilizados em todos os projetos, de acordo com o quadro a seguir:

Tabela 9 – Sujeitos mencionados em mais de um dos PPP analisados (continua)

SUJEITOS	ESCOLAS ANALISADAS			
	RUBI	SAFIRA	TURMALINA	ESMERALDA
“Aluno(a)(s)”	X	X	X	
<b>Comunidade</b>	X	X	X	X
Conselho de Escola	X		X	
<b>Criança(s)</b>	X	X	X	X
Educadores(as)		X	X	X
Equipe de Docentes		X	X	
<b>Equipe Gestora</b>		X	X	
Especialistas	X	X	X	X
<b>Família(s)</b>	X	X		

Tabela 9 – Sujeitos mencionados em mais de um dos PPP analisados (continuação)

SUJEITOS	ESCOLAS ANALISADAS			
	RUBI	SAFIRA	TURMALINA	ESMERALDA
Familiares	X	X	X	X
Mãe(s)	X	X		
Orientadora Pedagógica		X	X	
<b>Pais</b>	X	X	X	X
Profa. de Educação Especial	X	X		
<b>Professora(s)</b>	X	X	X	X
Todos	X	X	X	X

Fonte: PPP de 2011 a 2014 das escolas participantes. (Elaborado pelo pesquisador)

Agrupando-se os sujeitos nas dimensões internas e externas, em respeito a participação nos espaços da escola, chegar-se-ia nessa possibilidade de enquadramento: *sujeitos internos participantes* – equipe gestora, professoras e crianças; *sujeitos externos participantes* – comunidade, famílias e pais. Embora os sujeitos sejam mencionados nos PPP na participação voltada a atividades socioeducativas, principalmente as crianças e famílias, chamam a atenção os sujeitos referidos em todos os documentos da análise.

O quadro a seguir revela como aparece a categoria “participação” dos diretores escolares na dinâmica das escolas. Sinaliza que a participação dos sujeitos se remete à estruturação formal dos projetos, em referências a determinadas competências e atribuições do cargo, em apresentação de plano de trabalho, em situações do cotidiano das escolas, mas não trazem indícios do trabalho dos dirigentes no processo de constituição do projeto político-pedagógico:

Tabela 10 – Referências à Participação das Diretoras e Diretor nas Instituições de Ensino (continua)

Escolas	Nº de menções no PPP	Situação a que se refere a participação nos espaços escolares
Esmeralda	4	- Identificação da equipe gestora, p. 13;
		- Quadro de Identificação das equipes, p. 13;
		- Aprovação do Adendo/Adequação do PPP, p. 06;
		- Representante no Programa Reágua (uso racional da água) p. 120.

Tabela 10 – Referências à Participação das Diretoras e Diretor nas Instituições de Ensino (continuação)

Escolas	Nº de menções no PPP	Situação a que se refere a participação nos espaços escolares
urmalina	10	- Aprovação do Adendo/Adequação do PPP, p. 04;
		- Quadro de Identificação das equipes, p. 13;
		- Na apresentação das Atribuições e competências, p. 13;
		- Na subseção I das atribuições da Equipe Gestora, p. 19;
		- Na previsão de corresponsabilidade com o vice- diretor, p. 20;
		- No registro de memória no projeto da escola, p. 309, 320
		- Orientação sobre encaminhamento do pessoal terceirizado ao órgão de competência, p. 25;
		- Aparece como membro nato do Conselho de Escola, p. 61, 62;
		- Plano de trabalho da Equipe Gestora, p. 237;
		- Apresentação do retorno de uma Agente de Educ. Infantil, p. 269.
Rubi/Safira	Rubi 06	- Termo de aprovação do projeto pedagógico da U.E, p. 02;
		- Aprovação do Adendo/Adequação do PPP, p. 04;
		- Caracterização dos especialistas, p. 09;
		- Quadro de Identificação da equipe gestora, p. 10;
		- Plano de Trabalho da Equipe Gestora, p. 115;
		- Panfleto construído pela escola, p. 162.
	Safira 06	- Termo de aprovação do projeto pedagógico da U.E, p. 02;
		- Aprovação do Adendo/Adequação do PPP, p. 04;
		- Caracterização dos especialistas, p. 09;
		- Quadro de Identificação da equipe gestora, p. 11;
		- Orientação quanto a limpeza da escola, p. 15;
		- Plano de Trabalho da Equipe Gestora, p. 147.

Fonte: PPP/2014 das escolas participantes. (Elaborado pelo pesquisador)

Tomando por base os resultados fornecidos pelos gráficos, somando-se os sujeitos externos, resultaria numa porcentagem otimista quanto à amostragem da participação da comunidade externa nos espaços das escolas. No entanto, as menções a que se referem, traz certa similaridade com a reflexão sobre a participação dos diretores, o envolvimento das famílias não se relaciona a tomadas de decisão na formulação do projeto político-pedagógico, restringe-se ao processo de integração às atividades pedagógicas e eventos culturais promovidas pelas unidades escolares pesquisadas.

Por mais que os projetos consolidados constatem a participação da comunidade local, durante o processo de constituição do documento, essa participação é velada, confirmando as análises das entrevistas que já revelavam a necessidade de as escolas participantes voltarem o olhar para essa dimensão de produção de seu PPP, caso a relevância dos princípios democrático-participativos sejam perseguidos nesse processo.

É considerado, como já exposto anteriormente, as reais condições em que se materializou o processo de planejamento para a obtenção do documento, principalmente no fator tempo em que as unidades escolares foram condicionadas para sua efetivação.

### **3.3.3 Análise de dados: Dimensão da Implementação do PPP – sistematização e acompanhamento da execução do documento na realidade local**

Pensar o PPP no âmbito da sistematização do documento produz a ideia de orientações e concepções teórico-metodológicas e pedagógicas que os agentes perseguirão no processo de obtenção do projeto de escola voltada ao trabalho com as crianças e suas infâncias permeado com a visão de adulto sobre o “ser-criança” e suas implicações. Requer a uma tessitura dialógica e reflexiva de “um projeto político-pedagógico proposto, vivido e relido no contexto desta escola” (Cf. MOMA-BARDELA; DINIZ, 2014, p. 22), nesse sentido, o projeto de escola é concebido como produção coletiva de trabalho dos educadores, das crianças e das famílias.

A construção desse ideário na sistematização do PPP consiste em postura investigativa e problematizadora do contexto social e político dos estudos sobre as práticas e relações entre adulto-criança, criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto que se constroem nos espaços educativos da educação infantil, das intenções histórico sociais sobre a educação das crianças da creche e da pré-escola, do trabalho da gestão escolar, numa visão geral e específica desta etapa da educação básica. São alguns aspectos imprescindíveis nessa busca contínua de sentidos.

Essa perspectiva de pensar a implementação do projeto político-pedagógico se reveste de posturas resistentes e rupturas às formas de assujeitamento vigentes na sociedade atual que impacta na alienação e conformação ao *status quo*, conforme declarações de Falkembach (2011, p. 5) na atual era da “expansão do capitalismo, em sua forma neoliberal e globalizada, apresenta novos desafios à ação e reflexão de seus contestadores” e, com base em Jara (2006) adverte que:

O novo contexto histórico-social dá margem ao surgimento de um novo “contexto teórico”, decorrência e provocação à criação e ao confronto de abordagens, estratégias pedagógicas e de pesquisa nos planos do trabalho social, educação e investigação (FALKEMBACH, 2011, p. 5).

A sistematização do PPP, conforme as assertivas da autora se constituem como um instrumento de transformação e emancipação social, contexto que provoca a resignificação no processo de gerir/administrar os espaços da escola pública, em posturas que evoquem os princípios da democracia e dos direitos dos usuários dos serviços públicos, bem como

assegurar a conscientização da participação ampla dos sujeitos nos espaços de decisão quanto aos objetivos a que perseguem. A autora reforça que:

As novas organizações do social exigem formas de conhecer e problematizar as vivências e significações, por elas engendradas, que sejam capazes de penetrar os meandros das múltiplas e complexas relações que as definem. A sistematização se vê, então, afetada por isto. Já que se caracteriza como uma forma de investigação que possibilita, a partir dos tempos e lugares que ocupam os sujeitos (indivíduos e coletivos sociais), transformar suas práticas em objeto de reflexão, produção de conhecimentos e aprendizagens, deverá construir instrumental para reconhecer e problematizar tais tempos e lugares. Para subsidiar a compreensão e resistência de indivíduos e coletivos sociais às novas formas de assujeitamento então vigentes, tem que rever suas teorias, métodos e técnicas e os fundamentos que as orientam. Daí a pluralidade de propostas teórico-metodológicas e o desafio de que estas se constituam “abertas”, “livres de roteiros padronizados”, “passíveis de reconstrução” a cada nova prática que demandar reflexão (FALKEMBACH, 2011, p. 6).

Não se pretende esgotar esse assunto. A intenção não é elencar prescrições de boas práticas da gestão escolar. A pesquisa se volta à reflexão de como as práticas dos diretores e diretoras educacionais estão presentes no processo de constituição do Projeto Político-Pedagógico. Não quer dizer, no entanto, que o seu resultado não possa contribuir com a reflexão de como essas práticas se condensam com os fatores externos e internos do contexto sociohistórico das instituições e as possibilidades de intervir no investimento dos profissionais que atuam na educação infantil pública.

Nessa parte do trabalho, analisar-se-á indícios de como se deu a mediação das ações da gestão escolar na implementação do projeto político-pedagógico, isto é, no registro do acompanhamento do que foi planejado, do que vem sendo vivenciado e problematizado pela equipe escolar, tendo em vista a sua importância na prática organizativa e das execuções administrativo-pedagógicas nas unidades escolares de educação infantil no seu cotidiano.

Assinala-se que os fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, tanto externos quanto internos afetam na organicidade dos espaços temporais das instituições infantis, refletindo, sobretudo, nas relações interpessoais e multifacetadas dos grupos e pessoas que atuam nas escolas, dados os aspectos sociohistóricos e culturais individuais e subjetivos nessas relações com suas diversidades como crenças, valores culturais e sociais, formação, ideologias, visão de mundo, entre outros.

Atentar-se as peculiaridades perceptíveis e outras emblemáticas do trabalho com as crianças de zero a seis anos nos PPP é desafio nas análises e reflexões quanto à sistematização desses documentos pelas equipes gestoras e equipes escolares. Trazer informações e resultados obtidos pelos registros, a visão dos profissionais que atuam

diretamente com as crianças e aquelas que subsidiam as relações criança/criança, criança/adulto, adulto/adulto dentro desses espaços de educação coletiva e pública.

Que concepção de criança e infâncias, bem como de educação infantil e sua diversidade com outras etapas da educação básica se depreende da análise? Como é tratada a crescente antecipação da escolarização de crianças, com o intuito de colocar as crianças em melhores condições no ensino fundamental? As crianças são ouvidas e atendidas quanto a percepção que trazem sobre educação/escola? Essas percepções, caso ouvidas, fazem parte do PPP como contribuição das crianças? São aspectos que se colocam como desafios no sentido de contribuir com a relação do trabalho do/a diretor/a nesse processo de instituição do PPP nas escolas do serviço público dirigido às infâncias.

Os gestores, ao responderem a questão que aborda o trabalho do/a diretor/a na sistematização do documento, trazem variados indicativos de como se deu a participação no processo, desde a dificuldade até a garantia de estar presente em reuniões específicas. A seguir, apresentam-se as considerações do diretor Fernando que expõe as dificuldades e justificativas que o impedem de acompanhar de forma efetiva a sistematização do documento em sua escola:

Como eu já havia comentado no início, eu não me considero um diretor, sou mais um secretário de escola, ainda mais agora com novas implementações que irão ampliar o serviço burocrático e é o diretor que terá que fazer. Então, eu sou um bom provedor na escola, da sua manutenção, deixar o Conta Escola em dia, assim como a APM, deixar atualizado e realizar os cadastros de crianças, atendimento a pais. Onde entra o trabalho do diretor no projeto pedagógico? Eu gostaria de ter mais tempo para entender melhor como é o trabalho desenvolvido na escola, pois faz catorze anos que estou aqui. Isto me angustia. Tem dia que você participa do TDC e parece que você é um estranho, porque você não está no processo. É ruim você não se sentir no processo. É minha opinião (Diretor Fernando, 2016).

Revela-se, nas ponderações da diretora Isabela, a importância do trabalho coletivo e a garantia de espaço de discussão desde o planejamento dos primeiros dias de funcionamento da escola, momento em que toda a equipe escolar traça objetivos e metas da escola, para deste modo, responder aos itens já direcionados na composição do projeto a ser construído.

(...) o diretor tem que pegar isso que já vem direcionado e trazer para discussão, e tentar tirar daí o projeto. O diretor tem um papel importante. Ele não pode se fechar na sala junto com sua equipe e escrever o projeto pedagógico, se ele fizer isso é aí que acaba com tudo mesmo. Ele tem que pegar esse projeto que tem que ser escrito naquele formato e levar para a discussão, esse é o papel do diretor, e... também, disponibilizar espaço para discussão. Você não pode pegar a reunião de planejamento dos primeiros dias do ano e falar, não, a gente tem que limpar a escola, limpar os armários e limpar as salas para receber alunos, não pode fazer isso. Nós vamos

discutir o que nós queremos, o que nós precisamos fazer esse ano. Quais as metas, os objetivos. Vamos discutir coletivamente. Colocar o pessoal para estudar, pra ler e escrever. Se você não fizer isso, é aí que o negócio...(Diretora Isabela, 2016).

Nas considerações da diretora Mirela transparece a presença da equipe gestora na sistematização do documento e em qual espaço essas reuniões podem ser substanciadas, uma vez que “há uma organização no sentido de estarmos presentes (diretora, vice e orientadora pedagógica) em todas as reuniões de TDC e de planejamento”, contudo, a sua materialização não fica claro em sua resposta.

Na questão que busca as peculiaridades de se trabalhar com as crianças pequenas (pré-escola), outras bem pequenas e bebês (creche), as diretoras e o diretor sinalizam algumas das implicações específicas que diferenciam a EI de outras etapas da Educação Básica. Em entrevista, a diretora Isabela relata as expectativas que são peculiares da gestão escolar que atua na educação fundamental. Nota-se a preocupação ao tratamento dos sujeitos desta etapa e outras características que delinham tais divergências com a EI:

A preocupação de quem trabalha na Educação Fundamental e no Ensino Médio, no meu entendimento, não que tenha diferença, pois o foco é sempre a criança, pois ainda é criança no fundamental, mas as disciplinas, os conteúdos, os trabalhos entre as disciplinas, a questão de envolver os professores, exige bastante trabalho por parte da equipe gestora. A forma da avaliação é diferente, o Conselho de Classe, a cobrança quanto a aprovação, o cuidado com a repetência, que pegam bem pesado, pois a criança tem que aprender, há uma preocupação com o resultado. Lembro quando estava na coordenação, havia grande preocupação com o reforço, recuperação, quando os alunos não acompanhavam os conteúdos. Eu tinha essa preocupação, era de minha responsabilidade. Outra questão também preocupante era a falta de professor. Faltou o professor de matemática, o conteúdo ficava prejudicado. Tinha o conteúdo a ser cumprido. Nas ausências do profissional, um professor de outra área que substituíra (Diretora Isabela, 2016).

A diretora caracteriza o trabalho com as crianças da EI numa concepção que diverge a experiência anteriormente exposta, focando o trabalho com a autonomia “desacorrentada” da preocupação com os conteúdos que são trabalhados no ensino fundamental. Destaca a importância do tratamento voltado a aspectos das vivências entre as crianças no espaço temporal da instituição infantil e o olhar lúdico nesse processo:

Agora, na educação infantil o olhar é outro. A gente olha para a criança e reflete no que a criança seja. A gente quer uma criança autônoma, livre, digamos que, desacorrentada do conteúdo, embora tenha o conteúdo, o mais importante é que a criança tenha vivência, que ela tenha uma boa experiência. Temos que fazer uma base boa para gostar de estudar, gostar de estar na escola. Primeira coisa que a gente precisa é ensinar para a criança, não sei se a gente ensina, né, mas é desenvolver o gosto pela leitura, pelos livros. Então, toda escola que eu passo, procuro fazer uma biblioteca, um espaço onde as crianças tenham acesso aos livros. Acho que isso é uma coisa superimportante, pois a criança tem de gostar, tem que sentir prazer em estar

na escola e que seja uma boa experiência para ela. E a criança aprende tudo pela vivência, pelo experimentar. Não adianta você chegar na escola de educação infantil e falar: Agora vou ensinar você a fazer isso. Não. Ela tem que experimentar, tem que vivenciar o conhecimento (Trecho de entrevista com a Diretora Isabela, 2016).

Em outra entrevista, o diretor traz outras dimensões que diferenciam a atuação na EI das demais etapas. Explicita sua visão quanto à atuação nessa etapa da educação, assim como algumas demandas específicas que enfrenta no dia a dia que impactam na qualidade do acompanhamento do trabalho pedagógico que é desenvolvido pela equipe educativa, outras diversidades organizativas e demandas que vivencia nos espaços educativos:

(...) Eu sinto que a responsabilidade aumenta quando você atua na educação infantil. Na minha opinião não é todo mundo que serve para trabalhar na educação infantil. No caso da professora, ela precisa ter uma percepção diferente de sala de aula, para poder caminhar com as crianças. Eu mesmo acho que preciso ler mais sobre a educação infantil como diretor de escola. Sinto que “emburreci” quando me tornei diretor de escola. Eu me sinto incomodado de não poder participar mais na parte pedagógica. Acredito que eu poderia contribuir mais (...). Tudo por conta de não ter tempo, por exemplo, agora temos que atualizar os cadastros e fazer novos cadastros. A vice-diretora está usando o horário de formação para fazer o Mestrado na Unicamp, que é de direito, mas por conta disso, tenho que me desdobrar para dar conta das tarefas do dia a dia, principalmente às terças-feiras que ela faz a disciplina, utilizando as horas de formação. Sendo que neste dia tem o HFAM (que é o antigo GEM), com os constantes afastamentos da OP, que é a pessoa responsável por esta formação, para tratamento de saúde, sinto que o trabalho tem se intensificado nesse dia. O meu horário de entrar nesse dia é às 10 horas, mas, dependendo das demandas (...) eu entro antes desse horário para dar conta das tarefas. Então, a educação infantil é bem complexa. Voltando na questão do currículo, saber lidar com a criança, não é a mesma coisa de lidar com os adolescentes e jovens. Trabalhar com crianças tem que aprender muita coisa. A cada dia eu aprendo uma coisa nova trabalhando na educação infantil (Entrevista com o Diretor Fernando, 2016).

A exposição do diretor evidencia os sentimentos quanto a falta de tempo para se atualizar, “sinto que “emburreci” quando me tornei diretor de escola”. Revela o quanto as “tarefas” burocráticas e administrativas consomem o trabalho da direção escolar, principalmente por não contar com apoio de pessoal nos serviços de secretaria, recaindo a esse profissional (junto com a vice-diretora, quando há) todas as tarefas específicas: pagamento dos funcionários, atualização de cadastro e matrículas no Integre, atualização da vida funcional dos servidores no sistema, atendimento ao público, realização de cadastros e matrículas, prestações de contas, são alguns exemplos que demandam do trabalho desses atores.

Destaca-se as complexidades evidenciadas pelo relato do diretor, ao expor outro fator relevante que se trata do direito da utilização de horas para formação em que os profissionais da educação utilizam e seu impacto na organização da escola. Apesar de denotar

relevância inquestionável à formação continuada dos profissionais que atuam na educação que pressupõe o fortalecimento tanto na qualificação profissional, quanto na qualidade de atendimento e prestação de serviço aos cidadãos usuários dos serviços públicos e, em determinadas circunstâncias, à própria pesquisa acadêmica, há implicações quando na prática se dá o direito.

O diretor socializa os reveses na organização da escola quando um servidor se utiliza desse benefício, no caso, a vice-diretora, pois se trata do sujeito a quem o diretor recorre para dividir o trabalho. A mesma situação enfrentada pelo pesquisador desta pesquisa que, ao contrário, sendo o diretor, contou/conta com outros sujeitos da equipe gestora na organização da escola para utilizar as horas de formação. Tal situação se estende quando professores se utilizam dessas horas de formação e a escola não possui pessoal de apoio para substituí-los.

São situações enfrentadas pelos diretores educacionais e demais membros da equipe gestora no cotidiano das escolas de educação infantil da rede municipal de Campinas. Contudo, reforça-se que os processos de formação dos profissionais em educação são garantidos e consagrados por lei, alertando a gestão escolar em pactuar com posturas que obstaculizam o acesso dos profissionais a grupos de estudos, cursos e pesquisas que possibilite a reflexão sobre a prática, em detrimento das condições de trabalho que é de responsabilidade do poder público.

Fato que não se denota na entrevista com o diretor, que coloca em questão os impactos produzidos pelo uso do direito e das condições em que as escolas se encontram para o bom êxito em sua organização, porém a pesquisa não deixa de pressupor que não haja no cotidiano das escolas infantis posturas de dirigentes que coadunem com políticas que não favoreçam a democracia e a construção da emancipação dos cidadãos rumo à transformação social.

Quanto ao aspecto exposto, Kramer (2002) chama a atenção, principalmente aos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, ressaltando que:

Na educação infantil, convivemos com paradoxos de uma realidade onde diferentes instâncias (federal, estadual e municipal) e instituições [que] atendem as crianças de 0 a 6 anos fazendo exigências diferenciadas não só quanto à formação inicial, como também quanto ao processo de formação. Esse quadro se agrava quando, no contexto atual, são feitas “leituras” diferenciadas da legislação em vigor, em especial no que se refere ao profissional que atua em creches e pré-escolas (p. 119).

A autora remete reflexão quanto aos conflitos que circundam das resoluções e deliberações estaduais e municipais com a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil quanto à exigência em formação inicial e ao processo de formação continuada, que tem provocado incertezas nos profissionais, gerando tensões culturais e sociais pelas implementações de políticas educacionais dissociadas de mecanismos que coadunem com a legislação e as diretrizes, refletindo na qualidade do atendimento das crianças de 0 a 6 anos – Cf. KRAMER, 2002.

Para trazer uma compreensão mais concreta de como se reveste o cotidiano da direção escolar, solicitou-se o relato da rotina de um dia de trabalho. A diretora Mirela expõe em poucas linhas, as dificuldades em atuar em duas unidades escolares. Além de serem distantes, apresentam características e demandas próprias que acontecem concomitantemente, sendo necessário dividir as responsabilidades apenas com a orientadora pedagógica, já que não há vice-direção nessas instituições:

É uma rotina bastante desgastante, uma vez que sou responsável por duas Unidades Escolares, em bairros distintos e cuja distância é aproximadamente de 6 quilômetros. As comunidades são distintas, com características e necessidades completamente diferentes. Todas as demandas de trabalho precisam ser feitas em dobro. Muitas vezes, estou em uma escola e surge uma questão urgente em outra ou acontece algo muito interessante e relevante e não estou presente para compartilhar (Entrevista com a Diretora Mirela, 2016).

O relato de Isabela traz o diferencial de se trabalhar com crianças, transparecendo percepção do trato e da relação que se estabelece entre adulto/criança, a presença constante das famílias na escola e circunstâncias que a direção enfrenta em decorrência da realidade desta etapa da educação:

Na EI o trabalho com as crianças pequenas aponta o grande diferencial de se trabalhar o lado afetivo, o cuidar e educar, o brincar e temos uma proximidade com as crianças muito maior do que com as crianças maiores e adolescentes. A família está dentro da escola. A gente sempre tem um problema para resolver, ou um assunto para tratar com a família. Se a criança pede um tempo de nosso trabalho. A família também pede, porque a família traz seus dilemas, suas dificuldades. Então, por exemplo, hoje, eu cheguei, passei nas salas e daí a professora já trouxe um problema de sexta-feira que não apareceu ninguém para buscar uma criança. É que aqui não abre o portão da escola e a criança vai embora, a mãe tem que pegar, e quando a mãe não aparece pra gente torna um problema, principalmente depois das seis horas. Daí a mãe veio trazer justificativas (...). Então ela tinha passado para uma terceira pessoa vir buscar, mas esta terceira pessoa não recebeu o recado dela. Aí eu dei toda minha atenção, que quando for assim que ela pelo ao menos (...) teria que ligar na escola e perguntar se meu filho foi embora, né. Então dei toda essa orientação. Então a gente educa a família, também (...) Hoje, as famílias delegam muito aos outros a criação do filho. Eles delegam muito e... esquecem, no caso desta por exemplo (...) (Entrevista com a diretora Isabel, 2016).

As exposições dos relatos trazem enfoques diversos que revelam o trabalho que decorre no cotidiano escolar e as percepções dos agentes acerca da realidade e condicionantes internos e externos que os envolvem. A próxima socialização dada pelo diretor Fernando traz um longo, mas instigante relato que possibilita o entendimento da rotina das atuações de um/uma diretor/diretora da educação infantil pública (do Município de Campinas). Revelam-se diversas situações e circunstâncias em que o trabalho desses sujeitos está entranhado:

Eu tenho o costume de quando chegar na escola verificar a parte física. Dou uma caminhada pela escola para ver as condições. Pergunto para o zelador se está tudo em ordem. Verifico se o telefone está funcionando, se a internet e os computadores estão funcionando. Quando encontro algum problema já busco forma de providenciar o conserto ou manutenção. Sou eu que faço a leitura do Diário Oficial todos os dias, religiosamente. Eu leio “Gabinete”, “Administração”, “Jurídico”, “Educação” e “Recursos Humanos”, para ter as informações sobre contratos, empresas penalizadas e assim por diante. Eu não sei se centralizo muito, mas até mesmo os e-mails eu procuro acompanhar, e são muitos e-mails que recebemos diariamente, dependendo a situação. E as coisas vão acontecendo nesse cotidiano, são matrículas para fazer, pais para atender, funcionários que te procura. Por exemplo, numa 2ª feira na parte da manhã, sentamos eu e a vice-diretora para organizarmos a questão de rematrícula dos agrupamentos III. Tivemos que ler a Resolução que tratou do Cadastro, levaram umas 2 horas de leitura e organização, porque, ao mesmo tempo, a escola na sua dinâmica, vai caminhando, é um telefone que toca, é alguém que abre a porta para falar alguma coisa que acha importante que está acontecendo, é uma professora que chama alguém da gestão, e você tem que dar conta de tudo. Acho que eu poderia delegar mais, mas tenho a dificuldade de encontrar essas pessoas, que não é fácil quando não se tem. Então o dia passa tão rápido e dá aquela sensação de que você fez pouca coisa, que não conseguiu atingir tudo de que precisaria naquele dia. (...) Numa dessas terças-feiras mesmo, fiquei das oito horas até às onze da manhã fazendo cadastro no atendimento às mães. Logo em seguida teve o TDC, que foi das 11h05 até às 12h45. Depois fiquei o restante da tarde, no meu horário, para atender duas ordens judiciais, porque tive que fazer inúmeras ligações para poder localizar as famílias para poder realizar as matrículas. Uma coisa que parece tão simples, mas quando você vai fazer encontra tantos empecilhos que consome o tempo. Depois que você conseguiu localizar os pais, recebê-los na escola, realizar as matrículas, conversar com esses pais sobre como funciona a escola, entregar as mochilas, tênis e os uniformes. Você ainda tem que enviar um e-mail (ao NAED) comprovando que recebeu as famílias e realizou as matrículas, anexando documentos que comprovam essas matrículas. É o diretor de escola que faz tudo isso. Quando você olha as horas, o dia já passou, e você ficou horas a mais para poder dar conta. É fácil alguém vir apertar a tomada e acender a luz. Está tudo funcionando, mas muitos se esquecem que para estar funcionando houve um processo que tinha alguém por trás e que ocorreu de certa maneira. Por exemplo, quando fiz os cadastros das crianças na Prodesp, eu estava muito cansado, mas mesmo assim eu realizei. Porque tinha que ser feito, alguém tinha que fazer (Entrevista com o diretor Fernando, 2016).

Depreende-se da realidade vivida pela categoria dos diretores educacionais da rede, conforme as revelações dos relatos, a externalização da necessidade, não somente de

atualização de conhecimento para atuar no cargo, mas também de ampliar esse conhecimento e se apropriarem de instrumentos mais adequados e eficazes para administrarem/gerirem os estabelecimentos de ensino infantil, que se entrelaça a uma rede de serviços, setores e profissionais diversos no atendimento às crianças (SME, NAED, Convênios, Guarda Municipal, Centro de Saúde, Serviço de Apoio Especializado, Conselho Tutelar, Ministério Público, Juizado de Menores etc.).

As realidades elucidam as adversidades que os dirigentes enfrentam para sistematizar e acompanhar a execução do PPP. O diretor, ao socializar sobre a constituição do documento, esclarece que a orientadora pedagógica assumiu a atribuição de coordenar a elaboração, a sistematização, a implementação e a avaliação do documento, como previsto no Regimento Escolar no Art. 44, I, contudo, declara as fragilidades que a equipe gestora enfrentou durante o processo de elaboração do projeto, devido às conjunturas internas que permearam o trabalho do gestor e dificuldades que o próprio cargo já oferece no cotidiano:

A orientadora pedagógica tomou conta dessa parte. Ela assumiu toda sua sistematização até mesmo no sistema, com a ajuda das professoras. Na sua elaboração não consigo contribuir. Quanto a participação dos pais, é um desafio trazê-los na escola para essa finalidade. Essa elaboração fica mais com a participação dos professores, das agentes e monitoras e a orientadora pedagógica. Ela que elabora sua organização e coloca no sistema. A minha participação poderia ser melhor, mas não é. Por questão de tempo mesmo. Eu assumo a parte administrativa ou a pedagógica, os dois ao mesmo tempo, não dá. A elaboração do PP do período de 2011 a 2014 não recordo se houve alguma orientação para os diretores. A orientadora teve em tratamento de saúde o ano inteiro em 2011. Eu e a vice-diretora assumimos a elaboração do documento com o auxílio de uma professora, que recebia 9 horas de HP por semana para esse fim. Lembro que seguimos as orientações de uma Resolução elaborada pela SME, mas não houve reunião para orientações para elaborar o projeto pedagógico. Para mim o PP é o eixo da escola. Ele quem mostra onde queremos chegar. Apesar de toda a dificuldade, consigo acompanhar alguns projetos que são desenvolvidos nas salas de aula quando eu passo. Por exemplo, lembro do projeto reciclagem que tem na escola. Eu vejo que o projeto acontece na escola.

Mesmo que as orientadoras pedagógicas, ao assumirem a coordenação de toda a sistemática que envolve a constituição do projeto político-pedagógico, previsto no Regimento, não subentende que o documento deva ser elaborado apenas por esses sujeitos, mas, conjuntamente com a direção da escola, como os demais atores e setores sejam contemplados. Presume-se que, dessa forma, efetive o sentido de pertencimento e de corresponsabilização em sua execução e reelaboração por todos os envolvidos no processo. Aspecto que cabe melhor investigação e aprofundamento de como essa realidade vem operando.

Revela-se, através do relato de Fernando, que na época da construção do PPP, a orientadora estava afastada em tratamento de saúde. Um dos gestores, possivelmente, a vice-

diretora, teria que assumir o seu lugar, porém, tratando-se de um trabalho árduo e complexo que toma tempo durante sua organização e sistematização, a gestão escolar resolveu pagar horas extras (HP) – Horas Pedagógicas –, para uma professora auxiliar a equipe nesse sentido. Não se deixa de ponderar que a equipe gestora procurou outras possibilidades de organizar a dinâmica da escola em meio às crises internas.

Quanto aos itens do projeto serem elaborados por equipe externa da instituição, o diretor demonstra parcialidade na opinião a esta sistemática e transparece, em suas percepções, aspectos que remontam os sentimentos e dificuldades quanto a elaboração do PPP pelas unidades escolares do município:

O projeto pedagógico obedece uma resolução específica que temos que seguir. Ele já traz alguns itens para seguir. Eu não acho ruim porque tudo tem que ter uma direção. Agora quem acha que está sendo mal orientado e tem a capacidade de fazer algo melhor deve ter a liberdade de fazer. Eu não acho ruim os itens que já vem prontos, eles não são ruins no meu ponto de vista. O que eu acho é que poderia ser melhorado, mas se a gente tivesse mais tempo para pensar isso junto. Agora, para muitas escolas o projeto pedagógico é um castigo, até mesmo para você consolidar o documento. Têm pessoas que apresentam dificuldades de realizar o plano de ensino, o plano de trabalho. Algumas partes burocráticas, como preenchimento de dados funcionais, agora que o preenchimento é *on line*, algumas partes são carregadas automaticamente, outras não. Temos os horários de trabalho que são preenchidos automaticamente do sistema. O projeto pedagógico que nos interessa mostra o que você desenvolve, as atividades com as crianças. Quais as condições que a direção dá para o andamento pedagógico da escola (Entrevista com Diretor Fernando, 2016).

Nas ponderações da diretora Isabela se denota o seu posicionamento quanto aos aspectos estruturais do documento serem direcionados pela SME. Apesar de iniciar a exposição com o lado positivo de se chegar estruturado, o desenvolvimento do raciocínio diverge dessa afirmativa. A diretora traz declarações contrárias a essa formatação “quadradinha”, pronta pelo sistema externo, resultando na falta de maior liberdade e autonomia de a escola elaborar seu projeto, trazendo alusão a um trabalho “robotizado”, conteúdo que poderia ser repensado para se constar no projeto e a insatisfação que pode gerar, ao invés do sentido prazeroso em realizá-lo:

Ele vem com os itens direcionados pela secretaria municipal de educação, vem com os itens, 1, o que tem que aparecer ali no item 1, caracterização da escola, caracterização de seu entorno. Depois vem os objetivos da unidade, as metas da unidade, as ações, então eles já colocam para todos. Todos seguem aqueles itens. Acho que tem seu lado positivo... Tenho toda a liberdade de fazer o projeto. Eu sempre fiz o projeto dentro daquilo que eu gostaria... e quando eu comecei aqui na rede, não era tão “quadrado” do jeito como é hoje. Você tinha um pouco mais de liberdade para escrever o projeto político pedagógico. Agora ele já vem bem definido, onde você tem que escrever cada coisa, então ele tira um pouco da nossa liberdade. É assim

desde 2011. E agora com o sistema a gente ficou mais robotizado, ainda. Você tem ícones pra entrar e... você tem que escrever isso... Então, foi assim, é como uma fábrica que você fica ali preenchendo aquele protocolo, né? É uma fábrica que todo mundo segue aquele modelo. O projeto pedagógico tem que ser uma carta da escola, uma coisa livre, uma coisa espontânea. Lógico, a Secretaria poderia nos pedir algumas coisas que teria que aparecer, mas, formatar tudo! É aqui que você põe isso, é aqui que você põe aquilo, é nesse item, isso não entra nesse item. E eles pedem pra colocar coisas que também não tem nada a ver, que são dados do funcionário. Eu acho que isso aí não é para ir no projeto pedagógico. Colocar lá fichas de funcionários. [...]. Você perde muito tempo com aquilo. Você perde muito tempo com a burocracia do projeto político pedagógico e acaba tirando isso do tempo que você teria que fazer pra discussões, pra fazer uma coisa mais gostosa, mais prazerosa. Acaba tirando o prazer da gente na elaboração (Diretora Isabela, 2016).

Perguntada sobre essa mesma questão, a diretora Mirela traz uma resposta breve e sem maiores detalhes para uma análise mais apurada. Ela diz que “parte dele (PPP) é elaborado coletivamente, e parte individualmente, dependendo do tópico do PP”. Depreende-se que, dependendo de qual seja a solicitação do item, a resposta terá um tratamento coletivo, contudo, não transparece quem são os atores estariam envolvidos no processo e quais questões poderiam ser consideradas nesse tratamento conjunto.

O que está em jogo é a autonomia das escolas construírem seus projetos, que vem recebendo normatização estrutural de instância externa, sem um diálogo próximo entre os envolvidos com a visão de educação em que cada instituição possui e as reais necessidades locais. Numa perspectiva que enleve os princípios democráticos, outros caminhos e possibilidades poderiam ser oportunizados nessa relação. O sistema fragiliza a garantia da autonomia e dos princípios democrático-participativos e dialógicos, quando deixa de se articular com as unidades escolares.

A preocupação em manter um grupo de unidades escolares coeso com um mesmo projeto (ao menos em seus itens) não justifica a falta de diálogo entre o sistema e as escolas. Os gestores escolares, de igual modo, não podem se acomodar com a falta de participação ampla na elaboração do PPP por conta das situações-limites que o cargo/função oferece. Os educadores não podem fugir dos ideais civilizatórios e pedagógicos que é a expressão de seu ofício, tal qual sua função social e cultural na construção de sociedade, ainda que através das tensões e enfrentamentos que se impactam nesse processo – Cf. ARROYO, 2014.

Principalmente pelo cenário que desponta da política nacional, que vem atacando virulentamente contra aos princípios e conquistas sociais que rezam a Constituição Cidadã. Cabe a toda sociedade brasileira se engajar por mais movimentos, organizações, redes e lutas por dispositivos garantidores da cidadania, que se desdobrem em aspirações sociais amplas e

atingam ou ampliam os direitos civis, políticos e sociais no processo civilizatório e humanístico (Cf. CARVALHO, 2002, p. 9) <sup>44</sup>. Não se arredar da concretização de uma educação de qualidade, pública, laica, gratuita e agregadora da diversidade cultural, étnica, de gêneros e promotora da participação dos segmentos da sociedade nos espaços decisórios.

#### 3.4.4 Análise de dados: Dimensão da Avaliação do PPP – o replanejamento

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Como apontado anteriormente, apesar de que os três eixos da dimensão do PPP sejam aqui analisados separadamente, dificilmente o processo de elaboração assim se materialize no cotidiano das escolas. São aspectos interligados e interdependentes na constituição do documento. O que está subjacente a esta lógica é como o espaço e o tempo das instituições educativas são orquestrados durante o processo, quanto à mobilização dos setores da unidade e da comunidade externa para participarem dos pressupostos da sua elaboração pelo trabalho da equipe gestora e de como se dá o registro desse desenho histórico.

Veiga (2012, p. 30) alerta sobre o processo de decisão na organização formal das escolas: “o fluxo das tarefas, das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador”, e para a realização dos objetivos educacionais voltados às expectativas da comunidade do território, “deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão” (p. 31), contrapondo as ideias burocráticas e a visão *gerencial* embutidas e enrustidas no contexto em que a escola se insere.

Refletindo sobre os aspectos do acompanhamento e da aplicabilidade do que fora decidido na elaboração do PPP, é de suma importância a consideração sobre os instrumentos e

---

<sup>44</sup> José Murilo de Carvalho no livro *Cidadania no Brasil: o longo caminho* traz a seguinte reflexão sobre a prática da cidadania: “O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos. (...) **Direitos civis** são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. É possível haver direitos civis sem direitos políticos. (...) Os **direitos políticos** se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. (...) consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. Finalmente, há os **direitos sociais** (...) [que] garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo” (CARVALHO, 2002, p. 9-10 grifos meu).

mecanismos utilizados no diagnóstico e dos objetivos e metas estabelecidos pela coletividade em função das expectativas da comunidade captadas nesse processo. Não se trata apenas de (re) elaborar um documento, mas, fundamentalmente, implantar um movimento sistêmico de ação-reflexão-ação das práticas produzidas na/da escola a partir do que se planejou.

Nesse sentido, o PPP é visto como um processo constante de reflexão e discussão dos problemas com base em dados concretos encontrados na escola, na busca de possibilidades viáveis para a resolução dos mesmos. É um processo democrático-participativo e dialógico das decisões, com o objetivo de investigar as potencialidades e fragilidades encontradas e juntos buscar soluções para os problemas e fortalecer os potenciais coletivos e individuais, superando as relações competitivas e autoritárias.

Contexto que exige postura de autocrítica pelos avaliadores para que o PPP seja colocado em ação na organização do trabalho da instituição de educação infantil, de forma que as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo, sejam beneficiados, numa perspectiva transformadora e emancipadora dos sujeitos envolvidos, mas numa visão sistêmica e global. Nesse sentido, Veiga pressupõe que:

Avaliadores, que conjugam as ideias de uma visão global, analisam o projeto político-pedagógico, não como algo estanque, desvinculado dos aspectos políticos e sociais. Não rejeitam as contradições e os conflitos. A avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico (Veiga, 2012, p. 32).

Avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico celebra a reflexão e discussão coletiva do instituído pela coletividade, segundo Gadotti (2012, p. 37), “um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se **instituinte**” (grifo no original), e complementa que:

Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte.

É possível afirmar, nesse sentido, que essa construção coletiva propicia também uma quebra de paradigmas na instituição, tirando a responsabilidade e as decisões somente da diretora ou diretor da escola e da equipe gestora, dividindo as responsabilidades com todos os envolvidos no processo educativo, minimizando os conflitos existentes e proclamando o sentido de pertencimento e identidade do projeto por todos os envolvidos, na dimensão que materialize o processo democrático-participativo e dialógico no cotidiano escolar.

O processo de avaliação, de acordo com Ilma Passos, decorre em três momentos, a saber: 1) a descrição e a problematização da realidade escolar, 2) a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e 3) a proposição de alternativas de ação, “momento da criação coletiva” (Cf. Veiga, 2012, p. 32), daí a ideia descrita acima de ação-reflexão-ação na perspectiva dialógica.

Mediante o exposto, o desafio da pesquisa é analisar nas entrevistas e nos PPPs indícios da avaliação mobilizada pelos dirigentes escolares, na busca de replanejar os documentos, já previsto pelas orientações normatizadoras do próprio sistema aos estabelecimentos de ensino.

É pertinente a questão sobre o sentido do PPP produzidos pelas unidades educativas na visão dos gestores. O diretor da escola Turmalina, Fernando, traz revelações que imprimem o sentimento negativo por não poder contribuir melhor com o trabalho das professoras e monitoras/agentes, apesar de considerar exitoso o resultado desenvolvido pelos profissionais:

Bem, o projeto político trabalha com eixos. O trabalho das professoras varia muito, pelos eixos. Tem o eixo brincadeira, tem a memória, o meio ambiente, o eixo letramento. Cada professora tem uma maneira de trabalhar com as crianças esses eixos. O que eu vejo é que temos aqui professoras responsáveis, criativas e fazem um trabalho maravilhoso, que dá gosto de ver. O que eu gostaria é de ter mais tempo para entender, como por exemplo, como ajudar a preencher a Descrição de Saberes, essa ficha avaliativa das crianças. Eu gostaria de poder sentar no mês de fevereiro com as professoras e traçar trabalho de como avançar na questão dos choros das crianças, e depois acompanhar a evolução e voltar a conversar com as professoras e poder falar, essa criança chorava em fevereiro, em março já chorou bem menos e abril já está produzindo tal coisa. Tem um exemplo aqui. Tem uma sala que a professora desenvolveu teatro com as crianças para diminuir essa questão do choro. As crianças passaram a se sentir bem na escola e eliminou os choros naquela sala. Daí que eu gostaria de ter mais tempo para sentir esse gosto, de valorizar mais os trabalhos das professoras. Às vezes, fica na leitura do PP o conhecimento dessas atividades que acontecem na escola, mas eu gostaria de participar mais, de estar mais próximo. Eu percorro a escola, vejo o que está acontecendo, mas não tenho condições, tempo, de acompanhar mais de perto o trabalho que cada professora e os monitores realizam em suas salas. Isto que me angustia muito (Diretor Fernando, 2016).

Os PPP das escolas Safira e Rubi, na visão da diretora Mirela, são documentos que refletem a realidade da escola e que foram constituídos coletivamente. Nele estão expressos os objetivos, as metas e os meios para concretizá-las:

São projetos elaborados coletivamente que refletem a realidade da escola. É um documento que expressa todos os objetivos que desejamos alcançar, metas a cumprir. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para

concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado “projeto político-pedagógico” (Diretora Mirela, 2016).

Para a diretora Isabela, da escola Esmeralda, o PPP dirige as ações da escola e foi elaborado de forma coletiva, trazendo as intenções do trabalho com as crianças e se pauta nos objetivos em que a equipe quer chegar:

O PPP é o projeto que direciona as nossas ações. Ele foi feito coletivamente e todos caminham naquela direção. Ele já vem falando que criança a gente quer formar e o tipo de trabalho que a gente deve ter, o tipo de conduta. Então, sempre quando a gente conversa, sempre se pauta naquela criança, naqueles objetivos que a gente quer chegar (Diretora Isabela, 2016).

Pressupõe-se, pelas socializações dos sujeitos da pesquisa, a visão sobre o documento e sua importância na organização pedagógica pela equipe educativa nos aspectos que dimensionam o trabalho com as crianças dos estabelecimentos educacionais, reporta, aliás, os aspectos essenciais da etapa educativa nessa constituição.

Sobre o trabalho do/a diretor/a na avaliação do PPP, o Regimento Escolar do município reza em seu Art. 42, I que são atribuições do diretor educacional: “responsabilizar-se pela elaboração coletiva, sistematização, implementação e **avaliação** do Projeto Pedagógico”, articulado com o trabalho do orientador pedagógico, que segundo o documento, cabe a esse sujeito “**coordenar** a elaboração, a sistematização, a implementação e a **avaliação** do Projeto Pedagógico da unidade educacional” (CAMPINAS, Portaria SME Nº 114/2010 grifo meu).

O diretor escolar se presume que seja o responsável em assegurar a participação ampla na avaliação do PPP, enquanto que, cabe ao orientador pedagógico sua coordenação. O trabalho ordenado entre a equipe gestora é imprescindível que haja espaço e tempo qualificado para que as demais pessoas agreguem suas ideias, sugestões e demandas quanto à avaliação e reelaboração do PPP.

O Regimento Escolar traz a informação de que as crianças e os pais/mães ou responsáveis tem sua participação garantida na avaliação do PPP por meio de representação que se dá pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e do Conselho de Escola (CE), ou seja, pais e alunos (no caso do ensino fundamental) que são eleitos por seus pares para compor a comissão, assim como os funcionários, agentes/monitores, professores e um dos membros da equipe gestora, geralmente o orientador pedagógico, sendo o mediador das reuniões, no ensino fundamental, porém, na educação infantil, apresenta implicações que serão melhores analisadas.

O Conselho de Escola de acordo com a Lei de nº 6.662, de 10 de outubro de 1961, visa democratizar a gestão da escola e do sistema municipal de ensino, representado por todos

os seguimentos da instituição educacional. O CE tem participação ativa e permanente nas decisões funcionais, administrativas e pedagógicas que se constituam como superações para a unidade escolar e, conseqüentemente, possibilitar o atendimento e a qualidade da educação. Observa-se que o Conselho Fiscal e a composição do Caixa Escolar, no caso da EI, visam o acompanhamento e controle da transferência e aplicação dos recursos financeiros da escola<sup>45</sup>.

Os documentos que trazem os registros das reuniões de CE das instituições participantes, nomeadamente de “Atas de Reunião do Conselho Escolar”, trazem, na sua maioria de registros, assuntos relativos a prestações de gastos do Programa Conta Escola, do Programa FNDE/PDDE<sup>46</sup> e da APM (contribuições voluntárias de pais e responsáveis) que auxilia nos gastos que são restritos pela utilização dos recursos repassados pelo Conta Escola e que potencializam na realização de determinados projetos com as crianças, bem como Planos de Aplicação dos referidos recursos. Há registros que remetem ao PPP somente no sentido de apresentação e aprovação do documento final, porém sem indícios da participação do segmento na planificação e construção do documento, ou de sua avaliação.

A SME com a finalidade de instituir a Avaliação Institucional Participativa (AIP) nas unidades de educação infantil da rede municipal publica em DOM, o Comunicado SME nº 154 de 18 de novembro de 2011. O documento trata do “Plano de Avaliação Institucional Participativa para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas”, em que estabelece parâmetros básicos para a implementação da política de Avaliação Institucional nas instituições infantis jurisdicionadas pelo Sistema Municipal de Educação, bem como sinaliza os princípios básicos para o seu norteamento – Cf. CAMPINAS, Comunicado SME nº 154, 2011.

---

<sup>45</sup> Foi publicado em DOM pelo Núcleo de Prestação de Contas/Departamento de Gerenciamento dos Recursos Financeiros - FMS o “Manual de Prestação de Contas de Convênios Públicos - 1º Edição – 2011” com a finalidade em orientar e esclarecer sobre os procedimentos a serem seguidos para a elaboração da Prestação de Contas dos Convênios Públicos, seja pela Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria Municipal de Saúde, na condição de unidade conveniente, seja pelas entidades conveniadas. Disponível em: <<http://campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/723342060.pdf>>. Acesso em 28 dez. 2016.

<sup>46</sup> O Decreto Nº 14.524 de 14/11/ 2003 advoga em seu Art. 1º que: “As Unidades Educacionais somente serão beneficiadas com o repasse de recursos financeiros se dispuserem de Unidades Executoras próprias - entidade de direito privado, sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar (Caixa Escolar, Associação de Pais e Mestres, Associação de Amigos da Escola, etc.), responsável pelo recebimento e execução dos recursos financeiros”, assim, as escolas de educação infantil do município de Campinas recebem trimestralmente recursos do recurso Conta Escola que são repassados pela SME, de acordo com o nº de crianças matriculadas, através da Caixa Escolar. Assim como, uma vez por ano, o repasse de recurso federal, isto é, do Fundo Nacional do Desenvolvimento para a Educação/Programa Dinheiro Direto na Escola. Recursos em que os diretores educacionais devem realizar, periodicamente, as prestações de contas de sua utilização, em acordo com o Plano de Aplicação que passa pela apreciação do Conselho de Escola e, após, encaminhado os documentos comprobatórios, devidamente assinados, ao Departamento Financeiro da Prefeitura Municipal.

Expõe-se que, com base no *Relatório das Reuniões – Avaliação Institucional Educação Infantil* (2013), a SME promoveu em 2013 várias reuniões na busca de sensibilizar os diferentes segmentos envolvidos no contexto educacional da Educação Infantil, no processo de construção da Avaliação Institucional Participativo (AIP), na intenção de sua implementação em todas as unidades de Educação Infantil em 2014. Para isso, a SME contou com o Departamento Pedagógico (DEPE), da Assessoria de Avaliação Institucional, da Frente de Avaliação Institucional e, também, com o apoio técnico da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/ UNICAMP) – Cf. CAMPINAS, SME/DEPE, 2013.

O Relatório informa que as reuniões ocorreram em várias datas durante o mês de outubro, que foram organizadas por NAED, tendo por objetivo agregar, em dias alternados, as equipes gestoras (Diretores, Vice-Diretores e Orientadores Pedagógicos) e as equipes educativas dos NAED (Representante Regional, Supervisores e Coordenadores Pedagógicos), os segmentos das instituições infantis (Professores, Monitores, Agentes de Ed. Infantil e funcionários) e, por fim, as famílias.

Com a utilização de um roteiro orientador das discussões, todos os segmentos discutiram e apresentaram para a plenária geral os resultados das discussões por grupos. O roteiro utilizado para as discussões apresentou duas questões: 1) O que você identifica como qualidade nos processos educativos da sua unidade de Educação Infantil? e 2) Acrescente uma dimensão considerada indispensável, e ainda não obtida, para a construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil da Rede.

Para melhor entendimento do resultado desse processo, transcreve-se algumas das respostas que procederam das discussões, não tendo por objetivo separá-las pelos segmentos nesse espaço, como consta no Roteiro, ou mesmo aprofundar a problematização, apesar da sua relevância. A finalidade é ilustrar algumas das necessidades e expectativas apontadas pelos grupos, em torno da avaliação da qualidade da educação infantil na Rede Municipal de Campinas, tendo, no entanto, o cuidado de apresentá-las por questão:

Tabela 11: Quadro Sintético das Respostas do Relatório das Reuniões – Avaliação Institucional Educação Infantil da SME Campinas-SP (2013)

<p><b>Questão 1:</b> O que você identifica como qualidade nos processos educativos da sua unidade de Educação Infantil</p>	<p><b>Questão 2:</b> Acrescente uma dimensão considerada indispensável, e ainda não obtida, para a construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil da Rede</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção coletiva do Projeto Pedagógico – planejamento, registro e avaliação;</li> <li>- Formação continuada dos profissionais (reuniões de setores, TDC, FCs, RPAIs, Hora de formação de monitores e agentes da EI).</li> </ul> <p>Obs: Nem todas as escolas conseguem realizar reuniões de setor, em razão do horário de trabalho fixo dos monitores e agentes da EI;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interlocução entre as escolas (realização de formações e reuniões de formação de monitores e agentes por região; constante diálogo entre os gestores das escolas da região); planejamento da demanda realizado em conjunto, pelas equipes gestoras da região;</li> <li>- Valorização da brincadeira como dimensão inerente à primeira infância. Diante disso, acreditamos que qualidade é: dedicar tempos, espaços, recursos materiais e educadores envolvidos na educação das crianças pequenas;</li> <li>- Relações positivas entre escola/família/comunidade;</li> <li>- Trabalho pedagógico com as crianças em relação a: integração entre cuidar e educar, diferentes linguagens, trabalho com metodologias de projetos, relações tempo/espaço, interação criança/criança, adulto/criança;</li> <li>- Avaliação por parte de todos os segmentos: gestão, professores, AEI, funcionários, crianças e famílias;</li> <li>- Equipe completa, trabalho coletivo, continuidade da equipe e comprometimento;</li> <li>- Verba. Liberdade no agir, pena que às vezes esbarramos na burocracia;</li> <li>- Comprometimento e compromisso de todos os educadores para a inclusão etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro completo de funcionários em relação aos módulos e que o número de crianças por agrupamento seja: 25 crianças no Ag.III e reduzir o nº por adultos no Ag.I e Ag.II;</li> <li>- Equipe educativa completa: equipe gestora, professores, monitores, equipe de apoio (cozinha, limpeza, vigias);</li> <li>- O atendimento de toda a demanda com qualidade, garantido o acesso e a permanência das crianças da Educação Infantil;</li> <li>- Autonomia didático-pedagógica das unidades de educação infantil: produção do projeto pedagógico de acordo com propostas discutidas pelos profissionais da escola;</li> <li>- Nas nossas unidades educativas inferimos como temas comuns aos processos educativos em andamento nas respectivas unidades, os seguintes aspectos:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) processo interno democrático no que tange a discussão, planejamento e avaliação de norteadores, tais como PPP e processos de trabalho no atendimento global à família e às crianças. Considerando que pelo envolvimento, dedicação e assunção da maioria dos profissionais das unidades em relação a uma perspectiva de acolhimento e cuidados com as crianças dessas unidades mesmo em face das limitações do sistema educacional, são eles: escassez de recursos humanos, estrutura física inadequada e insalubre às crianças e adultos, fragmentação e descontinuidade dos setores da SME com as Unidades Educacionais. Ainda, enfatizamos, que há a necessidade, para implementação da CPA, de apoio logístico da SME no sentido de garantir recursos humanos para o atendimento na secretaria, diminuindo, assim, a sobrecarga de atribuições burocráticas à equipe gestora etc.</li> </ol> </li> </ul>

Fonte: CAMPINAS, SME/DEPE. **Relatório das Reuniões: Avaliação Institucional Educação Infantil**, 2013 (texto mimeo). (Elaborado pelo pesquisador)

O processo de implementação da Avaliação Institucional Participativa (AIP), foi publicada a Resolução SME Nº 14/2014, no DOM no dia 24 de outubro de 2014, que estabelece as diretrizes para a implementação da Avaliação Institucional da Educação Infantil e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na Rede Municipal de Ensino de Campinas, contudo, a avaliação das instituições infantis pela CPA ainda não é uma realidade em grande parte das escolas.

O documento traz a orientação de implementação da comissão às instituições infantis por meio de dois ordenamentos em seu Art. 7, incisos I e II, possibilitando às escolas optarem em implementar a CPA com a concomitância (ou não) de um dos membros da equipe gestora participar da formação específica, fornecida pela Coordenadoria Setorial de Formação (CSF):

Art. 7º A implantação da Avaliação Institucional Participativa nas unidades educacionais de Educação Infantil deverá ocorrer de maneira **concomitante ao processo de formação específica dos membros da equipe escolar**, na seguinte conformidade:

I - Deverão implantar a CPA as unidades educacionais cujos membros da Equipe Gestora estejam participando da formação específica, fornecida pela Assessoria de Avaliação Institucional e Coordenadoria Setorial de Formação (CSF);

II - As unidades educacionais que ainda não estiverem sendo atendidas pela formação específica poderão optar por implantar a CPA ou ainda, aguardar para realizar a sua implantação concomitantemente à formação (CAMPINAS. Resolução SME nº 14/DOM 24/10/2014 grifos meu).

Esta falta de indicação pela Resolução de qual dos membros da equipe gestora deva assumir a mediação do processo na escola e a dependência do fornecimento de formação pelo setor responsável, pressupõe-se que sejam algumas das razões pela ausência da implantação da CPA nas instituições de educação infantil.

Diferentemente da orientação da SME ao ensino fundamental, em que o orientador pedagógico é o membro da equipe gestora responsável em articular o processo, na educação infantil esta orientação fica obscurecida, recaindo a tomada de decisão entre os membros da equipe gestora em participar da formação específica e se responsabilizar pela articulação do processo de avaliação na unidade escolar. Hipótese de que o quadro tenha gerado um “jogo de empurra-empurra”, um embate no interior das escolas em que cada lado expõe seus motivos particulares e/ou profissionais para não assumir a função.

Cabe ressaltar, no entanto, que os Artigos 42, I e 44, I do Regimento Escolar do município, referendam, respectivamente, a responsabilização por parte do diretor educacional pela participação coletiva no processo de avaliação do PPP, e a coordenação desse processo pelo trabalho do orientador pedagógico, e segundo a Resolução que trata da implementação da CPA na educação infantil, em seu Art. 3º, I reza que:

A Avaliação Interna [AI] é o processo pelo qual a unidade educacional constrói conhecimento sobre sua própria realidade com a finalidade de planejar as ações destinadas ao aprimoramento institucional e à superação das dificuldades identificadas nas dimensões política, pedagógica e administrativa, como uma tarefa de toda a comunidade escolar (CAMPINAS. Resolução SME Nº 14/DOM de 24/10/2014).

Os aspectos em que a coletividade da escola busca a construção de conhecimento, conforme o documento, compreende as dimensões política, pedagógica e administrativa que foram discutidos e decididos na elaboração do projeto político-pedagógico, requerem o envolvimento tanto do/da diretor(a) escolar, quanto do/da orientador(a) pedagógico(a), dada a relevância das questões que devam ser avaliadas e redimensionadas nesse processo. O bom senso quanto a mediação da CPA, a equipe gestora deve buscar a melhor solução para a organização da escola, porém, sem abrir mão de se utilizar desta ferramenta coletiva para a qualificação do trabalho realizado com as crianças do estabelecimento.

Em entrevista, o diretor Fernando expõe a realidade em sua escola quanto a implementação da CPA, mesmo ter participado da formação, releva as dificuldades de assumir a mediação, apontando a necessidade de iniciativa de outros membros da equipe gestora para sua implantação na escola, denotando possíveis fragilidades a serem superadas nos aspectos pedagógicos na unidade escolar:

Eu participei de uma formação para a implementação da CPA na educação infantil, no 1º semestre, foram 10 encontros. Desde 2014 eu tenho conhecimento da resolução para implementar a CPA na educação infantil. Em minha opinião, para acontecer essa implementação, você tem a equipe gestora, há necessidade de iniciativa e envolvimento de cada parte desta equipe para acontecer na escola, é inviável para o diretor assumir a frente da CPA, uma vez que já temos a presidência do Conselho de Escola, o mais viável seria a orientação pedagógica tomar a frente e fazer acontecer, mesmo que fosse um pouquinho por ano, mas, fazer acontecer, ter empenho. É o que eu acho que enquanto eu estiver aqui, vai depender da minha pessoa para acontecer. Você é o diretor, você é o responsável (...) Pegando o histórico da conta escola tem muita coisa que foi feita aqui. Eu tive que me esforçar bastante para ter a luz acesa, ter as grades, uma porção de coisas na escola que requer tempo. Assim também se espera o empenho na parte pedagógica. Eu queria ser um orientador pedagógico como o diretor que eu sou, na questão do empenho no cargo. Apesar dos projetos desenvolvidos na área pedagógica nesta escola, eu acho que poderia ser muito melhor (Entrevista com diretor Fernando, 2016).

A resposta socializada pela diretora Mirela, dá ideia de que as unidades escolares, de maneira geral, não possuem CPA instituída, ao responder sobre a questão acerca de quais contextos/situações/espacos se avaliasse o PPP: “Em reuniões de TDC (Trabalho Docente Coletivo) e de RPAI (Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional)”. Analisando os PPP das instituições de ensino, não consta a criação das CPA, em consonância com as respostas dos questionários.

O PPP/2014, p. 99 da escola Esmeralda informa que a Comissão Própria de Avaliação foi criada a partir daquele ano (2014):

Com a implementação da Comissão Própria de Avaliação em 2014, busca-se parceiros na tarefa de se auto avaliar, priorizando a negociação onde os pontos de vistas levarão ao consenso na defesa do interesse de avaliar a escola como um todo. É importante salientar que a equipe gestora após as observações levantadas nos mais diversos espaços, realiza reflexões em conjunto, procurando caminhos e propostas de trabalho para encaminhamentos das ações futuras.

Contudo, nos relatos da diretora Isabela, não há menção da participação da CPA na constituição, implementação ou avaliação do PPP. Na questão em que trata os contextos/situações/espaços da avaliação do PPP, a diretora declara que os espaços onde se materializa são os do Trabalho Docente Coletivo (TDC) e das Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional (RPAI), que são espaços que não são garantidos a participação de pessoas externas da unidade educativa:

Olha, no TDC é onde a gente mais avalia. O OP faz esse trabalho. Nas nossas reuniões, a gente já fala: “ó, vamos ver como está o PP, vamos ver onde a gente está, vamos levar para o TDC para discussão, às vezes os próprios professores, também, trazem pra discussão no TDC e nas nossas reuniões de RPAI (Entrevista com a Diretora Isabela, 2016).

Verificou-se junto à instituição de ensino que realmente a CPA ainda não foi implementada, o que ocorreu no ano de 2014 foi a participação da orientadora pedagógica no curso oferecido pela SME. A partir de então, gerou forte intenção e iniciativa da escola implantar a Comissão Própria de Avaliação (CPA), o que não se efetivou, devido ao fato da remoção da orientadora pedagógica para outra unidade escolar e sua constituição, atualmente, está paralisada.

Destaca-se que a Resolução SME nº 14/2014 dispõe em seu Art. 1º, inciso I, a implementação da Avaliação Institucional Participativa (AIP) na educação infantil na Rede Municipal de Campinas, denominada como “Autoavaliação” e indica em seu inciso II “a qualidade negociada entre os atores internos e entre estes e os atores externos à unidade educacional”, denominada como “Acompanhamento Externo”, sob a responsabilidade do Núcleo de Ação Educativa Descentralizado (NAED) para as escolas que possuem a CPA implementada. Não foi possível verificar essa materialização nas escolas participantes.

Comumente, as avaliações do PPP nas escolas de educação infantil municipais, são realizadas nas reuniões de RPAI (Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional), que são previstas no calendário escolar com a dispensa do atendimento às crianças nesses dias, contando com a participação de todos os funcionários da unidade escolar, porém, sem a garantia da participação externa nesses espaços, caso não haja a intencionalidade por parte de seus organizadores da presença da comunidade do entorno.

Verifica-se a variada forma de se registrar as reuniões de RPAI e documentar o processo de como se constituiu nas unidades escolares. Denota-se que não existe uma

padronização do registro histórico desses processos nas escolas, como se verifica nas análises documentais. Cada ator(a)/autor(a) envolvido(a) na sistematização dos documentos, apresenta peculiaridades e subjetividades que impactará no resultado do documento. Aspecto que merece atenção e reflexão, pois, normativamente, os documentos são sistematizados pelas(os) orientadoras(es) pedagógicas(os), a revisão por um outro olhar, quando é possível, acentuam-se as situações-limitrofes, pelos fatores tempo-espaço, do que as/os OP em seu processo.

Não é somente o caráter democrático do documento que se coloca em jogo, mas também o valor inegável que ele exerce na dinâmica da instituição e no próprio processo de implementação do PPP no estabelecimento educacional, perdendo o sentido que deveria ser atribuído pela coletividade, que somente se concretiza com a legítima participação dos sujeitos no processo, transpondo o aspecto burocratizado e hierárquico que ora se apresenta.

Os assuntos elencados nas discussões, os dados revelam que as escolas se utilizam de relativa autonomia para se debruçarem sobre o projeto político-pedagógico, a despeito de a SME suggestionar indicadores para serem avaliados nesse espaço, há escolas que seguem a risca as orientações/sugestões vindas de instâncias externas (Rubi/Safira), porém, há escolas que apresentam uma estrutura mais peculiar. Pressupõe-se que tomam essas orientações como sugestões e não como normas. Para melhor visualização e entendimento, apresenta-se uma tabela que destaca os itens avaliados pelas instituições infantis, considerando os PPP de 2014 que fazem referência ao ano de 2013:

Tabela 12 – Avaliação das RPAI– Concernente ao ano de 2013 (continua)

Escola	Itens Avaliados Destacados	
	1º Semestre	2º Semestre
<b>Esmeralda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação dos projetos realizados por cada turma;</li> <li>- Avaliação da atuação da professora de educação especial;</li> <li>- Avaliação do uso dos espaços da escola;</li> <li>-Avaliação das organizações das salas e o uso dos painéis nas exposições de trabalhos;</li> <li>- Avaliação do aprofundamento teórico na unidade escolar e os eixos trabalhados durante o semestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- RPAI Regionalizada<sup>47</sup></li> <li>- Análise do semestre por meio de questionário com questões referentes aos seguintes assuntos: o trabalho com a Pedagogia de Freinet e a Pedagogia de Projetos, as diferentes linguagens, os espaços da escola e da sala de aula, as relações com as famílias, a participação das famílias nas atividades da escola, as diferentes formas de registro e o papel do planejamento etc.</li> </ul>

Tabela 12 – Avaliação das RPAI– Concernente ao ano de 2013 (continuação)

Escola	Itens Avaliados Destacados	
	1º Semestre	2º Semestre

<sup>47</sup> No ano de 2013, a rede municipal de Campinas promoveu através de suas NAED a Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI) Regionalizada, isto é, a reunião com data previamente marcada pela SME em calendário escolar, seria organizada entre duas escolas de proximidade geográfica, com a finalidade de trocas de experiências. Segundo consta, houve aprovação pela maioria das escolas.

<b>Turmalina</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assuntos do cotidiano da escola;</li> <li>- Leitura de resolução que regulamenta a formação continuada em serviço e a organização do trabalho dos Agentes de Educação Infantil e dos Monitores Infantojuvenis I;</li> <li>- atribuição de Monitores e Agentes de Educação Infantil, seguindo a resolução específica;</li> <li>- Orientações sobre o planejamento e sistematização do projeto pedagógico da escola;</li> <li>- Discussão e orientação sobre os projetos da escola (destaque ao Projeto Memorial);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- RPAI Regionalizada;</li> <li>- O processo de inserção das crianças no ano de 2014 (com base no documento “Indicadores para avaliação do projeto pedagógico” encaminhado pela SME);</li> <li>- Adequações organizacionais para o cotidiano da escola e o trabalho de rotina com as crianças;</li> <li>- Avaliação dos projetos realizados durante o ano e indicações de continuidade em 2014.</li> </ul>
<b>Rubi/Safira</b>	<b>Safira</b>	
	Idem Escola Rubi.	Idem Escola Rubi.
	<b>Rubi</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação do trabalho realizado pela professora de educação especial;</li> <li>- Avaliação dos instrumentos utilizados para conhecer as famílias/crianças e levantamento dos saberes das crianças;</li> <li>- Eixos norteadores e as diferentes linguagens;</li> <li>- brincadeiras simbólicas;</li> <li>- Passeios, comemoração de aniversário, interação entre as crianças;</li> <li>- Espaço físico como elemento educativo/gestão de pessoas;</li> <li>- Registros;</li> <li>Integração Família, Comunidade e Unidade Educacional;</li> <li>- Tempos e espaços pedagógicos (FC, TDC, TDI, RPAI)</li> </ul>	- Idem 1º semestre.

Fonte: PPP/2014 das escolas participantes. (Elaborado pelo pesquisador)

A abrangência dos indicadores para avaliação vindos da SME como orientação/sugestão às instituições de educação infantil, no caso específico das escolas que são dirigidas pela diretora Mirela, levando em conta as particularidades já analisadas, num primeiro momento, aparenta certa normalidade, porém, redimensionando à reflexão crítica e problematizadora, suscita estranheza a ausência de indicadores de qualidade por dispositivos de políticas de educação, pressupõe-se sutileza em camuflar essa necessidade na avaliação. Onde aparecem os itens que avaliam as políticas de investimento no acesso e na qualidade do atendimento às crianças em suas infâncias? Quais itens os/as avaliadores(as) podem aprofundar a discussão sobre a valorização profissional? Que item aponta a avaliação dos dispositivos garantidores da participação da comunidade local nas decisões sobre a educação de seus/suas filhos/filhas? São apenas alguns exemplos para se refletir.

Revelam-se, por meio dos registros das reuniões de RPAI, o olhar cuidadoso e atento dos participantes, quanto às atividades desenvolvidas nos espaços das unidades escolares. Essas ações corroboram com as práticas das professoras, das agentes e monitoras na

sua relação com as crianças em suas turmas de referência, contudo as atividades próprias da direção escolar se desvanecem ao longo das descrições avaliativas. Transparecem ações desses sujeitos sempre no âmbito do promovedor das condições materiais e organizador do espaço escolar (limpeza, manutenção do espaço físico etc.).

Para a pesquisa não ficou claro a importância do registro de avaliação e acompanhamento pela equipe educativa e gestora. Na perspectiva da sistematização investigativa postulado por Falkembach (2011), na perspectiva de uma sistemática que acompanha e evolui no dia a dia do trabalho e se desenvolve na instituição, trabalho que poderia ser realizado, por exemplo, pela CPA ou mesmo pelo Conselho de Escola. As autoras Momma-Bardela e Diniz (2014) afirmam a relevância da sistemática de acompanhamento no caminho da transformação das pessoas envolvidas e da própria sociedade:

Essa perspectiva de trabalho torna-se imprescindível numa realidade permeada de inúmeros desafios, no tocante a política pública de educação infantil. Rer, registrar e refletir sobre a *rotina*, sobre o *cotidiano escolar*, numa conjuntura social e política como a nossa, de um ponto de vista que visa a transformação e o processo de criação coletiva, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de um trabalho que se opõe à alienação e a reprodução das relações sócio-econômicas calcadas na desigualdade e na opressão (MOMMA-BARDELA; DINIZ, 2014, p. 23 grifos no original).

Para finalizar estas observações, são apresentadas as respostas que os participantes deram em relação ao tipo de diretor/diretora, atentando-se no relato de um dia de trabalho socializado e qual seria a forma de ingresso para exercer o cargo e o trabalho de diretor(a). O resultado chama a atenção, pois é a visão atribuída aos sujeitos que realizam o trabalho no cotidiano das instituições infantis. Para a diretora Isabela, o/a diretor/diretora é um sujeito que se pressupõe, pelo entendimento de outros olhares, como aquele(a) possuidor(a) de “superpoderes”, com a capacidade de resolver todos os problemas e necessidades da escola:

[o/a diretor(a) é] Uma pessoa que tem “superpoderes” e que pode resolver todos os problemas, inclusive os da administração que não resolve o problema da vaga. Eles acham que a gente é capaz de resolver tudo, tanto de... todos acham..., mesmo a equipe. A equipe, mesmo que você seja o diretor mais democrático do mundo.... Eu sempre partilho as decisões. Eu não tomo as decisões sozinha, nenhuma. É tudo partilhado, é tudo decidido em conjunto. A gente segue à risca o planejamento, as metas, o que foi traçado no coletivo (Diretora Isabela).

A diretora Mirela ao afirmar que “uma diretora educacional tem que dar conta de absolutamente todas as questões pedagógicas, administrativas, financeiras, vida funcional de servidores, vida escolar, atendimento à comunidade, entre outras questões”, apresenta similaridade com a visão dada à diretora Isabela, quando sujeitos externos e internos atribuem

“superpoderes” à direção. Já, o diretor Fernando traz em sua visão, um diretor “provedor”, ou seja, o sujeito que faz/garante com que a escola funcione:

Eu acho que é um diretor “provedor”, aquele que provê as condições da escola poder funcionar. É por isso que não me sinto como um diretor de escola. Eu gostaria de poder estudar mais, de poder contribuir com mais conhecimento e pensar sobre a escola, mas na parte pedagógica, também. Tem hora que passa na cabeça um sentimento de incompetência, de ser um incompetente na parte pedagógica (Diretor Fernando).

As respostas são pertinentes e esclarecedoras sobre as condições aviltantes que os responsáveis pelas unidades escolares de educação infantil passam para poder dar conta das atribuições que são de sua competência (e de outras atividades/tarefas que fogem das atribuições do cargo), mas na falta de pessoal de apoio, como secretária/o para os trabalhos pertinentes da secretaria, esses sujeitos são constrangidos a desenvolver tais tarefas, destoando, das atribuições próprias das/dos diretoras/diretores da educação infantil como rezam os planos de cargos do município.

Quanto a forma de ingresso, as respostas apresentaram sentidos diversos, contudo, pela opinião dos/das participantes, menos de um deles, o concurso público não seria a melhor forma de os poderes públicos selecionarem pessoal para trabalhar na gestão das escolas públicas. A única diretora que teve opinião contrária foi Mirela que declara que o “ingresso por concurso público, certamente”, seria a melhor forma. Contudo, o diretor Fernando, um tanto retrospectivo, a princípio, disse que a eleição seria a forma ideal, mas apresenta questão emblemática quanto ao plano de carreira:

(...) [após algum tempo de silêncio, procurei instigar uma resposta: Você conhece outras formas de ingresso nesse cargo?] É que é fogo, né! (...) [Você tem opinião sobre esse assunto?] Eu penso da seguinte maneira: Há pessoas que tiram 100 na prova. Passou em 1º para ser diretor de escola. Mas, chegando na escola, essa pessoa não consegue dar um bom dia para a cozinheira. Como é que faz? Aquele que passou em centésimo (...) É complexo! Eu sinto que aí vai a questão de formação. A formação que eu tenho é de servir, de trabalhar. Entendeu? Agora, se a pessoa tem a formação que ela tem que se beneficiar, como se faz? Bem, isso não é meu! Acho que, além da pessoa ter passado no concurso, se esse for o meio de ingresso, é essa pessoa realizar seu trabalho na escola, de verdade. Quem aprova se realmente o diretor faz seu trabalho é a comunidade. A pessoa pode passar bem no concurso, mas na hora de exercer o cargo ela não serve. Não é somente questão de formação. Passar em concurso público, não garante que vai encontrar o servidor que queira trabalhar. Entra nesse assunto questão de formação, mas também de caráter, de ética. Numa sociedade capitalista, o concurso, não que ele seja necessário, mas ele é encontrado uma forma da pessoa ingressar no serviço público. Tirando o concurso público, a opção seria por eleição, do que por indicação. Surgiu um cargo de direção, por dois ou três anos. Daí que é complexo, como ficaria por eleição, o plano de carreira? Não é tão simples assim (Diretor Fernando, 2016).

Quanto a posição da diretora Isabela, fica evidente em sua opinião que a eleição entre os pares seria melhor forma de ingresso no trabalho da gestão escolar, além de apontar critérios que balizariam o processo de escolha/seleção:

Eu acredito que a melhor forma seria pelos pares e pela comunidade, mas não pelo prefeito. Acho que tem que ser uma pessoa capacitada. Tem que ter formação para exercer a função e estar trabalhando no serviço público. Essa pessoa tem que ser concursada, por exemplo, ser professor concursado. Tem que apresentar habilidades técnicas para atuar como diretor. Tem que ter uma forma de selecionar pessoas que tenham esses conhecimentos. Não pode ser um professor que não se deu bem na sala de aula e quer ser diretor, não pode ser assim. O concurso público para mim não foi muito funcional (Diretora Isabela, 2016).

Pensar a forma de ingresso de dirigentes escolares, na perspectiva de análise das políticas educacionais, reforça a busca do entendimento das prioridades e compromissos que desenham os interesses e funções alocadas aos formuladores das políticas quanto aos padrões de intervenção governamental ao setor da educação (Cf. DOURADO, 2013). Conforme tratado anteriormente, vale ressaltar que, de acordo com o autor, as discussões sobre a democratização da gestão escolar não podem negligenciar os marcos das mudanças socioeconômicas e políticas, bem como das forças sociais que vêm se operando na sociedade.

Ao longo das reflexões, das discussões e análises sobre o trabalho do/da diretor (a) da educação infantil na implementação do PPP se têm revelado o quanto as complexidades e contradições da contemporaneidade obrigam, mais do que nunca, a problematizar e questionar o trabalho e a responsabilidade da gestão escolar, na (re)construção do projeto de escola que responda com propostas e ações coerentes e eficazes na contraposição aos ideais impostos nas relações sociais e de classe, numa perspectiva que privilegie os princípios democrático-participativos e dialógicos nos espaços escolares.

Nas considerações finais, as reflexões objetivam recuperar algumas discussões dos capítulos teóricos, da análise documental e entrevistas que trataram sobre o trabalho do/da diretor/diretora da educação infantil na implementação do projeto político-pedagógico, de modo que contribua com o aprofundamento da análise e forneça novos elementos na problematização ampla da temática abordada.

#### **4. Considerações Finais**

A pergunta condutora apresentada na introdução deste trabalho: *Qual é/Como se dá o trabalho do diretor escolar (como parte da equipe gestora) no processo de construção e consolidação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) no contexto da educação infantil pública?*, possibilitou ampla discussão quanto aos aspectos e desafios que emergem de fatores internos e externos das instituições onde os/as agentes atuam.

As reflexões produzidas pelas análises das entrevistas e documentos oportunizaram compreensão sobre “a vida da escola” – no tocante, em especial, ao trabalho do(a) diretor(a) da educação infantil pública, num contexto de transformações político-sociais e econômicas, atualmente em crise, que se articula na busca de sentido às novas formas de coexistência entre as populações locais, regionais e mundiais, realidade que oferece exame crítico e atento às formulações das políticas e das fundamentações às práticas educacionais, no caso em foco, da educação infantil.

A busca do entendimento do trabalho das diretoras e diretores da educação infantil na consecução do PPP, num contexto marcado por contradições e complexidades, tanto das políticas educacionais, quanto das particularidades do cargo e da etapa educativa, em certa medida, provocou desafios na elucidação das ações e práticas pouco revisitadas por pesquisadores. Estudo que tendeu numa análise articulada, tanto no aspecto sociohistórico e no contexto atual, quanto ao diversificado campo de conhecimento e político, dada a abrangência das dimensões imbricadas na investigação.

As entrevistas e análises da sistematização do PPP (2011-2014) por parte do coletivo de cada escola participante revelam suas peculiaridades e determinados traços que são comuns, bem como as potencialidades e avanços quanto a instituição do documento. Embora apresente aspectos da política municipal que, de alguma forma delimitam as ações, bem como fragilidades, contradições e tensões existentes no interior da instituição, seja em sua dinâmica interna (orientador pedagógico, diretor, funcionários etc.) e sua relação com a comunidade do entorno.

Os dados demonstram que os projetos das escolas, amiúde, carecem de maior apropriação tanto pelos gestores escolares responsáveis, quanto dos que participam do processo de construção do PPP, no sentido de superar os ditames que impactam os fundamentos da educação infantil nos dias atuais, notadamente na aproximação da comunidade externa nas decisões pedagógicas internas das instituições e a participação por partes de sujeitos internos dos estabelecimentos.

Revelou-se a relação próxima entre as famílias e a instituição da creche e pré-escola e as potencialidades que se poderiam processar dessa relação. A presença significativa

dos responsáveis pelas crianças, principalmente das mães, nos espaços de decisão, como nos Conselhos de Escola (CE) e nas Comissões Próprias de Avaliação (CPA), nesse caso, quando implantadas nas unidades escolares, com indícios de participação em questões que fortaleçam o trabalho dos profissionais da EI, seja na dimensão administrativo-pedagógica, seja em situações relacionadas à organização escolar.

No entanto, ainda que na rede municipal das escolas analisadas tenha instituído o CE como órgão de consulta e deliberação, processo que se dá através das eleições anuais nas unidades escolares, o estudo aponta que ainda não se concretizaram os preceitos da gestão democrática, apenas servindo de medida complementar de gestão democrática, além de se “instaurar um processo de reivindicação corporativa e de interesses restritos” pela incongruência participativa de setores nesses espaços – Cf. MENDONÇA, 2000, p. 262- 266.

Despontou a distância entre o entendimento do processo histórico da Educação Infantil instituída, com base em situações sociais concretas, que resultaram em regulamentações e legislações como dispositivos de políticas públicas, engendrados historicamente por lutas – Cf. OLIVEIRA, 2011 – da prática que convencionalmente vem se construindo o processo de implementação do projeto político-pedagógico. Para a autora:

No momento da consolidação da educação infantil como um direito da criança, conhecer a história das instituições e das políticas públicas na área, traçada dentro das demais lutas sociais, pode apontar-nos novos caminhos, se soubermos compreender as contradições em meio às quais elas foram gestadas (OLIVEIRA, 2011, pp. 57, 58).

A análise articulada ao contexto social sinaliza que a reduzida compreensão por parte da gestão escolar e demais educadores sobre a concepção e organização burocrática da escola, impacta na construção do PPP, além de imprimir um olhar desarticulado do movimento sociohistórico da emancipação humana e suas conquistas, a qual a educação, como um todo, tem a função de desempenhar um papel decisivo e intransferível e, especificamente, a gestão escolar em prover um ambiente que propicie a busca coletiva desse processo. (Cf. WITTMANN, 2000; VEIGA, 2003).

Embora os resultados apontem uma participação relevante das famílias em eventos e atividades pedagógicas promovidas pelas instituições educativas, não se materializa “na vida da escola” a comunidade presente em espaços de tomadas de decisão e discussão sobre o PPP. Realidade que demanda maior investimento na formação dos profissionais, de forma que resulte na transformação identitária da educação infantil pública no uso intencional e consciente de seu PPP, oportunizando um caráter emancipador e transformador nesse processo.

Tem-se por concepção de que a escola expressa um projeto de construção social, deduzindo-se que ela não se esgota em si mesma, mas se projeta para uma intencionalidade de construção identitária coletiva e social, que se expressa no seu PPP. Destaca-se, nesse pressuposto, a importância do trabalho do/da diretor/diretora em prover um ambiente que propicie a participação dos demais setores e da comunidade do entorno nesse processo, instaurando a gestão democrática no ensino público – Cf. MENDONÇA, 2000.

Por ser um organismo vivo e integrado na sociedade global, a escola possui interdependência com as políticas de gestão pública, logo, sua autonomia é sempre relativa. Por um lado, pelas necessidades, aspirações e condições reais e emergentes da comunidade escolar e local, por outro, pelas políticas públicas em andamento: o financiamento destinado à escola para gerir seus gastos internos, políticas de formação continuada, regimes de trabalho, política de eleição, indicação ou concurso público dos diretores, cumprimento do calendário escolar, diretrizes e legislações em educação etc. São alguns fatores que influenciam nos espaços de tomadas de decisão.

A questão que se coloca mediante a ousadia de se construir um PPP intencionalmente materializado pelo ideário democrático-participativo e dialógico, que objetiva a emancipação de todos os envolvidos para a prática da cidadania, necessita de apropriação e domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente para tais fins, com desdobramento no interior das instituições com suas realidades.

Conquanto sejam indispensáveis as bases que fundamentarão a construção do projeto político-pedagógico, nada disso se valerá se a escola não for protagonista em sua elaboração, sistematização e avaliação. Ilma Passos, nesse sentido, afirma que:

Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino (VEIGA, 1995, p. 15).

O que se ilustrou, no entanto, é a necessária transposição aos tensionamentos que a equipe de gestão escolar vivencia no processo de construção do PPP. Não se trata do caráter de construção do diálogo, dos dissensos e consensos, espaço conflituoso produtivo, mas sim das pressões de um sistema social desfavorável à construção de uma coletividade que priorize

as práticas da cidadania, como rezam a lei e sua legislação (CF/1988; LDBEN/1996) onde se apregoam o direito democrático da participação social de forma construtiva, cooperativa, solidária e corresponsável nos espaços de tomadas de decisão.

Embora do ponto de vista teórico os PPP da rede municipal tem sido demonstrado “progressista”, a pesquisa sinaliza que o poder central não viabiliza/potencializa o processo emancipatório dos sujeitos envolvidos na implementação do documento nas instituições de EI, de forma que fortaleça as vivências das relações entre os agentes internos e a comunidade externa, nem mesmo entre as escolas consideradas satisfatórias em relação à ampla participação no processo de constituição dos PPP.

Transparece-se pelos indícios das análises, o trabalho da gestão escolar em priorizar questões burocráticas em detrimento do caráter indissociável do administrativo-pedagógico, dada as situações-limites, instaurando o tensionamento durante o processo de constituição do PPP, que impacta na possibilidade das escolas, em suas singularidades, materializarem essa construção pelo trajeto do protagonismo e autonomia institucional.

Demonstra-se fragilidade quanto à sistematização do acompanhamento, reavaliação e registro da evolução dos objetivos e metas propostos nos PPP. Apesar de se contemplar uma relativa participação por parte dos setores das instituições analisadas (professoras, agentes e monitores/as), contudo, ficam camufladas ou obscurecidas ao longo dos documentos, as situações de avaliação do projeto de escola e o registro da participação das/dos diretoras/diretores no processo de instituição dos PPP nas unidades escolares.

Nesse sentido, o PPP é entendido como um mecanismo que se expressa no ideal democrático-participativo e dialógico. É um instrumento defensivo dos interesses do povo, para o povo e pelo povo, sendo a instituição infantil, no caso específico, o centro catalisador dos interesses e necessidades da população do seu entorno, de modo que materialize, dialogicamente, as intenções concretas que serão defendidas e integradas no documento.

Os encaminhamentos dos resultados dos PPP, sendo assegurado o processo contínuo de produção nas instituições, contudo, numa dimensão macrossistêmica de indução de políticas públicas e no ideal de um Estado democrático de direito, as ações transcendem do âmbito escolar, para a dimensão da SME (âmbito municipal) e desta para a esfera estadual e, por fim, à esfera federal. Compreendido, deste modo, como um movimento vivo e orgânico capaz de catalisar e filtrar as necessidades e aspirações da população, no âmbito educacional, em tempo real e adequado, sendo atendidas por cada esfera, de acordo com as suas competências e realidades.

Entende-se que o ponto inicial deste processo se concretiza mediante as instalações, as competências, habilidades, engajamentos e condicionamentos da gestão escolar em oportunizar o espaço educativo, de forma que viabilize o envolvimento da comunidade interna e externa. No entanto, trata-se de ações em que os gestores escolares carecem de apoio e subsídio de setores externos, pois se articula com a autonomia relativa, de um lado, e por outro da visão formadora e envolvimento proativo dos sujeitos nesses processos.

A envergadura do caráter democrático-participativo e dialógico para a implementação do PPP na realidade da instituição infantil, aprofunda o debate ao amplo processo de inclusão social que resvala no combate das desigualdades sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais em que as camadas mais carentes da sociedade são submetidas, historicamente, em detrimento do deslocamento do investimento (pelo Estado) para o setor de produção capitalista, que não reverte em benefícios para a maioria da sociedade, mas sim, favorece uma minoria da população.

Quadro resultante da teoria neoliberal que atribui ao Estado a culpa pela crise, ideologia que postula que para atender às demandas em um período democrático, o Estado gasta demais, gerando déficit fiscal (Cf. PERONI; CAETANO, 2012). Por consequência, segundo os autores, os interesses dos propagadores desse ideário é que:

as políticas sociais e a democracia devem ser contidas para que os ajustes necessários ao bom andamento do mercado sejam efetuados. Foi o chamado Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital (PERONI, 2003), já que o Estado “pagou” ao mercado sua diminuição de lucros com os impostos arrecadados da população, ocorrendo uma grande distribuição de renda a favor do capital (PERONI; CAETANO, 2012, p. 58).

Evidenciam-se as contradições e complexidades provenientes do contexto capitalista e empresarial na gestão da escola pública, que vem marcada pelo discurso de uma sociedade democrática e participativa, contudo, na prática, sem ouvir os setores mais carentes. Fatores que interferem na escola, pois, segundo análise de Mendonça (2000, p. 133) “o direito à participação na gestão da escola é **administrado pelos sistemas de ensino** tendo por base a ampla legislação” (grifo meu), logo, quem tem o controle da participação externa (ou mesmo interna) no seio escolar, é o próprio sistema. Pergunta-se: “Seria intencional por parte do sistema de ensino (ou Estado) que a gestão democrática participativa e dialógica não aconteça?”. Caso positivo, com quais intenções?

Ressalta-se que, no campo educacional, a partir dos anos 1990 foram adotados diferentes arranjos e consensos político-institucionais para a configuração de um novo padrão de gestão como fundamento para reformas de âmbito nacional, através de diferentes

conteúdos instituídos como estratégias governamentais, influenciando na configuração da gestão escolar atual – Cf. ADRIÃO; BORGHI, 2008, p. 84.

A análise e a literatura depreendem que tais complexidades e contradições impactam no trabalho da direção escolar em materializar a implementação do PPP dentro dos pressupostos discutidos, que não se esgotam nessa pesquisa, mas apontam a necessidade do entendimento da relevância social do documento no cotidiano da instituição. Alguns aportes, aqui relacionados, são de particular interesse para a elaboração do PPP, onde explicita sua importância e a medida de dificuldade para a sua efetivação:

- o poder de a escola em aglutinar vários setores no espaço educativo (comunidade interna e comunidade externa) em variados momentos e circunstâncias;

- a disponibilidade espaço-temporal da construção dialógica do documento (estudos, discussões, consensos etc.);

- a possibilidade de construção/elaboração do PPP, no seu processo, com a participação concreta de diferentes pessoas e setores;

- a sistematização de acompanhamento, avaliação e replanejamento do PPP nos aspectos da gestão democrática e participativa;

- a incidência imprescindível de se utilizar informações de diferentes fontes e contribuições na elaboração do currículo da educação infantil (Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância, Filosofia, Antropologia, Arte, Pedagogia, Política, História, documentos oficiais etc.), que assegurem as intenções concretas defendidas coletivamente e incorporadas no PPP.

Com efeito, os resultados apontam que, tanto a gestão das escolas, quanto a gestão dos poderes públicos, não potencializam espaços de decisão e diálogo com os setores sociais, principalmente os mais carentes, na construção de um projeto de escola e educação comprometido com a realidade e a necessidade local.

Outro fator que se acresce é o condicionamento em que as unidades escolares constroem o documento, tendo que obedecer a orientações, normatizações e estruturação pré-estabelecida sem, ao menos, contar com a devida participação da escola. Realidade que revela uma concepção de projeto que se fundamenta à *sofisticação técnica*, que de acordo com Ilma Passos, “são, portanto, padronizadores e centralizadores por serem definidos de cima para baixo” (VEIGA, 2012, p. 49).

Reitera-se que “a gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo” (LÜCK, 2000, p. 8). Seguindo esse raciocínio, o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa, nesse caso, das crianças atendidas, de

modo que, no cotidiano das instituições o PPP seja demandado pela coletividade de seus trabalhadores e trabalhadoras em relação ao trabalho vivenciado com/pelas as crianças, numa dimensão de constante ação-reflexão-ação destas relações e vivências, bem como de todo o trabalho desenvolvido no âmbito escolar.

A pesquisa permitiu sinalizar transformações em relação ao tratamento do trabalho com as crianças nas instituições infantis participantes. Constatou-se através dos PPPs consolidados substancial atenção e apreensão por parte da equipe gestora quanto ao exercício reflexivo do trabalho das/dos profissionais com as crianças, exprimindo preocupação e atitudes propositivas no espaço escolar quanto a formação dos sujeitos envolvidos no processo.

Ainda que se aponte a manutenção do aspecto hegemônico no que tange ao protagonismo infantil, ainda persiste um processo melindroso cerceado por discursos positivistas, na prática as crianças ainda carecem de espaço para serem ouvidas e entendidas no percurso de sua formação pelas trabalhadoras e trabalhadores da EI, perfazendo o indicativo de uma formação mais condizente com as pedagogias infantis e concepções descolonizadoras das relações que se produzem através das convivências nos espaços educativos.

Embora a gestão da educação responda, como princípio, aos ditames da atualidade, que, segundo Paro (1986)

se fundamenta em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas da população e leva em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo esse determinado por estes mesmos objetivos (p. 87, 88),

os sujeitos envolvidos nesse processo podem buscar orientações conceituais e metodológicas que contribuam com sua visão ampla e global, que rompam com o pensamento que vem sendo a linha condutora das desigualdades sociais, de raças, de etnias, de gênero, de linguagem, de cultura, de colonialismo etc., que povoam as ideias e pensamentos de povos e nações, quase inteiras, historicamente (Cf. FERREIRA, 2013; FARIA, 2015; QUIJANO, 2005; SANTOS, 1995; AGAMBEN, 2008; BOSI, 1992; FANON, 1961) dentre outros(as).

A proximidade com o objeto do estudo possibilitou a reflexão do termo “trabalho” discutido anteriormente. A problematização que permeia as funções do cargo na direção escolar, focado nas análises, afiança no entendimento de que, apesar das atribuições pertinentes ao cargo estarem em conexão às normas e orientações advindas do sistema externo (SME), os/as diretores/as apresentam uma postura singular, através da autonomia relativa, na forma de planejar, sistematizar e avaliar o PPP, mesmo frente aos condicionamentos e

“papéis” que assumem durante o seu processo e apresentar as vicissitudes transformadoras em sua consecução.

Entende-se, pois, que os sistemas educacionais e as instituições de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, caracterizam-se por uma rede de relações entre as dimensões que nelas influenciam e, de forma direta ou indireta, impacta numa nova configuração na administração organizativa e atuação nos espaços educativos. Observou-se, pelo resultado da pesquisa, que o trabalho do/a diretor/a tenta ora se contrapor, ora se adequar às situações-limites internas e externas na implementação do PPP nas escolas de EI.

A gestão escolar, como discutido anteriormente, abrange a dinâmica do trabalho da direção, como prática social e política, que se entende, nessa perspectiva, aspectos orientadores da ação interativa dos diretores na organização do estabelecimento educativo no processo de constituição do projeto político-pedagógico, pressupondo-se, pois, o enfoque na transformação às dimensões participativas nos espaços de decisão no cotidiano escolar.

Os resultados apontam que as influências do contexto da globalização da economia e a reestruturação produtiva, aspectos responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista – Cf. KUENZER, 2013, p. 50 – e que tem marcado presença no modo de gestar a educação pelos ideais empresariais, logo, de cunho mercadológico em suas práticas, alteraram suntuosamente a dinamicidade do trabalho dos/as diretores/as no cotidiano escolar, exigindo desses profissionais a incorporação a novas tendências tecnológicas e a “tarefas”, normalmente, demandadas a outros profissionais.

Aspectos que balizam o trabalho dos diretores e diretoras, em conformidade com os pressupostos de Libâneo (2013) discutidos anteriormente, a coexistência entre a concepção *científico-racional* e a concepção *sociocrítica*, embora apresente certa medida de prevalência das práticas *científico-racional* nas ações dos sujeitos na busca de implementação do PPP nas escolas infantis, pelas razões dos fatores internos e externos que se incorporam nas práticas da gestão escolar.

Os gestores escolares entrevistados expõem que os sujeitos externos (e internos) atribuem ao/à diretor/diretora escolar como aquele(a) que possui “superpoderes” ou o/a “provedor/a” das condições de funcionamento institucional e das prestações de serviços para a comunidade interna e externa. As análises sinalizam que se vem introjetando um sentimento de alienação e desqualificação nos diretores e diretoras que atuam na EI frente às demandas de trabalho e “tarefas” que, em certa medida, destoam das funções do cargo. Cenário que Veiga (2012) afirma que:

Nessa proposta, as palavras de ordem passam a ser *eficiência* e *custo*, deslocando-se o eixo da discussão dos fins para os meios, propiciando a desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses empresariais e do capital e o desvinculamento dos seus determinantes sociopolíticos. Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico inserido no contexto de reestruturação do capitalismo (p. 48).

Influência das exigências da produtividade capitalista empresarial sob a égide mercadológica e neoliberal nefasta como padrão institucional, que se diz mais “adequado” para a organização das sociedades (Cf. BORGES, 2001). Contexto que reforça, por mais que se diga *eficiente*, num trabalho mecanizado e forçado, em detrimento da criatividade e fruição de uma produção que potencialize o processo civilizatório, humanizado e emancipatório nas relações entre as pessoas. No entanto, transparece-se pela análise traços do protagonismo, em certa medida, dos diretores e diretoras, junto à equipe gestora, na instituição do PPP, mesmo frente às situações-limites a que os sujeitos desta etapa da educação exercem suas funções.

Explicita-se a falta de reconhecimento profissional, assim como os profissionais da docência, que trabalham, geralmente, de forma precarizada pelo elevado número de alunos por turma, atuando em mais de uma instituição, com baixa remuneração. Para os gestores educacionais esta situação não é diferente, já que, segundo a autora Palmen (2014, p. 40), “as responsabilidades profissionais aumentaram e com elas as pressões vivenciadas, contudo, o status e o reconhecimento via remuneração não segue a mesma proporção”, fatores que impactam no sentimento de impotência nos(as) dirigentes.

Outro fator que influencia nessa falta de prestígio é o fato de não poderem participar de forma mais proativa no âmbito pedagógico. Denota-se uma contradição com os “superpoderes” que lhes são atribuídos, prevalecendo, na verdade, mais a imputação de “provedores” das instituições. Ressalta-se a responsabilização das orientadoras pedagógicas em coordenar e sistematizar o processo de implementação dos PPP, enquanto à direção educativa recai o trabalho de proporcionar as condições ideais para a sua materialização, porém, não tendo essas condições para participar. Afirma-se, de um modo análogo: *Enquanto a orientação pedagógica chuta e marca o gol, cabe à direção escolar aparar a grama e pintar as traves*. Nesse sentido, Vitor Paro expõe que:

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É neste sentido que precisa ser transformado o sistema de autoridade e a **distribuição do próprio trabalho no interior da escola** (PARO, 1987, p. 52 grifo meu).

Para além da ideia de redistribuir o trabalho no interior da escola, uma vez que essa distribuição já existe, tem que se transpor o ideário capitalista/neoliberal/mercadológico

da “exploração do trabalho” que vem acontecendo nas instituições escolares, em especial, nas atribuições e “tarefas” em que os diretores e diretoras educacionais vêm sendo submetidos(as) no exercício de seus cargos/funções, aspectos discutidos anteriormente.

A articulação entre o capítulo que tratou especificamente da educação infantil e seu desdobramento na lei e dispositivos reguladores pelo poder público, junto às análises documentais e entrevistas, confirma as peculiaridades dessa etapa da educação básica e os desafios na forma de organizar e atuar na direção escolar. Os sentimentos de atualização constante impressos pelas falas dos entrevistados perante as circunstâncias em que o cotidiano escolar oferece, indica a realidade complexa e diversidades próprias da EI.

Ainda que atuar na educação infantil ofereça certa medida de conhecimento peculiar da etapa da educação básica, por sua diversidade, é oportuno destacar uma citação de T. S. Eliot pelo autor Jens Qvortrup (2010, p. 1122), que chama a atenção sobre a busca de informações no contexto da apropriação do conhecimento para atuar na diversidade, ao dizer que: “Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento; onde está o conhecimento que perdemos na informação?”, assim, o que se pretendeu apontar pela pesquisa, são singularidades que evoluem às demais etapas, níveis e modalidades, logo, não se perdem na EI, mas remete consideração como elementos propiciadores da reflexão sobre a experiência compartilhada.

Destaca-se algumas considerações que aludem as especificidades da educação infantil que corroboram na compreensão de atuação da direção escolar, bem como na gestão de salas de referências nessa etapa da EB, com embasamento em autoras(es) e documentos oficiais (KRAMER, 2000; HORN, 2005; FARIA, 2000; OLIVEIRA, 2011; KUHLMANN JR, 2001; OSTETTO (org.), 2012; PALMEN, 2014; BRASIL, 1998), dentre outros/outras, tais como:

- a lógica do que seja a educação infantil e seu processo histórico e político de implementação no Brasil;
- o que os autores falam e tratam sobre crianças e suas infâncias;
- a formação inicial e continuada das professoras(es) e demais profissionais que atuam na creche e pré-escola;
- o tratamento quanto ao cadastro contínuo e as tensões pelas ordens judiciais;
- como se dá o ordenamento legal do direito social de as crianças terem o acesso e a permanência em instituições públicas de educação;
- percepções sobre o currículo e prática pedagógica na EI;

- a construção da identidade na busca de superação de percepções assistencialistas e da visão preparatória a etapas posteriores de escolarização;
- o fortalecimento da participação ativa das crianças nos espaços e tempos da instituição;
- a compreensão do atendimento socioeducativo integral da criança em suas infâncias (rede de proteção e atendimento à saúde, ao tratamento psicoemocional e educacional etc.);
- as perspectivas sobre o papel social da infância na sociedade atual;
- o significado de ser criança nas diferentes culturas e o valor atribuído por diferentes grupos e classes sociais;
- o conhecimento estratégico dos equipamentos e materiais pedagógicos;
- potencialidades e reflexões sobre as relações e interações entre criança/criança e criança/adulto(o);
- o reconhecimento, as possibilidades e potencialidades do protagonismo infantil;
- o caráter indissociável do cuidar-educar e brincar no processo educativo etc.

São algumas das singularidades que vêm sendo tratadas com mais ênfase na educação infantil, principalmente quando articuladas a discussões sobre infância(s), temáticas com insuficiência de estudo nas demais etapas da EB, principalmente no ensino fundamental, a qual as crianças são matriculadas no 1º ano (ao completarem 6 anos). Contexto que evidencia a importância de como se organiza a construção e apropriação do conhecimento (currículo) em correlação entre a EI e os demais níveis, etapas e modalidades, com caráter de um processo contínuo, bem como a pressuposição desta etapa da EB ser um campo específico de atuação, tanto pela gestão escolar, como pela gestão de turmas.

O estudo se alinha com a ideia de que a transposição do contexto social como vem operando dentro da política nacional se convencionou na responsabilização do Estado em atender as reais necessidades da maioria da população e (re) assumir o posicionamento em instituir dispositivos de políticas públicas que protejam e ampliem os direitos sociais já conquistados arduamente, especialmente do direito ao acesso à educação de qualidade pela primeira infância e o devido resguardo de políticas voltadas à melhoria nas condições de trabalho e valorização profissional dos sujeitos que atuam nesta etapa da educação básica.

Atentar-se, contudo, às afirmativas de Campos (2002, p. 27) quanto ao divórcio entre a legislação e a realidade no Brasil não ser de hoje, para a autora “nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade”, sendo um alerta, já

apontado anteriormente, não somente aos educadores, mas à sociedade como um todo que, sem a devida pressão social coletiva, organizada e intencional, as transformações sociais, no mínimo se retardam, ou jamais se efetivam.

As constatações e considerações do trabalho da direção escolar apreendeu reflexão da diversidade da educação infantil, denotou-se que a abrangência sobre a temática é vasta e carece de pesquisas e, conjuntamente, senão principalmente, de investimento pelas políticas públicas.

Ressalta-se que a gestão das escolas de educação infantil tem diante de si um árduo trabalho para que se possa estabelecer um projeto político-pedagógico consistente e que imprima a identidade e o sentido para toda a sua coletividade, e que o fruto dessa construção participativa e dialógica impacte numa formação de crianças que vivenciem seu protagonismo juntamente com as/os adultas(os) uma relação que produza a ressignificação de uma sociedade diferente, mais humana, solidária e justa.

## 5. Referências Bibliográficas:

- ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel. Organização do trabalho escolar e exclusão educacional: caminhos, desafios e possibilidades. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (orgs.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.
- ANPED. **Educação Infantil: desafios e embates da área em contexto de crise e retrocessos de políticas públicas**. Boletim ANPED Especial. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/educacao-infantil-desafios-e-embates-da-area-em-contexto-de-crise-e-retrocessos-de-politicas>>. Acesso em: 06 jan. 2017.
- ANTUNES, Ricardo, **O caracol e suas conchas: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- \_\_\_\_\_. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (orgs.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- ASSIS, Lúcia Maria; LIMA, Daniela Costa Britto Pereira. As políticas de planejamento educacional no Brasil: tensões, avanços e desafios. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Goiânia: ANPAE, v. 32, n. 1, jan./abr., 2016.
- ASSIS, Regina de. Educação infantil e propostas pedagógicas. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, vol.II, pp. 65-76, 1998.
- AZANHA, José Mário Pires. **Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão**. Cad. Pesq., São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio 1993.
- BACELAR, L. P. O papel do Conselho Escolar para a democratização da gestão. Forlaleza: UEC, 2008. In: RODRIGUES, Marilucia Menezes; SANTOS, Cleide de Oliveira Falbo. **Gestão educacional: inovações, limites e possibilidades**. Maringá: Acta Scientiarum Education, v. 33, n. 1, p. 119-137, 2011. (texto mimeo).
- BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Instituto de Educação da Universidade de Londres. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. (texto mimeo).
- BARBOSA, Luciane Muniz R.; MOMMA, Adriana Missae. **Educação Infantil e governo federal: reflexões sobre programas e ações do MEC a partir do Plano Plurianual (2012 a 2015)**. Campinas, SP, s.d. (texto mimeo).
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.
- BARRETO, Angela Rabelo. **Matrícula na educação infantil: desafios e encaminhamentos**. Salto para o Futuro/TV Escola, Ed. Especial, 2012. Disponível em:

<file:///F:/Artigos/Educacao%20Infantil/MatriculaEduInfantil\_Salto%20Futuro\_LC%2059.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BECCHI, Egle. Por um projeto pedagógico da creche. In: BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução: Fernada Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

BOBBIO, Norberto. **O Conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BOCCIA, Margarete Bertolo. **Os papéis assumidos pelos diretores de escola**. Jundiaí: Paco Editorial e Pulsar Edições, 2011.

BORGES, André. **Democracia vs. eficiência: a teoria da escolha pública**. Lua Nova, n. 53, 2001 (texto mimeo).

BORSATO, A; AGUIAR, C L; MOURA, C C. Profissionalização nos Cargos de Confiança: uma proposta de mudança no processo de nomeação dos Ministros de Estado visando sua maior qualificação. In: **Seminário- Democracia, Direito e Gestão Pública: Novos Rumos para a Gestão Pública**. Edição Brasília-DF, 2011.

BRANDÃO, Thaís; MOMMA-BARDELA, Adriana Missae; AGUILAR, Luis Enrique. **O “fenômeno da judicialização” como uma forma de acesso à educação de crianças de 0-3 anos de idade: depoimento de diretores de creches no município de Campinas/SP – Brasil**. Aceito para publicação na Revista Exitus, no prelo, 2017 (texto mimeo).

BRASIL. CNE/CEB. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Parecer CNE/CEB Nº 20, 2009.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE : biênio 2014-2016**. Brasília, DF : Inep, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº9394/1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 6755/2010**. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=732622&filename=PL+6755/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=732622&filename=PL+6755/2010)>. Acesso em 07 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Senado Federal - Secretaria Especial de Informática. **Constituição da República Federativa Do Brasil: Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 83 de 05 de agosto de 2014**. Brasília, 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE - Reforma do Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (58 p.; v. 1)

BRUNO, Lúcia E. N. B. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. (Orgs.). 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Poder e administração no capitalismo contemporâneo In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997. p.15-45.

CAMPINAS. SME/DEPE. **Relatório das Reuniões: Avaliação Institucional Educação Infantil**, 2013 (texto mimeo).

CAMPINAS. Projeto de Lei Nº.../2016. **Dispõe sobre a Gestão Democrática na Educação Municipal de Campinas**, 2016 (texto mimeo)

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. In: **Insumos para o debate 2. Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil : impactos e perspectivas**. São Paulo : Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **BNC e a educação infantil: quais as possibilidades?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. Custo aluno qualidade inicial, 10% do PIB e uma nova fonte de receita: novas perspectivas para o financiamento da educação básica? In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE). Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. Goiânia: ANPAE, v. 32, n. 1, jan./abr., 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Ed. da UFSCar; Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2000.

COELHO, Adriano de Sales; UNGLAUB, Eliel. **Gestão escolar e inovação: novas tendências em gestão escolar a partir das teorias em gestão da inovação.** (S/D) Disponível em: <[http://aforges.org/conferencia2/docs\\_documentos/Paralela\\_4/Coelho\\_Adriano%20et%20Unglaub%20\(UNASP-BR\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_4/Coelho_Adriano%20et%20Unglaub%20(UNASP-BR).pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2014.

CORNELY, Seno A. Subsídios sobre o Planejamento Participativo. In: **Participação Comunitária.** São Paulo, ENPLASA, 1977, Série: Documentos 2.

CUNHA, A. Geraldo da. **Dicionário etimológico.** Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2. ed., 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, vol.II, pp. 9-16, 1998.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios.** RBPAE v.18, n.2, jul/dez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Legislação Educacional Brasileira.** 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola.** Disponível em: <<http://escoladegestores.virtual.ufc.br/unidadeIII/di-reito.html>> Acesso em: 21 jul. 2015.

DEMO, Pedro. **Participação e Planejamento : arranjo preliminar.** Rev. Adm. Púb., Rio de Janeiro, 31-54, jul./set. 1991 Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8924/7828>> Acesso em: 09 maio 2016.

DOURADO, Luiz Fernando. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** FERREIRA, Naura Syria Carapeto. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago, 2009.

DUARTE, N. (1 993). **A Individualidade Para-Si (Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo).** Campinas: Autores Associados.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Sistematização em educação popular: uma história, um debate.** GT: Educação Popular, n.06. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-3316-int.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2016.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** 4. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Slveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Ed. da UFSCar; Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2000.

FARIA, J. H. de; MENEGHETTI, F. K. **Burocracia como organização, poder e controle.** RAE – São Paulo, v. 51, n. 5, set/out, 2011.

FERRARI, Monica. A qualidade negociada: o percurso de elaboração das diretrizes da creche. In: BONDOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** Tradução: Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de, FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva ( orgs.).**Educação básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas**. Dourados, MS : Editora da UFGD, 2008.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Katia Siqueira de. **Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. Uma “Lei da BNCC” para criminalizar escolas. **Avaliação Educacional – blog do Freitas**, 29/10/2016. Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/29/uma-lei-da-bncc-para-criminalizar-escolas/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FUNG, Flávia Martins Guimarães. CPA: pela qualidade do ensino e pelo ensino da cidadania. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (orgs.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque**. Campinas-SP: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Campinas, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José F. (orgs.). **Autonomia na escola: princípios e propostas**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A Docência na educação infantil. In: SOUZA, Gizele de (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

GÉLÉDAN, Alain; BRÉMOND, Janine. **Dicionário Económico e Social**. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa de (Orgs.). **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara : Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

GONÇALVES, F. W. de Assis Soares. Teoria política e Estado: a construção da ordem moderna. In: BITTENCOURT, Agueda Bernardete, OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado. **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

GONÇALVES, Francisco Williams de Assis Soares; SILVA, Marcelo Donizete da; MANDUCA, Paulo Cesar S. Algumas considerações sobre Estado. In: BITTENCOURT, Agueda Bernardete, OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado. **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. FERREIRA, Naura Syria Carapeto. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HORN, M. da G. S. **O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil**. Revista Criança, Brasília, n. 38, p. 29-32, 2005.

IANNI, O. **Enigmas do Pensamento Latino-Americano**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/iannienigmas.pdf>> Acesso em 18 nov. 2016.

KOOGAN, A.; HOUAISS, Antônio. **Enciclopédia e Dicionário Ilustrado**. Rio de Janeiro: Edições Delta, 3. ed., 1998.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (Org) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila. **Gestão da educação infantil nas políticas municipais**. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil – uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998; 2ª. ed. – 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, J. C. (et. al.). **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. **Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR: Práxis Educativa (Brasil), v. 7, n. 1, jan/jun, 2012, p. 69-84.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, H. **A evolução da Gestão Educacional, a partir da mudança paradigmática**. Revista Gestão em Rede, n. 3, p. 13-18, 1997.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MARTINS, R. de C.; GARANHANI, M. C. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 32, p. 37-56, jan./abr. 2011.

MARX & ENGELS. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978. Disponível em: <<http://www.portal-seer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9458/6890>> Acesso em: 08 fev. 2016.

MARX, Karl. - **O capital**. Tradução BARBOSA, Regis; KOTHE, Flávio R. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., vol. I, 1996.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** Trad.: ENDERLE, Rubens; SCHNEIDER, Nélio; MARTORANO, Luciano Cavini. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATUS, Carlos. **O Líder sem Estado-Maior.** Trad.: SAUVEUR, Gisele Barroso G. A. São Paulo: FUNDAP, 2000.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas-SP: FE UNICAMP, 2000.

MIRANDA, Angélica. Aprendendo com a criança a mudar a realidade. **Revista Criança**, Brasília, n. 39, p. 5-8, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/re-v\\_crian\\_39.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/re-v_crian_39.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2015.

MOMMA, Adriana Missae; CARDOSO, Lindabel Delgado; BRYAN, Newton Antonio Paciulli. Políticas públicas: para quem e para que projeto político-social? In: LIMA, Eneide Maria Moreira de...[et al.] (Orgs.). **Políticas públicas de educação-saúde: reflexões, diálogos e práticas.** Campinas: Editora Alínea, 2009.

MOMMA, Adriana Missae; DINIZ, Neusa Lopes Bispo. Sistematização e produção de conhecimento em uma escola pública: desafios, superações, processos e produções. In: DINIZ, N. L. B et. al. (Orgs.). **Narrativas de educadores: vivências e desafios em uma escola municipal de educação infantil.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MOMMA-BARDELA, Adriana Missae; PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. **Políticas públicas de educação infantil e o direito à educação.** Laplage em Revista (Sorocaba), vol. 01, n.01, jan.-abr. p.17-35, 2015.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; QUEIROZ, Isabele Lacerda. **Do outro que me constitui: o proinfantil e a construção da identidade docente.** UNESA 37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC – Florianópolis, 04 a 08 de outubro, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3925.pdf>> Acesso em: 06 jan.2017

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas em educação e a pesquisa acadêmica. In: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, João Severino de. **O cuidar, o educar e o brincar nos tempos, espaços e contextos socioeducativos da/na creche: algumas considerações.** Santarém, PA: Revista Exitus, vol. 6 n° 2 p. 106 – 128, jul./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.ufo-pa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/>> Acesso em 02 out. 2016.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens.** Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVIRA, Romualdo L. Portela de. O financiamento da educação. In: OLIVIRA, Romualdo L. Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB.** 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVIRA, Romualdo L. Portela de; ADRIÃO, Theresa M. de Freitas. Os 25 anos da Constituição de 1988: reflexões sobre o direito a educação de qualidade. In: LEITE, Yoshie U. Ferrari et al (orgs.). **Políticas educacionais e qualidade da escola pública**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Ed. da UFSCar; Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2000.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **A constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas e os direitos sociais da mulher e da criança pequena**. *Proposições*, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, versão preliminar de dezembro de 2014.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo; CARDOSO, Lindabel Delgado. Educação Infantil: origens e constituição como política pública no Brasil. In: LIMA, Eneida Maria Moreira de... [et al]. **Rede integrada de educação infantil: o que aprender com o EduCriança?** Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Orgs.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar e formação de gestores**. *Revista Em Aberto*, v. 17, n. 72, p. 1-195, 2000.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. A utopia da gestão escolar democrática. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 60. São Paulo, fev., p. 51-53, 1987.

PENIN, Sônia et. al. Progestão: **Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** Módulo I. Brasília: Consed. 2001.

PEREIRA, F. A. de Melo; OLIVEIRA, E. de; TEIXEIRA, J. C. M. **A influência do clima e cultura organizacional na gestão de uma escola do ensino fundamental**. *Qualit@s Revista Eletrônica* ISSN 1677 4280 v.14. n. 1, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. **Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação**. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul/dez, 2012.

PIMENTA, Selma G., GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

POULANTZAS, Nicos. **As Classes Sociais no Capitalismo de Hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <[http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)> Acesso em 28 nov. 2016.

QVORTRUP, Jens. **A tentação da diversidade – e seus riscos**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. (1982) Significado e pressuposto do projeto pedagógico. In: **Série Ideias**. São Paulo, FDE.

RODRIGUES, Marilucia Menezes; SANTOS, Cleide de Oliveira Falbo. **Gestão educacional: inovações, limites e possibilidades**. Maringá: Acta Scientiarum Education, v. 33, n. 1, p. 119-137, 2011. (texto mimeo).

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento socializado ascendente na escola. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José F. (orgs.). **Autonomia na escola: princípios e propostas**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil Pós- Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Na esteira dos movimentos sociais: o projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas**, 3ª Edição, Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997, PP.189-227.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados Ltda., 2008.

\_\_\_\_\_. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. Eccos - Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. **Análise de política: uma revisão da literatura.** Cadernos Gestão Social, v. 3, n. 1, jan/jun-2012. (texto mimeo).

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortes, 2008.

SILVA, Isabel de Oliveira da. **Educação Infantil no coração da cidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Rose Neubauer da; MELLO, Guiomar Namó de. **A Qualidade do Sistema de Ensino e a Autonomia da Escola.** Estudos Avançados, n. 5, USP. 1991.

SOBRAL, Filipe; PECI, Alketa. **Administração: teoria e prática no contexto brasileiro.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação da Qualidade da escola pública assistida por um pacto de qualidade negociado: os meandros do processo. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (orgs.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque.** Campinas-SP: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Campinas, 2012.

SOUSA, José Vieira. **Teorias administrativas.** Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda R. de; PRANDINI, Regina Célia A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TRAGTENBERG, Mauricio. **Burocracia e Ideologia.** São Paulo: UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Teoria Geral da Administração é uma Ideologia?** Revista de Adm. Emp. Rio de Janeiro, out./dez. 1971. (texto mimeo).

TSUKUMO, Alfredo Nozomu; PIMENTA, Márcia de Fátima; TERACINE, Edson. A Tecnologia da Informação propiciando novos rumos para a Administração Pública. In: **Seminário- Democracia, Direito e Gestão Pública: Novos Rumos para a Gestão Pública.** Edição Brasília-DF, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico.** 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

\_\_\_\_\_. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico na escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 09 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VENTURA, Alexandre. **Antônio Nóvoa: para uma análise das instituições escolares**. Disponível em: < <http://www.escolabarao.com.br/pdf/texto2/files/publication.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2014.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. **El estudio de las políticas públicas**. México, 1992. (texto mimeo).

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Trad.: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília, DF : Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor**. Em Aberto. Brasília, v. 17, junho 2000.

## 6. APÊNDICES

## 6.1 APÊNDICE 1

### ENTREVISTAS<sup>48</sup>

#### Questionário semiestruturado

*(Pesquisa/Entrevista)*

“O saber humano implica uma unidade permanente entre a ação e a reflexão sobre a realidade. Enquanto presenças no mundo, os homens são "corpos conscientes" que transformam este mundo pelo pensamento e pela ação, o que faz com que lhes seja possível conhecer este mundo ao nível reflexivo. Mas, precisamente por esta razão, podemos agarrar a nossa própria presença no mundo, que implica sempre unidade da ação e da reflexão, como objeto da nossa análise crítica. Desta maneira, podemos conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é”. (Paulo Freire, Papel da educação na humanização, Rev. da FAEEBA, Salvador, n° 7, jan./junho, 1997)

*Mestrando: João S. Oliveira  
FE/UNICAMP – PPGE*

Prezado(a) Diretor(a) , agradeço-o(a) pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa que vem sendo realizada no âmbito do mestrado que venho realizando no Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UNICAMP.

A dissertação intitula-se “**O trabalho do(a) diretor(a) na educação infantil no processo de implementação do projeto político pedagógico da/na escola**” e objetiva analisar o trabalho do diretor escolar (como membro da equipe gestora) na educação infantil na elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico (PPP) da/na escola (Planejamento do Trabalho). Para tanto, procederemos à realização da entrevista.

O seu nome ou qualquer dado que implique identificá-lo não será divulgado. Tendo em vista que está sendo considerada toda a orientação em termos éticos anteriormente firmados para a realização da pesquisa/entrevista. Por favor, indique um nome fictício: \_\_\_\_\_ (com esse nome os dados serão divulgados).

**Entrevistado:** “Fernando”

#### 1) Há quanto tempo atua no cargo de diretor?

Vinte de setembro faz 14 anos. Iniciei em 20 de setembro de 2002, nesta escola. Mas quando iniciei tinha três: aqui e mais duas escolas. Uma delas ficava em outro bairro e outra ficava aqui mais próximo, em uma casa alugada que funcionava como escola. Teve uma luta incessante para desmembrar a mais distante deste bairro e fechou em 2007 a casa que era alugada. Então, em outras palavras, hoje eu vejo, era um trabalho de escravidão, uma verdadeira escravidão. De 2002 a 2007, nós tínhamos essas três escolas. A que ficava no bairro mais distante foi até 2010, e foi uma experiência inesquecível, confesso pra você que nem gosto de relembrar, porque não traz boas recordações. Foi um processo (...) assim, pra quem teve na pele que sabe o que é. Eu acho que tenho uma cabeça boa,

<sup>48</sup> Para a transcrição das entrevistas, procurou-se manter um caráter fiel possível. Algumas perguntas que não seguem a sequência numérica foram realizadas durante o processo das entrevistas. Há questões sem respostas, mas foram mantidas em sua ordem.

pelo o que já vivi. Isso me preparou bastante para ser um diretor de escola. Eu não enfrentei poucas dificuldades, eu enfrentei muitas dificuldades na direção. Foram milhares de horas a mais trabalhadas sem receber um centavo. Eu não exagerei, não. Foi uma boa quantidade de horas a mais, de graça mesmo. No início trabalhávamos eu e uma orientadora pedagógica, sem vice-direção, isso para tocar as três escolas, que funcionavam seis salas de aula em cada uma. Fora a parte estrutural que tinha que dar conta. Isto é, além da parte burocrática, pedagógica, de secretaria, tinha a parte estrutural.

### **E como era o projeto pedagógico nesta época?**

Cada escola tinha o seu projeto. Em 2006 recebemos a vice-diretora. Em 2007 ou 2008 sai a resolução sobre o projeto pedagógico, onde a vice ajudou bastante, ela e a orientadora, que atuou até 2008, que era bem responsável, e em 2009 chegou a que está atuando até hoje. Foi um período bem diferenciado. Eram três reuniões de TDC semanais. E, confesso, eu não conseguia acompanhar tudo, quando possível eu estava presente, pois era uma coisa ou outra. Eu acho que isso era proposital, né... pra mostrar, o fogo é você ser cobrado de uma coisa que não teve oportunidade de fazer. Uma coisa é eu cobrá-lo de uma coisa que você teve condições de executar, outra é eu cobrá-lo sem você ter as condições de fazer. Só quem sentiu na pele sabe o que é. Humilhação. Mães tentando te derrubar. Foi uma boa experiência de vida e de carreira como diretor. Agora, se você me perguntar, eu não me considero um diretor de escola. Porque eu sou na verdade um bom “provedor” de concerto lâmpadas, utensílios de cozinha. Eu não me considero um diretor de escola. Eu me considero um secretário que sabe preencher bem o cadastro, verificar bem a frequência de aluno, e ainda tem essas novas exigências... Eu leio o diário oficial todos os dias, desde quando entrei na direção. Mas eu acho que o papel do diretor é bem mais amplo. Eu teria que ter mais tempo com a equipe da gestão, para poder pensar a escola, conversar com a comunidade. Coisa na minha opinião não fazemos por conta das demandas e do tempo que não temos.

### **2) Quais são os contextos de formação que participa atualmente no âmbito da SME/ Escola, ou outros de iniciativa própria?**

Eu participei de uma formação para a implementação da CPA na educação infantil, no 1º semestre, foram 10 encontros. Desde 2014 eu tenho conhecimento da resolução para implementar a CPA na educação infantil. Na minha opinião, para acontecer essa implementação, você tem a equipe gestora, há necessidade de iniciativa e envolvimento de cada parte desta equipe para acontecer na escola, é inviável para o diretor assumir a frente da CPA, uma vez que já temos a presidência do Conselho de Escola, o mais viável seria a orientação pedagógica tomar a frente e fazer acontecer, mesmo que fosse um pouquinho por ano, mas, fazer acontecer, ter empenho. É o que eu acho que enquanto eu estiver aqui, vai depender da minha pessoa para acontecer. Você é o diretor, você é o responsável. Eu vou te contar uma coisa: eu frequento muito o depósito de construção, pode parecer pouco, mas para manter a parte física da escola, eu me esforço bastante. Ontem eu fiquei até às sete horas da noite para mostrar ao pedreiro, o que ele tinha que fazer na escola. É um tipo de serviço que ninguém vê, ninguém reconhece. O pessoal, soltando pipa, esta caiu no telhado, subiram e quebraram telha. Eu vim aqui no sábado e fiquei uma parte da manhã com o pedreiro para ele concertar o telhado. Se você vai ao depósito para pagar, leva tempo. Pegando o histórico da conta escola tem muita coisa que foi feita aqui. Eu tive que me esforçar bastante para ter a luz acesa, ter as grades, uma porção de coisas na escola que requer tempo. Assim também se espera o empenho na parte pedagógica. Eu queria ser um orientador pedagógico como o diretor que eu sou, na questão do empenho no cargo. Apesar dos projetos desenvolvidos na área pedagógica nesta escola, eu acho que poderia ser muito melhor.

### **3) Já atuou no mesmo cargo em outras etapas/níveis da educação básica?**

Sim, no Estado, como diretor efetivo, numa escola que tinha o ensino fundamental e o ensino médio, e como professor de História por treze anos e por desejo de ter desafio novo na carreira, decidi vir para a direção de escola. Eu não queria parar de lecionar. Acumulei cargo até o ano de 2010. Eu era meio maluco, além de ter que cuidar das três escolas, ainda dava aula à noite na EJA.

### **Existe diferença em atuar na educação infantil dessas outras etapas da educação básica?**

Sim, totalmente. Eu sinto que a responsabilidade aumenta quando você atua na educação infantil. Na minha opinião não é todo mundo que serve para trabalhar na educação infantil. No caso da professora, ela precisa ter uma percepção diferente de sala de aula, para poder caminhar com as crianças. Eu mesmo acho que preciso ler mais sobre a educação infantil como diretor de escola. Sinto que “emburreci” quando me tornei diretor de escola. Eu me sinto incomodado de não poder participar mais na parte pedagógica. Acredito que eu poderia contribuir mais com a parte pedagógica da escola. Tudo por conta de não ter tempo, por exemplo, agora temos que atualizar os cadastros e fazer novos cadastros. A vice-diretora está usando o horário de formação para fazer o Mestrado na Unicamp, que é de direito, mas por conta disso, tenho que me desdobrar para dar conta das tarefas do dia a dia, principalmente às 3ª feiras que ela faz a disciplina, utilizando as horas de formação. Sendo que neste dia tem o HFAM (que é o antigo GEM), com os constantes afastamentos da OP, que é a pessoa responsável por esta formação, para tratamento de saúde, sinto que o trabalho tem se intensificado nesse dia. O meu horário de entrar nesse dia é às 10 horas, mas, dependendo das demandas, que é na maioria das vezes muito intensas, eu entro antes desse horário para dar conta das tarefas. Então, a educação infantil é bem complexa, mesmo, voltando na questão do currículo. Saber lidar com a criança. Não é a mesma coisa de lidar com os adolescentes e jovens. Trabalhar com crianças tem que aprender muita coisa. A cada dia eu aprendo uma coisa nova, trabalhando na educação infantil.

#### **4) Faça um breve relato sobre o seu trabalho como diretor de uma instituição de educação infantil (fale do seu cotidiano).**

Eu tenho o costume de quando chegar na escola verificar a parte física. Dou uma caminhada pela escola para ver as condições. Pergunto para o zelador se está tudo em ordem. Verifico se o telefone está funcionando, se a internet e os computadores estão funcionando. Quando encontro algum problema já busco forma de providenciar o conserto ou manutenção. Sou eu que faço a leitura do Diário Oficial todos os dias, religiosamente. Eu leio “Gabinete”, “Administração”, “Jurídico”, “Educação” e “Recursos Humanos”, para ter as informações sobre contratos, empresas penalizadas e assim por diante. Eu não sei se centralizo muito, mas até mesmo os e-mails eu procuro acompanhar, e são muitos e-mails que recebemos diariamente, dependendo a situação. E as coisas vão acontecendo nesse cotidiano, são matrículas para fazer, pais para atender, funcionários que te procura. Por exemplo, numa 2ª feira na parte da manhã, sentamos eu e a vice-diretora para organizarmos a questão de rematrícula dos agrupamentos III. Tivemos que ler a Resolução que tratou do Cadastro, levou umas 2 horas de leitura e organização, porque, ao mesmo tempo, a escola na sua dinâmica, vai caminhando, é um telefone que toca, é alguém que abre a porta para falar alguma coisa que acha importante que está acontecendo, é uma professora que chama alguém da gestão, e você tem que dar conta de tudo. Acho que eu poderia delegar mais, mas tenho a dificuldade de encontrar essas pessoas, que não é fácil quando não se tem. Então o dia passa tão rápido e dá aquela sensação de que você fez pouca coisa, que não conseguiu atingir tudo de que precisaria naquele dia. Por conta de tantas tarefas, eu sinto que estou repetitivo, o ritmo do meu trabalho diminuiu. Eu acho que estou demorando mais para realizar algumas coisas que eu demorava menos tempo. Talvez seja um pouco do cansaço, se é que posso interpretar dessa maneira, a diminuição do ritmo de trabalho. Numa dessas terças-feiras mesmo, fiquei das oito horas até às onze da manhã fazendo cadastro no atendimento às mães. Logo em seguida teve o TDC, que foi das 11h05 até às 12h45. Depois fiquei o restante da tarde, no meu horário, para atender duas ordens judiciais, porque tive que fazer inúmeras ligações para poder localizar as famílias para poder realizar as matrículas. Uma coisa que parece tão simples, mas quando você vai fazer encontra tantos empecilhos que consome o tempo. Depois que você conseguiu localizar os pais, recebê-los na escola, realizar as matrículas, conversar com esses pais sobre como funciona a escola, entregar as mochilas, tênis e os uniformes, você ainda tem que enviar um e-mail comprovando que recebeu as famílias e realizou as matrículas, anexando documentos que comprovam essas matrículas. É o diretor de escola que faz tudo isso. Quando você olha as horas, o dia já passou, e você ficou horas a mais para poder dar conta. É fácil alguém vir apertar a tomada e acender a luz. Está tudo funcionando, mas muitos se esquecem que para estar funcionando houve um processo que tinha alguém por trás e que

ocorreu de certa maneira. Por exemplo, quando fiz os cadastros das crianças na Prodesp, eu estava muito cansado, mas mesmo assim eu realizei. Porque tinha que ser feito, alguém tinha que fazer.

### **5) Em sua opinião, o seu relato explicita qual tipo de diretor?**

Eu acho que é um diretor “provedor”, aquele que provê as condições da escola poder funcionar. É por isso que não me sinto como um diretor de escola. Eu gostaria de poder estudar mais, de poder contribuir com mais conhecimento e pensar sobre a escola, mas na parte pedagógica, também. Tem hora que passa na cabeça um sentimento de incompetência, de ser um incompetente na parte pedagógica.

### **Como você vê a dimensão administrativa e pedagógica no seu trabalho?**

Eu sinto que faço bem essa parte pedagógica que a escola necessita, de dar condições materiais na área pedagógica pela utilização da parte financeira. A escola recebe recurso que supre as necessidades pedagógicas e de limpeza, e a forma de aplicar é bem compartilhado com a comunidade escolar. Temos promovido mais na parte cultural, como teatro, passeios. Então eu vejo que esta parte administrativa está bem relacionada com o pedagógico da escola. Tudo que a parte administrativa propõe fazer é em prol do pedagógico. Visando sempre o que é melhor para as crianças e o trabalho das professoras, nesse sentido não vejo separação e cumpro bem o meu papel. Assim como na cozinha, se falta frigideira, temos que providenciar, se o copo do liquidificador estragou, temos que repor ou consertar se for o caso, coisas que demandam tempo. Sinto que, nesta parte da administração, dou boa assistência na escola. O que eu sinto falta na parte pedagógica é de ser mais presente, atuante, de poder sentar com uma professora ou agente e poder ajudar, sugerindo nas ações para quem mais precisa, nesse sentido. Os cursos que eu fiz, Pedagogia, além de História, mais a complementação em Geografia, que contribuíram na minha formação e no conhecimento e a Especialização em Ética, foram cursos que me deram suporte para atuar no pedagógico.

### **Como trabalha as decisões com a equipe gestora?**

Não tomo decisão sozinho, tudo é compartilhado. As decisões não são unilaterais, elas são conversadas. Não temos um dia específico para nos reunir e registrar, mas estamos sempre conversando e sugerindo as melhorias na escola. Não temos sistematizado os registros de nossas reuniões, fica mais na oralidade mesmo. Essa conversa entre a equipe gestora é direto, por exemplo, sentamos eu e a vice-diretora, ontem, para traçarmos algumas situações de trabalho, é isso.

### **O NAED chegou orientar ou cobrar esses registros?**

O Naed pede para registrar as reuniões da equipe de gestão, estou ciente disso, mas nunca cobraram algum registro por parte da equipe gestora.

### **Há diferença de experiência entre as redes que trabalhou?**

A Rede Estadual tem mais estrutura. Acredito que se eu tivesse continuado a trabalhar no Estado eu teria sido melhor diretor, porque lá tinha secretária, tinha auxiliar de secretaria, que atende toda essa parte de cadastro, matrículas, pagamento, porém aqui, na educação infantil, a parte burocrática toma todo o nosso tempo.

### **Há uma divisão de trabalho entre você e a vice-diretora para não sobrecarregar com a falta desse pessoal para atuar na secretaria?**

Eu acho que estou centralizando muita coisa. Eu tenho uma certa dificuldade para distribuir o meu trabalho. Eu faço o ponto, organizo a entrega das notas fiscais para o contador, faço as compras, registro as horas extras e pontos facultativos em livro ponto, acompanho o trabalho de limpeza e da cozinha, aliás, nessa parte a vice-diretora também ajuda bastante, formamos uma boa dupla no trabalho. Sinto que o envolvimento da orientação pedagógica com a escola poderia melhorar mais, na

minha opinião. Por exemplo, poderia articular o trabalho com a CPA na escola, o que contribuiria nessa parte.

**6) Em sua opinião, que/qual formação “inicial” e/ou continuada seria importante para fortalecer o trabalho de um diretor; de uma equipe gestora?**

Sabe os documentos oficiais? Diretrizes Nacionais, Diretrizes Curriculares, eu gostaria de manusear no dia a dia. Por exemplo, o Plano Nacional de Educação tem as metas, que tem 20 metas, se eu não me engano, o certo seria as folhas ficarem gasta, de tanto você ler e acompanhar se está sendo cumprido ou não. Na realidade, fala-se muito e na prática o diretor de escola não tem tempo de ver e acompanhar se essas metas estão chegando lá na escola. Mesmo assim, você tem que ficar explicando para mais de 200 famílias que querem vaga para matricular seu filho e não tem, mas, por que não tem vaga? Daí muitas mães já avisam que vão entrar na justiça e eu vou falar o quê? Você vai debilitando. Por isso que eu gostaria de melhor formação, uma formação que eu tivesse acesso aos documentos que me informam essas condições e de discussão séria, sobre educação para poder atuar melhor. Pegar um bom livro sobre infância e estudar em conjunto com leis e normas existentes, documentos da própria rede. É essa formação que eu acredito que possa ajudar. Por exemplo, uma coisa que eu acho interessante, agora a CPA está até nesta Minuta de Lei da Gestão Democrática. Eu pergunto: que dia o NAED organizou para discutir sobre a CPA? Não teve nenhuma reunião. Por que não organizou reuniões com os diretores para falar sobre esse assunto? Se não tem uma reunião para passar assuntos específicos, imagina uma formação? Mas eu gostaria de ter melhor entendimento a esses assuntos. E além de tudo isso, trazer os pais para dentro da escola, realmente. Apesar de que acho que o Conselho de Escola seja bem presente nesta escola nos dias de reunião, mas por falta de tempo, essas reuniões ficam mais para apresentar as notas fiscais dos gastos, porque você tem que entregar esses documentos e acaba fazendo as coisas no sufoco. Tem que ampliar essa participação dos pais, mas como se você está sempre nesse sufoco onde você mal acaba de fazer uma coisa, logo tem outra para resolver?

**7) Em sua opinião qual “é o lugar” do diretor de uma escola/em uma escola?**

Eu acho que o diretor de escola tem que transmitir segurança para quem trabalha com ele, senão você fica na meia-respiração, você não fica bem. O diretor é o que dá a segurança pra escola. Quando um pai fala do diretor, ele tem que confiar no diretor. Ele é um trabalhador, ele me escutou. Quando um professor fala do diretor. Espero que ele possa falar, ele nos escuta e tenta fazer o que é possível melhorar nosso trabalho. Uma pessoa presente de corpo e alma para poder ver o melhor para a escola. Não para querer se aparecer, que não faz parte de meu feitio. Se eu entro na escola e venho não falar bom dia para as cozinheiras, elas pensam que estou bravo. O “a” do diretor tem muito peso. A fala do diretor tem muito peso, a gente pode destruir a pessoa com duas palavras. O diretor de escola pode fazer da escola um local bom de trabalho, mas também um local ruim. Por 2 minutos você pode tornar a escola um inferno, na minha opinião. O diretor de escola tem que ter muito cuidado como fala e do jeito que fala, muito cuidado. Agora estou a catorze anos nessa mesma escola. Por que continuo aqui? É porque gosto daqui. Gosto das pessoas. Temos os nossos conflitos, mas tem uma equipe muito boa. Tenho professora aqui que prefere deixar de trabalhar na escola da esquina da sua casa para trabalhar nessa escola. Eu acho que o diretor não precisa fazer coisas grandes. Ele precisa fazer bem as coisas simples. Por exemplo, você ouvir e atender o que a cozinheira pedir. É consertar uma luminária que queimou de uma sala de aula. Parece pouco, mas se você não toma a iniciativa, aquilo fica, entende? Com a comunidade, sinto que ela transmite que tem uma direção muito presente, das 7 horas da manhã até às 6 horas da tarde, tem alguém da direção na escola.

**8) O que é o Projeto Político Pedagógico do CEI?**

Bem, o projeto político trabalha com eixos. O trabalho das professoras variam muito, pelos eixos. Tem o eixo brincadeira, tem a memória, o meio ambiente, o eixo letramento. Cada professora tem uma maneira de trabalhar com as crianças esses eixos. O que eu vejo é que temos aqui professoras responsáveis, criativas e fazem um trabalho maravilhoso, que dá gosto de ver. O que eu gostaria é de ter mais tempo para entender, como por exemplo, como ajudar a preencher a Descrição de Saberes, essa ficha avaliativa das crianças. Eu gostaria de poder sentar no mês de fevereiro com as professoras

e traçar trabalho de como avançar na questão dos choros das crianças, e depois acompanhar a evolução e voltar a conversar com as professoras e poder falar, essa criança chorava em fevereiro, em março já chorou bem menos e abril já está produzindo tal coisa. Tem um exemplo aqui. Tem uma sala que a professora desenvolveu teatro com as crianças para diminuir essa questão do choro. As crianças passaram a se sentir bem na escola e eliminou os choros naquela sala. Daí que eu gostaria de ter mais tempo para sentir esse gosto, de valorizar mais os trabalhos das professoras. Às vezes, fica na leitura do PP o conhecimento dessas atividades que acontecem na escola, mas eu gostaria de participar mais, de estar mais próximo. Eu percorro a escola, vejo o que está acontecendo, mas não tenho condições, tempo, de acompanhar mais de perto o trabalho que cada professora e os monitores realizam em suas salas. Isto que me angustia muito.

### **Como é feito o planejamento do acolhimento das crianças na escola?**

Eu faço uma entrevista com os pais quando é feito o cadastro. Eu converso mais com pais que estão fora da escola do que os que estão dentro. Tinha um pai que eu já tinha contato antes mesmo dele conseguir a vaga do filho, que foi por ordem judicial. Apesar da escola não ter vaga para a matrícula, os pais são bem acolhidos.

### **Como é feito o planejamento do período de adaptação com as crianças que estão chegando na escola?**

No período inicial, até mesmo pela quantidade de crianças matriculadas, que é alta, começamos com a permanência destas crianças em 2 horas, ou seja, entra às 7 horas da manhã até às 9 horas. Esse período passa por um processo que vai se ampliando até a 4ª semana, a partir de então, a criança permanece em período integral. A escola tem um plano de adaptação que consta toda essa organização. O plano passa pelo conhecimento e aceitação dos pais, pois respeita o ritmo de adaptação das crianças longe do convívio da família, principalmente das mães. É um plano voltado, principalmente para os agrupamentos I e II, onde tem os bebês e as crianças muito pequenas. No agrupamento III, que tem as crianças maiores e a maioria são crianças rematriculadas, o período de adaptação atinge apenas aquelas que estão iniciando, mas com a permanência maior que a das crianças do I e do II. Esse é um plano que deu certo, ajuda tanto as famílias quanto as crianças se adaptarem na escola. Tem mães que se assustam quando veem a quantidade de crianças. Elas falam: “tudo isso?”, mas aí a gente vai conversando e acalmando-as.

### **Como é elaborado o PPP?**

A orientadora pedagógica tomou conta dessa parte. Ela assumiu toda sua sistematização até mesmo no sistema, com a ajuda das professoras. Na sua elaboração não consigo contribuir. Quanto a participação dos pais, é um desafio trazê-los na escola para essa finalidade. Essa elaboração fica mais com a participação dos professores, das agentes e monitoras e a orientadora pedagógica. Ela que elabora sua organização e coloca no sistema. A minha participação poderia ser melhor, mas não é. Por questão de tempo mesmo. Eu assumo a parte administrativa ou a pedagógica, os dois ao mesmo tempo, não dá. A elaboração do PP do período de 2011 a 2014 não recordo se houve alguma orientação para os diretores. A orientadora teve em tratamento de saúde o ano inteiro em 2011. Eu e a vice-diretora assumimos a elaboração do documento com o auxílio de uma professora, que recebia 9 horas de HP por semana para esse fim. Lembro que seguimos as orientações de uma Resolução elaborada pela SME, mas não houve reunião para orientações para elaborar o projeto pedagógico. Para mim o PP é o eixo da escola. Ele quem mostra onde queremos chegar. Apesar de toda a dificuldade, consigo acompanhar alguns projetos que são desenvolvidos nas salas de aula quando eu passo. Por exemplo, lembro do projeto reciclagem que tem na escola. Eu vejo que o projeto acontece na escola.

### **O que você acha deles virem direcionados para o preenchimento?**

O projeto pedagógico obedece uma resolução específica que temos que seguir. Ele já trás alguns itens para seguir. Eu não acho ruim porque tudo tem que ter uma direção. Agora quem acha que está sendo mal orientado e tem a capacidade de fazer algo melhor deve ter a liberdade de fazer. Eu não acho ruim

os itens que já vem prontos, eles não são ruins no meu ponto de vista. O que eu acho é que poderia ser melhorado, mas se a gente tivesse mais tempo para pensar isso junto. Agora, para muitas escolas o projeto pedagógico é um castigo, até mesmo para você consolidar o documento. Têm pessoas que apresentam dificuldades de realizar o plano de ensino, o plano de trabalho. Algumas partes burocráticas, como preenchimento de dados funcionais, agora que o preenchimento é *on line*, algumas partes são carregadas automaticamente, outras não. Temos os horários de trabalho que são preenchidos automaticamente do sistema. O projeto pedagógico que nos interessa mostra o que você desenvolve, as atividades com as crianças. Quais as condições que a direção dá para o andamento pedagógico da escola.

**9) Como aparece o trabalho do diretor/da equipe gestora na sistematização do documento?  
1:3:26**

Como eu já havia comentado no início, eu não me considero um diretor, sou mais um secretário de escola, ainda mais agora com novas implementações que irão ampliar o serviço burocrático e é o diretor que terá que fazer. Então, eu sou um bom provedor na escola, da sua manutenção, deixar o Conta Escola em dia, assim como a APM, deixar atualizado e realizar os cadastros de crianças, atendimento a pais. Onde entra o trabalho do diretor no projeto pedagógico? Eu gostaria de ter mais tempo para entender melhor como é o trabalho desenvolvido na escola, pois faz catorze anos que estou aqui. Isto me angustia. Tem dia que você participa do TDC e parece que você é um estranho, porque você não está no processo. É ruim você não se sentir no processo. É minha opinião.

**10) Que relação faz com o que aparece dissertado na questão anterior com o trabalho cotidiano do diretor?**

O trabalho que realizo, não considero como de diretor, mas de secretaria. A escola não tendo esse profissional sobrecarrega a direção. Eu gostaria de ser diretor de verdade. Atendemos bem as professoras e os demais setores pra desenvolver um projeto pedagógico bom. É nisso que se enquadra o trabalho do diretor, é um provedor do projeto pedagógico da escola.

**11) Há registro que sistematize o trabalho do diretor e da equipe gestora em situações concretas do cotidiano escolar quanto o que está previsto no documento? Sim (x), Não (). Caso positivo, como e por quem é realizado o registro?**

Sim. As reuniões de RPAIs encontram esses registros. Por exemplo, temos o registro de um caso de uma criança surda que a escola recebeu, por conta disso, recebemos uma professora bilíngue. Ela está desenvolvendo um projeto na escola de língua de sinais, que movimenta toda a escola, uma coisa diferente. Pude aprender falar as cores, em língua de sinais, em uma das minhas visitas na sala onde a criança se encontra (o diretor fala através de língua de sinais as cores que aprendeu). Então, as crianças aprendem coisas novas e aproxima elas daquilo que é diferente. Mas, voltando para a sala, tive que voltar para o trabalho de secretaria. No caso, o levantamento de quantas crianças do AGI que vai para o AGII, quantos do AGII vai para o AGIII, para ter o levantamento de quantas vagas a escola se dispunha para o ano seguinte. É o trabalho do diretor. O trabalho do diretor é pensar a escola. Temos também registros de TDC que retomam registros das RPAIs; temos, por exemplo, a avaliação do projeto inicial da escola, que foi positivo pelo grupo. Até o “bom dia” que você dá nas salas de aula são retomados e avaliados nesses momentos e rediscutidos nos TDCs. Todas as salas de aula têm televisão. A professora é responsável pelo uso e controle do tempo da TV. É considerado como um recurso importante na escola. Existe trabalhos com filmagem das crianças com uso destes recursos para passar para elas depois. É um ótimo recurso com a internet funcionando. Acredito que foi um bom recurso adquirido para a escola. Antes, o que a escola se dispunha era de TVs que passeavam pelas salas, uso coletivo, que dava muito trabalho. Nesse sentido melhorou bem, com cada sala com o seu equipamento. Hoje cada uma das seis salas tem sua TV com internet.

**12) Como ocorre, na escola, a elaboração do PPP? (documento)**

A OP recebe muita ajuda da vice-diretora que foi professora na educação infantil. A vice-diretora possui visão ampla do trabalho com as crianças, além dela dar apoio na parte administrativa, contribui, também, no pedagógico da escola.

**13) Em que contextos/situações/espacos se avalia o PPP?**

Nas reuniões de RPAIs são os momentos que mais acontece, mas também nas reuniões de pais e nos Conselhos de Escola.

**14) Quem participa? Como é a participação?**

O desafio é trazer a participação das famílias no projeto pedagógico, que é quase inexistente. Os demais funcionários da escola, o pessoal da limpeza, da cozinha..., também é um desafio. Não que nós não escutamos as famílias, é que na elaboração do PP fica mais relegado ao que as famílias pretendem e que colhemos, por exemplo, nas reuniões de Conselho de Escola, nas reuniões pais, mas não é de uma maneira mais qualificada para a elaboração do PP. A escola se utiliza dessas informações para a elaboração do PP. Outra forma que a escola já teve, foi o questionário, mas não tem sido muito utilizado pela falta de pessoas para assumir isso. Tem que elaborar, entregar, recolher e procurar colocar em prática os resultados. Já tivemos situações de utilização de questionários, os pais levavam para casa e depois traziam. As professoras têm mais acesso às famílias, talvez seja o caminho para pensar nisso novamente.

**Tem a participação de pais, da comunidade externa?**

Os pais não participam de forma direta, elaborando e sistematizando o documento, é como eu disse, os espaços que participam e que consideramos são nas reuniões em que os pais estão presentes: nas reuniões de pais, nos Conselhos de Escolas.

**Tem alguma devolutiva para a comunidade deste questionário? Como é feito?**

As devolutivas ocorrem nas próprias reuniões de pais, nos contatos em que mantemos diariamente com os pais.

**15) Como é feito o trabalho do diretor com a orientação pedagógica e vice-direção?**

Eu desenvolvo e divido o trabalho com a vice-diretora, apesar de que nesses últimos tempos sinto um pouco... um pouco distante. Acredito que tenho centralizado muita coisa que pode ter afetado esse distanciamento. A orientadora pedagógica assumiu a parte pedagógica, mas ultimamente está afastada por férias e licença saúde, eu e a vice estamos realizando as reuniões de TDC e de HFAM.

**16) Como é feito o trabalho do diretor com a(s) empresa(s) “terceirizada” (cozinha/limpeza/zeladoria/segurança)?**

Temos contato com os supervisores das empresas, e mantemos conversa diária com os zeladores, o pessoal da limpeza e da cozinha. A gente conversa sobre o que devem fazer quanto ao trato com as crianças, o que deve fazer na entrada e saída das crianças, sinto que é um pessoal parceiro. O pessoal da limpeza e da cozinha procuro manter uma relação bem próxima para me avisarem quando precisarem de alguma coisa, para não terem receio de chegar ao diretor e pedir o que precisam. Sinto que o pessoal gosta de trabalhar nesta escola. Já tivemos problema com pessoal da zeladoria que precisei solicitar a troca. Mal utilização do telefone no final de semana, mexer com as coisas da cozinha, postura com outros funcionários e com as crianças. Então, problemas com terceirizados, temos diariamente, mas é o que temos no momento.

### **Existe orientação para esses profissionais ou a escola que faz as orientações?**

Além das orientações que damos na escola, as empresas também orientam, no caso o Ceasa, para as cozinheiras e os supervisores das outras empresas para o pessoal da limpeza e da zeladoria. A escola, por exemplo, segue as orientações vindas do CGP sobre o contrato das terceirizadas. Eu não invento nada, procuro seguir o que está nas orientações. Os supervisores dessas empresas quando vêm à escola sempre perguntam se há alguma irregularidade, quando tem, a gente sente e procura acertar o que não está bem.

### **17) Como é o trabalho do diretor com as professoras?**

Eu poderia conhecer melhor o trabalho das professoras, só que eu fico muito tempo na sala de direção. Eu sei que as professoras trabalham com prazer e desenvolvem um bom trabalho com as crianças, mas como eu já disse várias vezes, eu sou mais um provedor de recursos do que uma pessoa mais participativa no processo de trabalho das professoras.

### **Há diferença do trabalho do diretor e do OP em relação com as professoras?**

Existe. O tempo que a OP se ocupa é para atuar mais ao lado da professora, da monitora para ajudar a fazer um trabalho melhor. Acho que todos precisam melhorar. Por exemplo, orientação quanto ao trato com as famílias, a questão do tom de voz. Agora, tudo que sinto que posso falar e tenho que falar, eu utilizo o espaço das reuniões, de forma coletiva. Eu creio que o meu trabalho com as professoras precisa melhorar, até mesmo participar das angústias do dia a dia. Eu participo e faço TDCs com elas, converso, faço as visitas nas salas. Sei que elas apresentam muita insatisfação por conta do número de ordens judiciais, tem algumas que a culpa é do diretor, que eu poderia fazer alguma coisa para impedir, mas quem tem esse poder? Por mais que a gente explica, tem algumas que não quer entender.

### **18) Como é o trabalho do diretor com as monitoras/agentes...?**

(...) Tem agentes e monitoras que converso mais e tem outras que fico mais no contato, mas são pessoas que são responsáveis no trabalho e tem algumas que teria que ser mais educadas. Por questão cultural, carregam algumas (...), coisas do passado..., confunde..., personalidade, de repente te vê mais como adversário do que colega de trabalho. Mas, também, tem gente que não se dá bem com ninguém. Já faz bom tempo que a gente trabalha junto, mas cuidando bem da criança é minha preocupação. Embora algumas poderiam ser mais educadas. Já foi conversado, mas como você precisa da pessoa, né? Está dentro da normalidade, mas o ambiente poderia ser mais leve. Por isso que eu disse, se o diretor de escola quiser fazer o inferno na escola é dois minutos. Exemplo, se eu perguntar: “Por que você chegou hoje atrasada?”, pronto, a pessoa começa a chorar. Você vai na cozinha, experimenta o arroz, para o seu paladar está um pouco salgado, pronto, você compra briga. Não que a gente não chama a atenção e não fala quando é preciso, mas é daquele jeito, com respeito, com cuidado. Um dia tivemos um problema na entrega de uma criança. A monitora estava muito alterada. O que eu fiz, olha que isso é sinal de mudança em minha pessoa, eu deixei abaixar a poeira, não falei na hora, porque ela estava alterada. Se eu fosse intervir, orientar ali naquele momento, acredito que haveria uma explosão. Então procurei escutar as duas partes, do pai e da monitora, antes de tomar qualquer decisão. O pai estava mais calmo, assim como a monitora. Foi a melhor decisão. Foi positivo. No momento do conflito, os dois lados queriam ter a razão. Ele dizia que não deveria ter entregue a criança para uma determinada senhora, ela se defendia. Depois que fui analisar, o que encontrei? Toda história tem dois lados, o pai não estava tão certo, mas ele queria colocar toda a culpa na monitora, por isso ela estava alterada. Ele não admitia o erro da sua parte naquela situação. É fácil tomar um lado do que ser imparcial. Por isso é importante recuar e escutar. É preciso ver toda a floresta do que só a árvore. Mesmo com todos os problemas nossa relação é boa, sinto que nossa convivência é saudável. Existe contribuição dos dois lados. É o que eu acho.

**A visão que você tem por essas visitas, você vê alguma diferença entre o trabalho das agentes/monitoras e das professoras?**

Tem diferença de responsabilidade. Ser professor de escola é uma coisa, ser diretor é outra. Tem agente de educação infantil que possui formação de professora, que realiza um trabalho maravilhoso, mas a responsabilidade de controle dos acontecimentos da sala é da professora. Manter o contato direto com a família é de competência da professora. Isso é cultural. O professor que tem a responsabilidade de preencher a frequência no Integre, de realizar a ficha descritiva das crianças, apesar do trabalho ser realizado no espírito de equipe. Tem agente que desenvolve o trabalho como se fosse uma professora, só não ganha como professora. Tem professora, por exemplo, que se coloca no trabalho mais do seu cargo, no cuidar da criança. Agora tem professora que incorpora de corpo e alma seu trabalho, troca fralda, outras não. Então, existe diferença na prática, em alguns casos, mas não é normal que assim seja.

**19) Como é o trabalho do diretor com os demais funcionários da cozinha?**

Acho que temo uma boa relação. Visito constantemente a cozinha. Atendo as necessidade que o pessoal apresenta, o mais rápido possível. Eu tenho comigo o seguinte, quando uma pessoa não fala com você é perigoso. Quando uma pessoa que está com problema e fala com o diretor, isso é bom. Porque está falando o que sente, o problema, é quando a pessoa não fala mais. Quando o diretor é procurado para resolver algum problema ou necessidade, é muito bom. Você ainda está sendo procurado, está sendo avisado do problema. Temos que ter cuidado quando o diretor não é mais avisado de nada. Aí é perigoso. Você já não tem controle da situação. Então, é positivo quando o diretor é procurado para resolver situações difíceis, mas, a partir do momento que não é procurado, existe algum problema que é preocupante. É por isso que temos uma relação boa. Sou sempre procurado para resolver os problemas.

**20) Como é o trabalho do diretor com os pais e comunidade do bairro?**

Como procuramos atender de forma pessoal os pais, eles já têm uma visão do nosso trabalho. As famílias que não encontram vagas, por exemplo, no primeiro momento têm uma visão, mas partir do momento que conversamos, percebem a situação da escola. O que sinto falta, talvez, seja uma entrevista no cadastro com as famílias, mas, no geral, a relação com as famílias é boa, é bem próxima. Demonstram confiança na escola.

**21) Como é o trabalho do diretor com as crianças?**

(...) O contato meu com as crianças se dá no momento de falar o “Bom dia para as crianças” (...). De visitar as salas nesse sentido, eu poderia fazer mais, mas eu sou bem reservado de ficar perto de criança. Eu acho que a criança sabe quem eu sou, a vice-diretora e a orientadora pedagógica, isso que é importante. Toda a oportunidade que eu tenho para conversar com a criança, eu faço. Agora, esse hábito de ir até à sala para conversar e ter contato com as crianças, eu sou reservado. Não é do meu feitio pegar uma criança, passear pela creche, de ficar ali, conversando com ela. Eu entendo que quem tem que desenvolver esse trabalho, esse contato com as crianças, são as professoras e a equipe da sala.

**22) Como é o trabalho do diretor com a SME/NAED?**

A relação com o NAED é mais no âmbito burocrático, de receber orientações para seguirmos. Poderia ser melhor. Poderia escutar mais os diretores para ter melhor noção do trabalho do diretor na escola. Tem muita gente que parece não ter essa noção. Mas, a relação é respeitosa. Tem hora que você fala mais, tem hora que você fala menos. É uma relação para prezar a legalidade do que é feito na rede, no sistema. Por exemplo, temos orientação de que se não pagarmos a conta telefônica é-nos cortado o repasse de verba; você realizou o cadastro? Atendeu as ordens judiciais? Organizou as horas extras corretamente no sistema? Assim a gente vai tocando, às vezes com mais cobranças e orientações de trabalho que reunião de formação, mesmo.

**23) Comente sobre o processo de planejamento, da execução e da avaliação do PPP na unidade escola. Quem coordena sua elaboração e acompanhamento?**

Vou falar uma coisa que pode parecer estranho. Tem momentos que o planejamento do PP é um sofrimento na escola. É aquela coisa pesada, que tem que entregar, tem que elaborar. Conseguiram tornar aquilo que é o contrário de uma coisa prazerosa. Quando você tem mais participação do processo, você não fica estranho do processo. Não sei se pode me entender. Eu vejo que se for feito uma pesquisa em todas as escolas, quando você fala em projeto pedagógico, a maioria dá até arrepio de escutar o nome “Projeto Pedagógico”. Se tornou uma coisa de cobrança, muitos dirão que não sabem fazer, outros que tem dificuldades, essas coisas de lamúria, mesmo, e assim vai. Agora, dentro das possibilidades, tem um processo de planejamento que é feito entre os professores e agentes e monitores, que é feito. Mas eu gostaria de ter tempo para ler, de compreender corretamente. Dependendo de quem vai copilar esse documento deve ter tranquilidade para passar para você, não é uma coisa do outro mundo, mas não pode ser feito de qualquer maneira. Dependendo do planejamento da escola, do recebimento de matrículas por Ordem Judicial, vai influenciar na organização da escola e sair do que foi planejado no projeto. Por exemplo, foi planejado no final de ano o agrupamento misto e agora não está dando certo, que interferiu nessa organização, pois agora vamos ter crianças de idades muitos desiguais na sala e ocasionar mais mordidas. Mas planejei receber mais monitores para ter a qualidade, mas não recebemos. A orientadora pedagógica quem realiza a coordenação e sistematização. Tinha as Coordenadoras que davam a orientação às OPs, que acompanhavam esse processo junto com a supervisora, quem davam sua validação. Atualmente quem mais está envolvido nesse acompanhamento externo é a supervisora. Acredito que está melhor do que quando tinha as Coordenadoras. Tenho para mim que tinha mais cobrança fora da realidade das escolas do que hoje.

**24) Como a articulação teoria-prática é realizada no (re)planejamento do PPP da/na instituição?**

Acho que há necessidade de acompanhar mais de perto como está se dando os eixos que se encontram no projeto pedagógico. Requer trabalho, organização, suor de quem vai fazer esse trabalho. Por exemplo, houve um replanejamento com a chegada da professora bilíngue, que não era contemplado no projeto, e deu certo. Outro fator que interfere no replanejamento é a chegada de mais crianças por ordem judicial. É a questão do espaço físico, de mais pessoal para tomar conta nessas salas. É um trabalho que requer ações não somente da escola, e ele é constante. Por isso que eu disse que o projeto pedagógico, dependendo de quem é o orientador pedagógico, vai ser um sofrimento. Porque é necessário contato constante com o documento e com o que está sendo feito na escola, não é fácil, requer muito empenho. Como você perde o medo de fazer cadastro, por exemplo? Fazendo cadastro, você adquire segurança. Como você perde medo de fazer compra com cheque? Sai e vai fazer compra com cheque. A segurança virá fazendo compra. Assim também para quaisquer outras coisas. Mas, para isso, você tem que estar presente, ter ciência da necessidade e querer fazer. Assim que eu penso. Então, requer presença, vontade e tempo. Por isso que eu acho que o pessoal das escolas tem até medo de escutar sobre PP. É uma situação que precisa ser invertida. Precisa se tornar um trabalho normal, tranquilo, mais prazeroso. Eu tenho horror em fazer as coisas de forma apressada. Sabendo que estamos lidando com um documento que direciona o trabalho de todos, de tornar as atividades mais significativas para as crianças. Como me vejo dentro deste processo? Quando uma professora orienta uma criança a trazer uma atividade para ser tirada cópias aqui na secretaria, ela pediu, por exemplo, 20 cópias, eu apresento a máquina de impressora à criança, na hora de cópias, vou explicando para que serve, o que ela faz. Eu não perco a oportunidade de ensinar aquilo que eu sei para a criança, e ela aprende. Eu tenho contato com as crianças, acho que não me expressei bem, apesar de ser diretor de escola. Eu não vejo as crianças como aquele que não sabe nada. Não, eu coloco a criança para participar daquilo que estou fazendo, quando tenho essa oportunidade. Na educação infantil, eu vejo que tudo é currículo. Então, geralmente vem duas crianças, por exemplo, eu sou brincalhão. Eu era mais. Agora, eu falo para as crianças, você vai pegar a folha pela direita e você pela esquerda. Estou ensinando a lateralidade, o que é direita e esquerda. Parece pouco, mas elas já escutaram alguém falar que tem o lado direito e o lado esquerdo. É currículo, ou não? Voltando ao projeto pedagógico, está longe desse material estar gasto da nossa mão. Quantos realmente conhece esse documento na escola? É um desafio grande que temos de colocá-lo em prática no nosso dia a dia.

**25) O Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM) participam da elaboração do PPP? Sim ( ) Não ( ). Como se dá essa participação?**

No Conselho de Escolas as mães que participam passam sugestões, mas não tem aquela participação efetiva, aí que entraria o papel da CPA. Mas precisaríamos de tempo para chamar essas famílias, conversar. Eu me pergunto: Toda a comunidade da escola quer a participação da comunidade na escola? Quer mesmo? Sofremos atualmente mais uma greve dos servidores municipais. As escolas estavam sujas, nesse meio tempo, por falta de funcionários da limpeza, devido os problemas de contratação entre a prefeitura e empresas contratadas. Período em que tivemos que chamar a comunidade para explicar a situação. Foi desgastante para todo o mundo. Agora, para ouvir as famílias com o objetivo de elaborar o PP aproveitamos dos eventos que realizamos, como num sábado que realizamos uma exposição com a presença de mais de 60 famílias, onde as mães e os pais apreciam os trabalhos, conversam, sugerem atividades e coisas para a escola. Há outras atividades que realizamos e os pais são bem presentes. Mas, reunião específica para o projeto pedagógico precisamos melhorar. Acredito que com a implementação da CPA pode melhorar esta parte.

**26) Conte um pouco do caminho percorrido na elaboração do PPP ao longo dos últimos 04 anos (dentre as informações que você poderia partilhar, gostaríamos que incluísse/considerasse as seguintes informações:**

**a) o grupo de professores, agentes e monitores, se permanece ou foram removidos da instituição:**

Houve algumas aposentadorias e remoções. As remoções foram de monitoras que optaram por trabalhar mais próximo de suas casas, e algumas professoras para morar mais próximas de suas famílias, ou seja, por motivo de logística. Em alguns casos as escolas ficavam na esquina da casa onde moravam. Mas, foram muito poucos os casos, teve até mais aposentadoria do que remoção.

**b) as dificuldades e avanços percebidos na constituição e execução:**

Faltou um acompanhamento mais de perto. Eu penso que a parte de orientação poderia ter sido mais próximo da equipe educativa, chamar mais junto de si este trabalho. Não houve uma efetividade daquilo que foi feito e do que foi e como foi realizado. Agora teve avanços, principalmente quando a escola consegui melhorias na parte física, começou ter mais atividades pedagógica, como teatro, circo. Então os recursos foram direcionados mais para os eventos culturais. Nesse sentido houve avanço, na minha opinião.

**c) orientações recebidas por parte do NAED e/ou SME:**

Nesse período houve os assessoramentos para as OPs, que continuam tendo às segundas-feiras, mas para os diretores da educação infantil não aconteceu.

**d) o envolvimento dos demais profissionais, colegiado e pais no processo:**

A participação dos pais se deram mais nas reuniões de pais, essa elaboração do PP foi centralizado na equipe escolar. Na minha opinião, a CPA que é o grande desafio de implementar na escola, entraria essa participação mais constante, pois, pelo ao menos, uma vez por mês se garantiria a reunião que contaria com a participação de pais, além de professoras, agentes e monitoras e funcionários da escola. Agora, a participação do Conselho de Escola dependeria mais da direção, mas como quem sistematiza toda a organização do planejamento do PP é a OP, eu tenho mais dificuldade de prover esta participação específica, pois o trabalho da direção demanda muito do diretor. Parece que não, mas dá muito trabalho para sua realização.

**e) potencialidades e fragilidades na sua execução etc.):**

As pessoas são criativas. Será que eu estou realmente dando condições para as pessoas desenvolverem seus trabalhos de forma desejável, ou da forma que ela esperava? Daí entram as fragilidades na execução. Não estou tentando justificar, mas, agrupamentos mistos I e II com a quantidade maior de criança, dá uma quebrada, as pessoas ficam desmotivadas, desestimuladas. Pois terão que refazer o

planejamento, os bebês ficarão juntos com outras crianças maiores, vai causando um certo desconforto no grupo. Para explicar, esse agrupamento misto I e II, por exemplo, tem criança de 1 ano com crianças de 2 anos e meio. Isso foi feito para assegurar vagas para os mais adultos por sala. Sem falar que também temos os agrupamentos misto do II com o III, que são as crianças de 2 anos com as de mais de três. Isso para desafogar crianças do AG II. O que aconteceu com esses agrupamentos mistos, foi dar prioridade para os agrupamentos III. Temos oito aqui na escola. Foram os pais que ficaram três anos tentando vagas e não recorreram à justiça. Agora, com a obrigatoriedade essas crianças têm que estar na escola. Daí se faz esses ajustes para poder garantir essas vagas. Temos várias situações de aprendizagem que as pessoas poderiam se apresentar mais, mas quem vai ajudar essa potencialização? Têm pessoas que precisam mais de ajuda. São essas fragilidades que existem e precisam ser exploradas. É por isso que existe o cargo de OP, mas precisa ser mais presente e atuante para superar essas fragilidades.

**27) Como a gestão da escola tem tratado a questão da formação continuada dos professores e demais servidores no PPP; no cotidiano da escola?**

A formação continuada, as professoras procuram mais os cursos oferecidos pelo Cefortepe que são da SME. Os espaços que a escola possui, os TDCs e o HFAM, antigo GEM, ao meu ver, precisam melhorar os estudos.

**Os professores e monitores reclamam ou falam sobre isso?**

Sim. Chega a mim algumas pessoas que reclamam, que poderiam ser melhor orientadas em algumas coisas. Nem tudo são flores. Mas, mesmo com essas fragilidades a escola é boa, ela caminha. Têm profissionais responsáveis e criativos. Prova disto que ainda continuo aqui por todo esse tempo. Apesar de que, na escola possa ter professoras e agentes e monitoras que não precisem nem diretor ou de orientador pedagógico para fazer um bom trabalho, têm aqueles que precisam, vou usar aqui um termo carinhoso, precisam de “colo” em determinados momentos para poder caminhar. Por exemplo, agora vai ter que registrar no Integre as avaliações das crianças. Não é todo mundo que tem a facilidade de fazer o relatório de avaliação. Tem que ter ajuda. É isso que eu quero dizer. Ter alguém ali junto, dar apoio. No caso do trabalho entre eu e a vice, por exemplo, na hora de fazer o ponto eu sento ao lado dela e fazemos juntos, eu não me sinto bem. Eu entendo que em conjunto o trabalho sai melhor. Você partilha o trabalho. Eu aprendi a fazer o trabalho tudo certinho. Não é ruim, não, na minha opinião. Outra situação é o cadastro de crianças. Se tenho uma pessoa que vai ditando para mim, vai mais rápido do que eu ter que ficar lendo e digitando. O fardo fica mais leve.

**28) Considerando a realidade da unidade escolar, como se apropriam do PPP na organização da rotina da escola?**

Temos professoras que têm muito claro na cabeça o que fazer no dia a dia. Tem domínio na rotina do seu trabalho, levam na ponta da caneta o planejamento. Tem outras que o trabalho é mais solto. Eu gostaria de ter mais tempo para poder acompanhar melhor esse desenvolvimento, mas não tenho esse tempo. Eu tenho uma rotina de trabalho (...) não sei se me perdi na parte burocrática.

**O PP é utilizado para ver metas, a utilização do plano de aplicação, alguma compra prevista numa reunião de RPAI, que pode ajudar o trabalho do diretor?**

O que a direção conseguiu proporcionar mais nesse período, foi mais atividades culturais para as crianças, mas tudo que é feito, requer sempre envolvimento de mais pessoas para se concretizar. Tem que correr atrás da empresa para contratar, agendar o dia da saída, preparar bilhetes para as famílias, tudo isso demanda tempo e pessoas envolvidas.

**29) Como se dá o replanejamento do PPP na instituição?**

O replanejamento ocorre em situações específicas no cotidiano escolar, como ocorreu com a chegada da professora bilíngue. Momento que teve que readequar o PP com o planejamento desta professora para que constasse e fosse contemplado no projeto

**30) No seu ponto de vista, qual a melhor forma de ingresso no serviço público para exercer esse cargo?**

(...) [após algum tempo de silêncio, procurei instigar uma resposta: Você conhece outras formas de ingresso nesse cargo?] É que é fogo, né! (...) [Você tem opinião sobre esse assunto?] Eu penso da seguinte maneira: Há pessoas que tiram 100 na prova. Passou em 1º para ser diretor de escola. Mas, chegando na escola, essa pessoa não consegue dar um bom dia para a cozinha. Como é que faz? Aquele que passou em centésimo (...) É complexo! Eu sinto que aí vai a questão de formação. A formação que eu tenho é de servir, de trabalhar. Entendeu? Agora, se a pessoa tem a formação que ela tem que se beneficiar, como se faz? Bem, isso não é meu! Acho que, além da pessoa ter passado no concurso, se esse for o meio de ingresso, é essa pessoa realizar seu trabalho na escola, de verdade. Quem aprova se realmente o diretor faz seu trabalho é a comunidade. A pessoa pode passar bem no concurso, mas na hora de exercer o cargo ela não serve. Não é somente questão de formação. Passar em concurso público, não garante que vai encontrar o servidor que queira trabalhar. Entra nesse assunto questão de formação, mas também de caráter, de ética. Numa sociedade capitalista, o concurso, não que ele seja necessário, mas ele é encontrado uma forma da pessoa ingressar no serviço público. Tirando o concurso público, a opção seria por eleição, do que por indicação. Surgiu um cargo de direção, por dois ou três anos. Daí que é complexo, como ficaria por eleição, o plano de carreira? Não é tão simples assim.

**Entrevistada:** “Isabela”

**1) Há quanto tempo atua no cargo de diretor?**

Catorze anos na Rede Municipal de Campinas, sendo 08 anos nesta escola e 6 anos no Estado na função, não concursada. Senti grande diferença na atuação entre professora e diretora, principalmente aqui na rede de Campinas, pelas condições de trabalho, falta de pessoal de apoio, a precariedade do atendimento a demanda de criança na educação infantil.

**2) Quais são os contextos de formação que participa atualmente no âmbito da SME/ Escola, ou outros de iniciativa própria?**

Atualmente faz parte do Grupo de Estudo na própria unidade escolar, dando formação ao grupo de professores, agentes e monitores com a temática que trata sobre a pedagogia de Freinet.

**3) Já atuou no mesmo cargo em outras etapas/níveis da educação básica?**

Sim ( X ) Não ( ).

Educação Fundamental e Ensino Médio pela Secretaria Estadual, substituindo diretores, assim como coordenadora pedagógica por 5 anos na Rede Estadual e orientadora pelo município de Valinhos. Agora, existe grande diferença do trabalho na gestão comparando Campinas com as demais secretarias pela falta de pessoal. Eu nunca tinha feito pagamento de funcionários, a realização de cadastros, o atendimento ao público, que era feito por pessoal da secretaria da escola, porém aqui nesta rede não há a figura desse pessoal, tendo o diretor que ser aquele que faz tudo na escola, gerando desgaste emocional, frustração e estresse devido ao acúmulo de função. Você não consegue dar conta de tudo, a frustração vem por isso, porque quem faz tudo ao mesmo tempo, acaba não conseguindo realizar as tarefas como gostaria, tendo a sensação que não fez nada, pois sua função mesmo você acaba não dando conta.

### **Você poderia expor a diferença em atuar como diretora na educação infantil das outras etapas?**

A preocupação de quem trabalha na Educação Fundamental e no Ensino Médio, no meu entendimento, não que tenha diferença, pois o foco é sempre a criança, pois ainda é criança no fundamental, mas as disciplinas, os conteúdos, os trabalhos entre as disciplinas, a questão de envolver os professores, exige bastante trabalho por parte da equipe gestora. A forma da avaliação é diferente, o Conselho de Classe, a cobrança quanto a aprovação, o cuidado com a repetência, que pegam bem pesado, pois a criança tem que aprender, há uma preocupação com o resultado. Lembro quando estava na coordenação, havia grande preocupação com o reforço, recuperação, quando os alunos não acompanhavam os conteúdos. Eu tinha essa preocupação, era de minha responsabilidade. Uma outra questão também preocupante era a falta de professor. Faltou o professor de matemática, o conteúdo ficava prejudicado. Tinha o conteúdo a ser cumprido. Nas ausências do profissional, um professor de outra área que substituí. Agora, na educação infantil o olhar é outro. A gente olha para a criança e reflete no que a criança seja. A gente quer uma criança autônoma, livre, digamos, que desacomodada do conteúdo, embora tenha o conteúdo, o mais importante é que a criança tenha vivência, que ela tenha uma boa experiência. Temos que fazer uma base boa para gostar de estudar, gostar de estar na escola. Primeira coisa que a gente precisa é ensinar para a criança, não sei se a gente ensina, né, mas é desenvolver o gosto pela leitura, pelos livros. Então, toda escola que eu passo, procuro fazer uma biblioteca, um espaço onde as crianças tenham acesso aos livros. Acho que isso é uma coisa superimportante, pois a criança tem de gostar, tem que sentir prazer em estar na escola e que seja uma boa experiência para ela. E a criança aprende tudo pela vivência, pelo experimentar. Não adiante você chegar na escola de educação infantil e falar: Agora vou ensinar você a fazer isso. Não. Ela tem que experimentar, tem que vivenciar o conhecimento.

Quanto a pedagogia do Freinet é uma pedagogia voltada para o trabalho. O trabalho onde a pessoa tem autonomia e também a responsabilidade. Então, quando a criança chega, ela escolhe o que ela vai fazer. Ela tem metas a cumprir, ela tem espaços para passar. O professor cria ateliês na sala com objetivos para cumprir. Esses ateliês são criados de acordo com as necessidades das crianças. Por exemplo, surgiu a necessidade de afetividade. Tem criança batendo muito, ou brigando muito, ou muito carente. A professora vai desenvolver um ateliê onde a criança possa trabalhar a questão que está pegando, através de texturas, contato com bichinhos de pelúcia, onde ela possa abraçar e extravasar aquele sentimento em que ela acaba mordendo, batendo ou desenvolvendo de outra maneira. Então, a professora vai vendo a necessidade das crianças e vai criando esses espaços dentro da sala e fora da sala. A questão da afetividade deve ser trabalhada de forma central na educação infantil. A criança tem que vir à escola não porque ela quer aprender, mas porque ela quer viver. Ela quer viver os espaços da escola. Quando ela chega, ela sabe o que vai fazer, o que ela tem que explorar. Tem uma rotina, por exemplo, a professora trabalha com o jornal mural. Ali eles escrevem o que fizeram, eles contam a rotina do dia. Tem uma prática de Freinet que é do Livro da Vida, onde todos os dias eles desenvolvem uma folha, onde contam tudo o que aconteceu. Outra prática é o mural de sala, onde as crianças colocam os seus sentimentos, do que ela gostou, do que não gostou. Geralmente, na educação infantil a criança ainda não escreve, então ela se expressa através de “carinhas”, de figurinhas, de cores. Tem uma professora que utiliza o semáforo: “atenção-atenção”, o verde eu não recordo o que ela coloca, se é parabéns, mas uma criança está no “atenção-atenção” tem uma justificativa em que as próprias crianças sabem qual é o motivo: se bateu em um amiguinho, é uma forma da criança refletir sobre o que fez. É uma prática que dever ser feita todos os dias e que pode ser levado a outras situações, como na degustação de frutas, onde a criança é motivada a comer alguma fruta. Para ganhar uma estrelinha, ou uma carinha.... Outra atividade é a correspondência entre as turmas, onde as salas ficam ansiosas para receber uma carta de outras salas. Até eu recebo carta [A diretora mostra, feliz e sorridente, uma carta recebida, onde as crianças pedem uma piscina para que possam brincar com água].

#### **4) Faça um breve relato sobre o seu trabalho como diretor de uma instituição de educação infantil (fale do seu cotidiano).**

Na EI o trabalho com as crianças pequenas aponta o grande diferencial de se trabalhar o lado afetivo, o cuidar e educar, o brincar e temos uma proximidade com as crianças muito maior do que com as crianças maiores e adolescentes. A família está dentro da escola. A gente sempre tem um problema para resolver, ou um assunto para tratar com a família. Se a criança pede um tempo de nosso trabalho. A família também pede, porque a família traz seus dilemas, suas dificuldades, então por exemplo hoje, eu cheguei, passei nas salas e daí a professora já trouxe um problema de sexta-feira que não apareceu ninguém para buscar uma criança. É que aqui não abre o portão da escola e a criança vai embora, a mãe tem que pegar, né, e quando a mãe não aparece pra gente torna um problema, principalmente depois das seis horas. Daí a mãe veio trazer justificativas, né, e daí fui conversar com ela, mas ficou incomunicável, o pai ficou incomunicável, e daí fui tratar isso com ela, ela não estava querendo entender que a responsabilidade dela, né, estar pelo ao menos comunicável com a escola. Então ela tinha passado para uma terceira pessoa vir buscar, mas esta terceira pessoa não recebeu o recado dela. Aí eu dei toda minha atenção que quando for assim que ela pelo ao menos... se ela está sem celular que pode acontecer, pelo ao menos ela teria que ligar na escola e perguntar se meu filho foi embora, né. Então dei toda essa orientação. Então a gente educa a família, também. Mas a gente educa as famílias que não, sabe, que muitas vezes não agem por mal, mas também não... você vê que a pessoa precisa de uma orientação para compreender, né.

Então que eu estava falando para mãe, hoje foi a senhora, ontem foi outra e então pra gente esse problema é... acontece sempre.

Hoje, as famílias delegam muito aos outros a criação do filho. Eles delegam muito e... esquecem, no caso desta por exemplo, ela mandou um recado que quando chegou para a pessoa, a pessoa já tinha passado por aqui, né. Essa pessoa pegava uma outra criança aqui na sexta-feira, só que ela já tinha ido embora e não recebeu o recado. Daí a mãe ainda brigou com a gente, porque essa terceira pessoa tentou avisar aqui e não consegui às 5 horas da tarde porque ninguém atendeu o telefone. Então a culpa ela jogou na escola.

#### **5) Em sua opinião, o seu relato explicita qual tipo de diretor?**

Uma pessoa que tem “superpoderes” e que pode resolver todos os problemas, inclusive os da administração que não resolve o problema da vaga. Eles acham que a gente é capaz de resolver tudo, tanto de... todos acham..., mesmo a equipe. A equipe, mesmo que você seja o diretor mais democrático do mundo... Eu sempre partilho as decisões. Eu não tomo as decisões sozinha, nenhuma. É tudo partilhado, é tudo decidido em conjunto. A gente segue à risca o planejamento, as metas, o que foi traçado no coletivo.

#### **Como trabalha as decisões com a equipe gestora?**

Tem reunião semanal, assim... a equipe, nós três? Reunião semanal. A gente decide tudo. Eu não tomo decisão sem conversar com elas, né? Às vezes eu ainda percebo isso, que a equipe acha que a direção vai resolver tudo. Vou falar da questão da vaga que é a questão que mais pega na educação infantil na Rede Municipal de Campinas. Eles ainda não conseguiram todos esses anos de ECA, todos esses anos de LDB... A administração pública municipal de Campinas ainda não conseguiu encontrar uma solução para a vaga da educação infantil. E ela delega para quem esse problema? Para o diretor de escola. Ela acha que o diretor resolve e joga pra ele... o aluno a mais que vem por ordem judicial e quem está na lista de espera aguardando... é o problema que está inquieto, né? Mas quem recorre à justiça, eles jogam para a direção resolver. Por outro lado, a equipe que está lá na sala de aula, também quer que a direção resolva, que eles não estão conseguindo dar conta da demanda que está dentro da sala de aula. Então isso é a pior coisa que tem dentro dessa escola, é a coisa mais difícil que tem para administrar. Eu percebo isso: a direção resolve. O NAED lança por e-mail tantas ordens pra matricular. Tantas crianças, que agora nem é ordem mais, agora é um acordo, uma questão que tem que resolver esta questão. Olha, matricula. O diretor não tem escolha, como se a gente tivesse superpoderes mesmo

de acolher tudo isso, toda essa demanda. E como eu me sinto. Eu me sinto frustrada. Frustrada porque eu quero fazer o meu trabalho. Cada ordem judicial que chega não é tão simples assim. Uma criança a mais no berçário. E é visto como “ah, não, aqui só tem 24, vamos por mais”, é como se uma criança a mais não fosse uma coisa que demandasse de espaço, de pessoas, de... sabe? Então..., minimiza o problema e o diretor é o superpoderoso que vai resolver. Eu resumiria assim: como se o diretor tivesse superpoderes. O diretor de escola de educação infantil do município de Campinas! Porque eu estive em outras redes e não é assim. Nunca tive esse sentimento. E é um sentimento que não é só meu. Você participou daquele curso no NAED, você viu que é o sentimento do diretor das escolas de Campinas, sentimento de frustração...

### **Há diferença de experiência na atuação entre as redes que trabalhou (Estadual/Municipal)?**

Por exemplo, eu trabalhei em outra rede que eu tinha uma secretária de escola que atendia, fazia cadastro, matrícula. Esse não é o meu trabalho. Esse não é o trabalho do diretor. Eu não fiz uma faculdade, especialização para ficar preenchendo ficha de matrícula, esse é o trabalho de secretário de escola, preencher sistema, jamais eu fiz isso no Estado que é... [Interrupção de complemento de ideia do entrevistado] o secretário de escola que fazia pagamento. Imagina, eu nunca mexia no ponto do professor. Decidia coisas assim: pagamento de horas, conversava quando o professor fazia um projeto, essas coisas, mas quem pontuava, quem preenchia formulários, era o secretário de escola, uma coisa que aqui não existe. Por isso que eu falo que o diretor é o superpoderoso que é capaz de fazer tudo isso e mais a função dele. Sobrecarrega demais e..., é assim... é frustrante. E outra coisa, eu trabalhei em outras redes que existia convênio com escolas. Já que a rede não dava conta de atender toda a demanda, que é o caso de Campinas, que é mais grave da região toda aqui, se você vê o caso de Campinas é mais grave. A prefeitura realmente não dava conta pra atender toda a demanda, então o que ela fazia, tinha o convênio. Chegava uma ordem judicial, não tinha vaga na escola pública, ela recorria às conveniadas pra atender essa clientela de ordem judicial que iria ser atendida a mais. Então ela buscou uma solução. Aqui a solução foi... via dentro da escola, ninguém quer saber... Tem as conveniadas, não para isso. As conveniadas estão mais lotadas que a gente. A conveniada nasceu para suprir um déficit de atendimento, não pra suprir uma ou outra matrícula. Ela nasceu para atender. Atendimento. Ela nasceu para dar atendimento. Não pra suprir uma ou outra vaga, não foi nesse sentido. Ela está se tornando uma rede dentro de Campinas. É uma rede conveniada, e o atendimento à educação infantil está sendo terceirizado. Totalmente terceirizado.

### **6) Em sua opinião, que/qual formação “inicial” e/ou continuada seria importante para fortalecer o trabalho de um diretor; de uma equipe gestora?**

Aqui em Campinas [risos], eu não sei. Aqui em Campinas eu acho que tem que ser formado em tudo, né. Porque você tem que ser um bom juiz de paz, em algumas situações, né? Porque você tem que mediar e ser um ótimo mediador. Você media conflitos o tempo todo. Essa questão, mesmo, que passa pela escola de não ter a vaga, então é assim...uma formação..., sinceramente, este de mediador, de mediação. Aqui em Campinas tem que fazer um curso de... a atuação é muito abrangente, exige demais da gente. Exige que a gente seja tudo ao mesmo tempo. Descrevendo um pouco do nosso dia a dia, a gente resolve tudo, tudo. Você chega na escola tem uma panela de pressão que está quebrada, você tem que resolver aquele problema da panela de pressão quebrada. [trivialidade, mas que denota tempo, envolvimento, atenção, ações que não aparecem no PPP ou, talvez, em registros da escola] Este ano a gente tem pessoal pra cuidar do jardim, mas em 2013, 2014, 2015 a gente sofreu muito com isso. Foram anos que a gente não tinha quem viesse limpar o parque da escola. a gente tinha que dar um jeito, então, a gente tem que pensar em tudo ao mesmo tempo. Você está com a panela de pressão da cozinha em sua mesa, e ela precisa da panela para cozinhar o feijão, mesmo tendo outras, se não arrumar sempre, vai chegar o dia que eu não vou ter nenhuma, não pode parar a cozinha. Chuveiro é outro problema dentro de creche. Você tem que a manutenção de chuveiro que é semanal. Agora temos o zelador, mas antes não tinha. Então, lembrando que agora tenho que cuidar do portão. Aí, a mãe veio hoje brigar comigo, porque a fulana que ela mandou avisar ligou aqui e ninguém atendeu às cinco horas da tarde. Falei pra ela: “Bem, não temos segurança”, mas, o diretor, ele pensa tudo ao mesmo tempo, e ele, coitado. Eu, no meu caso... Eu falo sempre assim, descrevia o meu trabalho: “Eu mato

um leão por dia e amarro dois para o dia seguinte”. Deixo dois amarrados pra matar amanhã. E amanhã mato mais um, deixo mais dois e assim... O que o diretor hoje faz, ele chega na escola a primeira coisa que ele faz é resolver o problema de pessoal, que é uma coisa que sobra também para o diretor. E lá atrás não é diferente. Na sexta-feira eu trabalhei até mais tarde, porque eu não estava conseguindo quem ia atender hoje, não tinha gente. Falta funcionário e a escola lotada. Não falta funcionário porque...eu tenho uma professora com LTS, uma monitora, mas, falta funcionário porque tem aluno demais, eu tenho que por gente a mais, porque se tem a criança, tem que ter gente pra atender, principalmente no berçário. Se eu tenho três monitoras de manhã e três a tarde, ah, beleza, meu quadro está completo. Mas estou com 33 crianças matriculadas, três não dão conta. Vou ter que por todos os dias uma a mais, de manhã e a tarde. Eu tenho que procurar uma pessoa de manhã e uma a tarde todos os dias. Tá, todos os dias.

### **8) O que é o Projeto Político Pedagógico do CEI?**

O PPP é o projeto que direciona as nossas ações. Ele foi feito coletivamente e todos caminham naquela direção. Ele já vem falando que criança a gente quer formar e o tipo de trabalho que a gente deve ter, o tipo de conduta. Então, sempre quando a gente conversa, sempre se pauta naquela criança, naqueles objetivos que a gente quer chegar.

#### **Como é elaborado o PPP?**

Ele vem com os itens direcionados pela secretaria municipal de educação, vem com os itens, 1, o que tem que aparecer ali no item 1, caracterização da escola, caracterização de seu entorno. Depois vem os objetivos da unidade, as metas da unidade, as ações, então eles já colocam para todos. Todos seguem aqueles itens.

#### **Qual sua opinião do documento já vir direcionados para o preenchimento?**

Acho que tem seu lado positivo... tenho toda a liberdade de fazer o projeto. Eu sempre fiz o projeto dentro daquilo que eu gostaria... e quando eu comecei aqui na rede, não era tão “quadrado” do jeito como é hoje. Você tinha um pouco mais de liberdade para escrever o projeto político pedagógico. Agora ele já vem bem definido, onde você tem que escrever cada coisa, então ele tira um pouco da nossa liberdade. É assim desde 2011. E agora com o sistema a gente ficou mais robotizado, ainda. Você tem ícones pra entrar e... você tem que escrever isso... Então, foi assim, é como uma fábrica que você fica ali preenchendo aquele protocolo, né? É uma fábrica que todo mundo segue aquele modelo. O projeto pedagógico tem que ser uma carta da escola, uma coisa livre, uma coisa espontânea, né? Lógico, a Secretaria poderia nos pedir algumas coisas que teria que aparecer, mas, formatar tudo. É aqui que você põe isso, é aqui que você põe aquilo, é nesse item, isso não entra nesse item. E eles pedem pra colocar coisas que também não tem nada a ver, que são dados do funcionário. Eu acho que isso aí não é para ir no projeto pedagógico. Colocar lá fichas de funcionários. Eu tenho umas fichas para preencher. Você perde muito tempo com aquilo. Você perde muito tempo com a burocracia do projeto político pedagógico e acaba tirando isso do tempo que você teria que fazer pra discussões, pra, sabe, fazer uma coisa mais gostosa, né? Mais prazerosa. Acaba tirando o prazer da gente na elaboração.

### **9) Como aparece o trabalho do diretor/da equipe gestora na sistematização do documento?**

Como aparece: o diretor tem que pegar isso que já vem direcionado e trazer para discussão, e tentar tirar daí o projeto. O diretor tem um papel importante. Ele não pode se fechar na sala junto com sua equipe e escrever o projeto pedagógico, se ele fizer isso é aí que acaba com tudo mesmo. Ele tem que pegar esse projeto que tem que ser escrito naquele formato e levar para a discussão, esse é o papel do diretor, e... também, disponibilizar espaço para discussão. Você não pode pegar a reunião de planejamento dos primeiros dias do ano e falar, não, a gente tem que limpar a escola, limpar os armários e limpar as salas para receber alunos, não pode fazer isso. Nós vamos discutir o que nós queremos, o que nós precisamos fazer esse ano. Quais as metas, os objetivos. Vamos discutir

coletivamente. Colocar o pessoal para estudar, pra ler e escrever. Se você não fizer isso, é aí que o negócio...

### **Como se organiza a escola para elaborar o PP?**

Os primeiros dias já estão previstos pra isso, do ano, geralmente um ou dois dias. O que eu falo pra você que é superimportante, o diretor não pode abrir mão, porque é muita demanda de trabalho nesse primeiro, segundo, terceiro dia. Às vezes a secretaria tira um dia, fica um dia só. Então esses primeiros dias são muito importantes para, pelo ao menos dar a primeira discutida, lançar as ideias, colher os depoimentos, fazer acordos...

### **A rede preparou os diretores, a equipe gestora para a elaboração do PP?**

Muito pouco, não me lembro. O ano passado [2015] teve uma ampla discussão. Foi uma troca de experiência. Agora de 2011 a 2014 não me lembro. Quem tinha formação eram as OPs [orientadoras pedagógicas], porque elas têm reunião toda semana, não tem convocação para elas, já é definido esse dia. Nós, não, para termos uma formação, a gente tem que ser convocado. Geralmente, as reuniões de 4ª feira, que acontece, é pra passar serviço, não é pra formação. Teve sim formação esse ano..., mas no NAED Sudoeste eles se encontram toda a semana. Eles têm uma liderança lá. Se eles não estiverem de convocação, eles se reúnem, assim mesmo para discutir os problemas.

### **10) Que relação faz com o que aparece dissertado na questão anterior com o trabalho cotidiano do diretor?**

O trabalho do diretor, mesmo, fica no 2º plano. Porque, se eu chego aqui, e ninguém fala pra mim quem vai trabalhar a tarde, porque estou com 28 hoje no berçário a tarde, e eu preciso de um a mais, eu deixo o meu trabalho que é gerir o projeto pedagógico, fazer a parceria com a comunidade, verificar se o projeto está acontecendo. Esse é o meu trabalho. O meu trabalho é esse, sabe? De administrar a escola, acompanhar o bom funcionamento do projeto pedagógico. O meu trabalho fica de lado, o que eu vou fazer? Ficar ligando atrás de alguém. Quantas horas eu perco com isso. Sexta-feira eu perdi 2 horas de manhã procurando pessoas para trabalhar. Então o que acontece, o meu trabalho fica em segundo plano. E isso é que causa esse estresse emocional no diretor de Campinas, que causa esse sentimento de frustração. Porque você vem pra ser diretor de escola e aqui você não é diretor de escola. Você é “resolvedor” de problema. Você está o tempo todo resolvendo problema. E o dia em que a pessoa abona, você ainda é culpada porque você não estava na escola, escutei hoje de manhã. Como pode não ter ninguém na escola para atender telefone às cinco horas da tarde? A culpa é nossa, entendeu?

### **11) Há registro que sistematize o trabalho do diretor e da equipe gestora em situações concretas do cotidiano escolar quanto o que está previsto no documento? Sim (x), Não (). Caso positivo, como e por quem é realizado o registro?**

Nós aqui, o que temos de registro. Nós temos o registro das reuniões de TDC. Nós fazemos questão, a vice, eu e a OP, a gente participa de toda a reunião de setor. O que acontece dentro da sala de aula para verificar o trabalho mesmo de cada sala. A gente participa até, por exemplo, nesta sala, tantas crianças já saíram da fralda, como é que está sendo isso, a gente dá orientações. A gente tem o registro nosso da reunião semanal da equipe gestora. E do GEM, do grupo de estudo que nós coordenamos a reunião, então tem registro da reunião semanal que fazemos com eles. Temos o registro do RPAI, também

### **12) Como ocorre, na escola, a elaboração do PPP? (documento)**

Tem as reuniões de discussão, e aí o OP vai sistematizando as discussões, vai digitando, vai escrevendo. As professoras vão dando também suas contribuições... os monitores, também. Quem sistematiza é o OP, que recebe as orientações nas reuniões de 2ª feira. [nos assessoramentos].

### **13) Em que contextos/situações/espacos se avalia o PPP?**

Olha, no TDC é onde a gente mais avalia. O OP faz esse trabalho. Nas nossas reuniões, a gente já fala: “ó, vamos ver como está o PP, vamos ver onde a gente está, vamos levar para o TDC para discussão, às vezes os próprios professores, também, trazem pra discussão no TDC e nas nossas reuniões de RPAI”.

### **14) Quem participa? Como é a participação?**

Nas RPAIs todos. Inclusive o apoio... todo mundo é chamado.

#### **Tem a participação de pais, da comunidade externa?**

Não, a gente não chama... ah, participa, não na reunião. A família participa desta forma, faz muitos anos que a gente faz assim. A gente elabora um questionário, e coloca, também, no final deste questionário, pede aos pais sugestão, sobre o trabalho do ano, como sentiu a escola, a mãe, o pai. As sugestões, as críticas. E os pais têm a total liberdade pra escrever, porque eles não se identificam. Então eles falam mesmo, o que eles não gostaram, eles falam, sempre pedem mais festas... todo ano é isso...as nossas festas são muito bonitas, são agradáveis. Daí eles participam desta maneira. Daí a gente traz esses questionários para a RPAI, e a gente faz a análise desses questionários: o que mais surgiu, o que é mais importante para os pais. Daí a gente utiliza para o planejamento do ano seguinte.

#### **Tem alguma devolutiva para a comunidade deste questionário? Como é feito?**

Tem. É feito da seguinte forma: por exemplo, o ano passado, o que mais pegou, eles queriam mais festas. Então o que a gente pensou para este ano, fazer uma festa a mais. Na verdade a gente está fazendo mais de uma, já fizemos atividades em dois sábados, e estamos planejando mais uma. A gente percebeu que os pais querem estar mais dentro da escola. Então a gente devolve isso para eles. Olha, nós vamos fazer o que os pais pediram e geralmente na reunião de Conselho.

#### **Quanto ao conteúdo trabalhado na escola, as famílias trazem algum questionamento?**

Sim, trazem. Vou dar um exemplo. A gente não fazia festa junina, porque... a rede como um todo questiona muito essa questão... porque é uma questão religiosa, dependendo da maneira como ela é abordada, tem a questão dos evangélicos, que não aderem, não gostam. As famílias cobraram bastante, porque a gente tinha a festa e paramos de fazer. Nesse, pediram essa festa. Eu acho que eles influenciam desta maneira, porque a gente teve que repensar. Repensar... espera aí, até que ponto a gente está ouvindo a comunidade, e se você... por causa de um ponto de vista que é... porque, o que acontece com muitas escolas, colocam goela a baixo dos pais esse ponto de vista. Fazem os pais engolirem, né? Porque na verdade os pais querem estar na escola, verem seus filhos dançarem, verem a festa. Então chegam na escola e dizem que, não, lá na escola a gente conversa com os pais. Mas como é essa conversa? Põe os pais para sentar na reunião e falam: “nós não fazemos festa por isso, por isso e por isso”. Há uma explicação e os pais acabam aceitando, mas, não é exatamente o que eles gostariam, e então a gente percebeu isso. Porque quando você pede para os pais falarem, eles acabam falando.

### **15) Como é feito o trabalho do diretor com a orientação pedagógica e vice-direção?**

A gente se reúne uma vez por semana, divide as tarefas, por exemplo, a vice fica com a questão do sistema (Integre, Prodesp), livro ponto, essas coisas. Há uma divisão de trabalho. A OP cuida dos planos dos professores, dos registros, das avaliações das crianças. Ela lê os registros, dá devolutiva, que é o trabalho da OP. E aí, sentamos e conversamos sempre.

#### **Existe uma pauta de reunião quanto tem?**

A gente elabora na hora. Cada membro da gestão coloca os pontos que quer tratar. A gente traz as questões que surgiram no dia a dia. Eu gosto muito de visitar os setores... na cozinha, sentindo os

problemas... o cardápio, quando não está sendo feito da maneira correta.... Se a vice está digitando no Prodesp, não adianta eu ficar do lado dela ditando pra ela. Vai ficar nós duas fazendo uma coisa mecânica, que não era nossa função, então, eu estou fazendo outra coisa.

**16) Como é feito o trabalho do diretor com a(s) empresa(s) “terceirizada” (cozinha/limpeza/zeladoria/segurança)?**

Os funcionários, a gente tem que respeitar as especificidades das funções. Eu não posso pedir para uma pessoa que é terceirizada uma coisa que não é função dela, então, eu tenho que respeitar bem os contratos, mas eu procuro envolver eles em tudo o que acontece na escola. Todos são educadores, eu falo isso sempre pra eles. Todos têm um papel pra educar a criança. Então isso passa desde que a cozinheira monta o cozimento, ou monta um prato. Tudo passa pela educação, né?

**Existe orientação para esses profissionais ou a escola que faz as orientações?**

A cozinha recebe curso pelo Ceasa, né? O Ceasa dá sempre formação pra elas, formações técnicas, tudo. Mas, todo o trabalho feito aqui dentro da escola, eu dou muito orientação pra elas, porque... elas precisam trabalhar dentro do projeto pedagógico, dentro da concepção de criança que a gente tem. Sou eu que dou essas orientações.

**17) Como é o trabalho do diretor com as professoras?**

É muito dinâmico. Eu sei tudo do que elas estão trabalhando em sala. Elas sabem do meu trabalho. A gente conversa muito. Todos os dias visito as salas. Não só visito, às vezes eu fico um pouco, converso com as crianças.

**Há diferença do trabalho do diretor e do OP em relação com as professoras?**

O OP... é diferente. É diferente, mas como eu já fui OP, então o meu trabalho mistura muito com o trabalho do OP. Eu fui professora coordenadora no Estado e fui OP em Valinhos, no cargo mesmo. Tanto em Valinho quanto no Estado era do 1º ao 8º ano. Então, no meu trabalho eu tenho um olhar pedagógico muito forte. Tanto a OP quanto eu auxiliam a professora a, por exemplo, a professora está com dificuldade de...agora, na educação infantil, de uns anos para cá, começou a avaliação descritiva, que é trimestral. Então, elas têm que fazer uma avaliação, descrever sobre a criança. Eu percebo o que, que o professor, ainda, isso não amadureceu no professor, ele não está “craque” nisso. Então, muitas vezes, eu me sinto tranquila pra chegar na professora e orientar: “isso aqui, nesta parte, você tira, porque isso não é uma avaliação. Aqui você está falando de outra coisa. Então, vamos voltar com a avaliação”. Eu sinto esta liberdade de falar com a professora e de dar este tipo de orientação[entrosamento entre a equipe gestora, principalmente, neste caso, entre a direção e a OP]. Mas eu não vou na sala de aula para isso. Eu vou na sala de aula para estar junto. Mesmo com toda tarefa, toda a demanda de trabalho que não deveria ser meu, eu consigo fazer isso, mas não faço como eu deveria. Às vezes eu fico...me sinto muito inquieta, quando eu falo “nossa, faz três dias que não vou na sala de fulana. Eu me sinto inquieta com isso. Eu sinto distanciamento. Então eu gosto de estar lá. Eu li o projeto da professora e ali eu vejo o que ela propôs. Eu gosto de ver isso. Às vezes, também, o meu trabalho surge muito destas visitas. O meu trabalho surge daí, porque é numa visita, por exemplo, que você percebe que aquela sala está precisando. Eu entrei numa sala e comeci a olhar, como essa sala está carregada, muita coisa, muita mesa, muito móvel. Dois computadores dentro da sala. Uma sala com 30 crianças matriculadas do AG3. Tinha umas duas mesas, cada uma com um computador, depois tinha uma outra mesinha. Meu, onde você faz a roda. Ela disse: “Eu faço a roda apertado”. Não, vamos repensar esta sala. Retirei os computadores. A gente comprou tabletes. Agora fica guardado, na hora em que a professora vai usar, aí ela põe o tablete na mesa. Quer dizer, mudou a visão da sala. Porque, eu estive lá, porque eu percebi. O professor está naquela dificuldade, mas ele vai levando. Ele não tem aquela coisa de falar assim: “ah, vou falar pro diretor comprar um tablete e tirar o computador daqui”. Então surgiu a possibilidade, teve o dinheiro. A gente estava pensando no que gastar com o dinheiro. Temos que reunir o Conselho, a aí você leva para o TDC. Pessoal, o que está precisando comprar, chegou a verba do FNDE/Capital. Ah, precisa comprar isso, isso e isso. Sempre

tem mais coisa do que o dinheiro. Temos que definir. Você leva pro Conselho, faz a ata. Olha, tem essas necessidades na escola. Aí você decide o que comprar. Mas tendo as necessidades maior, você leva isso para o Conselho. Nós temos esse capital e não tem um vídeo na escola. Que tal, vocês aprovam? Então você leva já...uma necessidade, não é uma decisão, é uma necessidade. São nessas visitas que eu vou vendo as necessidades. Não pode ser assim, quem chora mais ganha mais... ou coisa assim...quem grita mais, chora menos... Não pode ser assim, esses recursos são poucos. Os recursos não suprem todas as nossas necessidades pedagógicas. Então você sempre tem que ver as prioridades.

### **18) Como é o trabalho do diretor com as monitoras/agentes...?**

É a mesma coisa. Estou sempre na sala. Vejo as atitudes delas e interfiro. Eu tenho essa liberdade.

### **A visão que você tem por essas visitas, você vê alguma diferença entre o trabalho das agentes/monitoras e das professoras?**

Sim, vejo. Os professores, eles têm um trabalho diferente. O trabalho do professor não está tão relacionado com o... é cuidar, também, mas não está tão relacionado com o cuidar. O monitor, ele tem que educar e trabalhar o projeto pedagógico, mas o trabalho dele está mais relacionado com o cuidar. Por exemplo, no berçário tem 33 crianças de fraude, certo? Quem vai ser o mediador ali que vai sentar com esses monitores e falar: “quem nós vamos desfraldar?” Quem vai fazer esse papel, é o professor. O monitor não vai ter essa iniciativa e passar por cima do professor, e reunir a equipe numa reunião de setor e decidir coisas. “Pessoal, nós já trabalhamos isso aqui no projeto. O que vocês propõem? O que as crianças estão pedindo? O que está surgindo deles?” Quem faz esse papel? É o professor. O professor é o coordenador do trabalho pedagógico. Ele tem uma função muito importante na sala de aula. Quando ele não faz esse papel, o trabalho define. Porque, perde essa liderança. “Olha estamos com dificuldades com essa criança, ela está mordendo. Vamos sentar para conversar?” É o papel do professor. Lógico que o monitor também pode fazer isso. “Vamos decidir ações?” Precisa pensar. É o professor que tem que escrever a avaliação de cada criança. O professor pode sentar com os monitores e fazer junto. Mas é função do professor, não do monitor. Quem é que vai digitar frequência no Integre, controlar a frequência da criança e fazer a sistematização? É o professor. Quem vai dar subsídio, para você fazer, por exemplo, um relatório de acompanhamento? O monitor vai fazer isso? Ele pode contribuir, mas não é função dele fazer. Se eu não tiver o professor na sala, a OP vai ter que fazer, ou eu. É bem diferente o trabalho do professor e do monitor. Mas, são iguais ao mesmo tempo, porque os dois tem a função de cuidar e educar. O professor não pode dizer que ele não pode trocar fraude. A criança é um todo. Como é que um professor de agrupamento I vai ter intimidade com a criança, se ele nunca trocar a fraude da criança? Se a criança pequenininha é movida pelo contato e pelo afeto. Se o professor ficar lá em cima e a criança lá embaixo. Ele não dá um banho o ano inteiro na criança. Há diferença no trabalho do professor e monitor, mas ele se entrelaça.

### **19) Como é o trabalho do diretor com os demais funcionários da cozinha?**

Mesma coisa. Eu interfiro. Eu vou na cozinha todos os dias, várias vezes. Por exemplo, todo final de ano na rede não tem achocolatado. As crianças pequenas se acostumaram com o chocolate com leite. Elas não tomam o leite sem chocolate. A Secretaria Municipal de Educação de Campinas finge que isso não acontece. Todo os anos, a partir do mês de agosto, setembro não tem mais achocolatado. Este ano, foi antes ainda, desde julho não temos achocolatado. Então, o que eu faço: sobrou um dinheirinho da APM, compro achocolatado para a escola.... Em 2012 ou 2013 eu fui advertida porque pedi achocolatado para os pais, sendo que pedi quem pudesse trazer achocolatado, porque não tinha e as crianças estavam jogando todo o leite fora. Vendo aquela situação, eu conversei com as cozinheiras, e sugeri: se a gente pedir para os pais mandarem um achocolatado, cada um, e a gente vai, pelo ao menos, colocando um pouquinho para que as crianças tomassem o leite. Elas ficam o dia inteiro. Ficar o dia inteiro sem tomar leite. Aí, o que aconteceu, uma mãe não concordou, porque ela achava que a responsabilidade era da prefeitura. Ela questionava por que a prefeitura não estava mandando achocolatado para a escola. Esse fato chegou ao conhecimento da prefeitura, e eles vieram para cima de mim. Não, não é para você pedir. Por que que eu fui pedir? Porque não é para a família saber que não tem achocolatado na escola. Agora não tem achocolatado desde julho. Estou comprando com

dinheiro da APM, isto é, a contribuição mensal, porque a APM não existe mais. Com a contribuição que os pais ajudam a escola, porque a APM não existe mais. A APM era uma associação, ela foi extinta, hoje existe uma contribuição mensal espontânea. Não tem valor definido. Tem mãe que manda. Tem mãe que não manda. Tem mãe que manda dois reais. Tem mãe que manda vinte. Tem mãe que manda cinquenta. Porque querem ajudar. A gente põe no bilhete que é contribuição voluntária. Acharmos importante também, que os pais vejam o que a gente está fazendo. Nas reuniões de pais e nas reuniões de Conselho de escola a gente divulga o que a escola está fazendo com esta contribuição. Por exemplo, falamos com a comunidade sobre o bolo mensal que é servido no final de mês, em homenagem aos aniversariantes daquele mês, que parte dos gastos é com este dinheiro; o recheio, a cobertura, os confeitados, as velinhas. E eles contribuem bem aqui.

### **Como é feito a aplicação de recurso?**

É no Conselho de Escola. Como nem todas as professoras fazem parte do Conselho, eu pesquiso, no TDC o que os professores estão precisando. Às vezes, eu mesmo percebi as necessidades pelas visitas nas salas, como é o caso dos tabletes. Às vezes, os próprios pais vêm falar comigo, você pode colocar uma grade em tal lugar, colocar um protetor naquela tomada da sala do meu filho. Eu faço as anotações e sugiro no plano de aplicação.

### **20) Como é o trabalho do diretor com os pais e comunidade do bairro?**

Todos os dias, né? A gente faz várias festas, além das reuniões de Conselhos que tem boa participação de pais, bem como nas reuniões de pais, que a frequência é bem alta, onde tem espaço para conversar. Eu aproveito e passo pelas salas.

### **21) Como é o trabalho do diretor com as crianças?**

Eu conheço todas elas. Tenho muita proximidade com as crianças e sinto que elas também. Isso acontece no dia a dia, pois estou nas salas de aulas, sempre, no parque, no refeitório. E eles têm essa noção que a gente é diretor. Por exemplo, quando estou no refeitório e se eu falo assim: “olha, quem comer tudo, vai correr mais no parque e vai ganhar o meu parabéns”. Nossa, todo mundo quer comer tudo, porque vai ganhar o parabéns da diretora. Então, eles têm essa referência, essa relação.

### **22) Como é o trabalho do diretor com a SME/NAED?**

É tranquilo e frustrante ao mesmo tempo. Eles demandam coisas que a gente faz sem concordar. Uma delas é o atendimento às crianças que é acima da capacidade da escola, que é a maior dificuldade.

### **Como é a formação dos diretores pela SME/NAED?**

Não tem sido suficiente. A gente é muito chamado para receber serviços, para receber tarefas. Somos cumpridores de tarefas. As orientações que recebemos é de como realizar estas tarefas. Em 2011 tivemos um programa de desenvolvimento de gestores educacionais. Foi proporcionado pelo NAED. Foi contratada uma empresa que trabalha com essa formação de gestores. Foi muito positivo, nos fortaleceu. Recebemos ferramentas para lidar com o dia a dia do nosso trabalho. conversamos sobre temas que passa todos os dias na nossa função e esse curso nos deu ferramenta de como resolver aquelas situações, como conflitos, o assédio moral, sobre os cumprimentos de tarefas. Então foi um curso muito bom. Naquela época tínhamos uma representante regional muito sensível às nossas dificuldades e consegui esse curso para nós. Infelizmente, não deu continuidade, pois a ideia era para ser todos os anos, mas aconteceu apenas naquele ano de 2011. Foi o único curso, desde o tempo que estou na rede, que pensaram no diretor para realizar, porque os outros cursos era pensando na secretaria de educação, o que a secretaria queria fazer, foram pensando na política educacional queria atingir e põe o diretor como cumpridor de tarefas. Teve um curso que eu acho que foi o mais medonho dentro da rede, que nós fomos obrigados a fazer chamado, eu acho, de Estrutura e Funcionamento da SME, se eu não me engano, antes de 2011. Reunia os diretores para conhecer a estrutura da Secretaria, mas, eles mesmo, não conheciam a estrutura da escola e como a escola funcionava e de que condições se encontrava. Foi o pior curso, pois dava aquela ideia de frustração, pois mostravam como era a sua

estrutura, por exemplo, a Secretaria de Apoio à Escola, e iam pessoas deste setor falar com os diretores, mas em nenhum momento aquelas pessoas demonstravam saber sobre a estrutura das escolas e em que situação elas estavam. E a gente, várias vezes dentro do curso, falava para aquelas pessoas que elas precisavam saber como era a estrutura e funcionamento das escolas, porque elas estavam passando a estrutura e funcionamento do setor da secretaria deles, mas não sabiam como estava funcionando as escolas. Você estava lá, mas desesperado, porque na escola, você estava, por exemplo, sem professor de matemática, e ao mesmo tempo alguém lá falando sobre o funcionamento da Secretaria de Recursos Humanos. Isso foi muito frustrante, pois fomos obrigados a fazer o curso. Por isso que eu disse que a maioria dos cursos não foi pensando no diretor. O diretor que faz todo isso, que carrega uma carga imensa de várias funções, de várias tarefas, pra quem é delegado muitas coisas. O que se pode dar de orientação em curso para esse diretor? Ninguém pensa nisso. Como podemos capacitar esses profissionais para auxiliar no desempenho de suas funções. Ninguém pensa nisso. Somente orientações de cumprir tarefas e alimentar o sistema. O diretor é um polivalente que realiza muitas tarefas no cotidiano da escola, mas não recebe formação para isso. E além disso, as escolas não são bem estruturadas.

### **O que falta nessa estrutura para ajudar no trabalho do diretor?**

Falta, primeiramente atendimento de demanda. Uma estrutura decente. Nós temos uma estrutura de atendimento de demanda de 0 a 3 anos indecente, vergonhosa, criminosa. Para melhorar o trabalho do diretor, primeiramente, o diretor gerir as vagas da sua escola, não mais da sua capacidade de atendimento. Outra questão é ter uma estrutura administrativa na educação infantil favorável, com cada um atuando em sua função, isso demanda um secretário de escola, um agente administrativo. A questão de não ter esse funcionário para atuar na secretaria de escola de educação infantil, significa que a prefeitura acha que a educação infantil não é importante. Não trata com a responsabilidade que deveria tratar.

### **23) Comente sobre o processo de planejamento, da execução e da avaliação do PPP na unidade escola. Quem coordena sua elaboração e acompanhamento?**

O planejamento começa logo no primeiro dia letivo com as RPAIs. Depois desse período vem os TDCs e reuniões de setor, onde vai se elaborando o planejamento coletivamente. A execução ocorre nas salas de aula, e na escola como um todo. A elaboração dos planos das professoras, que faz parte do PP, as professoras aproveitam a presença dos pais no início do ano. E os pais participam mais em forma de entrevistas, onde os pais respondem a um questionário, onde tem perguntas, tanto sobre o trabalho pedagógico, como questões sobre a escola, propostas dos pais. Este questionário é tabulado e colocado no PP, dá uma caracterização da comunidade, e na hora das professoras fazerem seus planos, elas levam em consideração o que as famílias responderam nesse questionário. Por exemplo, a mãe coloca que a criança não frequenta praças, parques e jardins. Então, o que o professor vai por em seu plano visita a lugares que contemplem essas necessidades, como a visita ao Jardim Chapadão, ao Bosque. Os pais colaboram muito com a elaboração do projeto respondendo ao questionário. Trabalhando no dia a dia, a professora, por exemplo, tralhando o projeto consumo consciente. Ela manda atividade para casa, o pai manda para a escola. O pai participa o tempo todo aqui. Então, por exemplo, tira uma foto com o seu filho em torno de sua casa, depois, escreve junto com ele, o que ele achou daquela atividade. O professor está participando do projeto pedagógico. Ele está contribuindo e o pai também.

### **24) Como a articulação teoria-prática é realizada no (re)planejamento do PPP da/na instituição?**

A teoria caminha ao lado da prática, pois está muito interligado. Não tem como trabalhar do modo como trabalhamos, pois, fizemos um propósito educativo como: queremos uma criança autônoma, conhecedora do espaço onde ela vive, questionadora. Só que é uma teoria. É o que está sendo proposto, mas como colocar isso na prática? A professora propõe: olha, crianças vamos visitar o rio ali em baixo? O que vamos tirar dali? Vamos ver o que acontece? O PP está sendo colocado em prática, com a participação das crianças e das famílias.

**25) O Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM) participam da elaboração do PPP? Sim ( ) Não ( ). Como se dá essa participação?**

Sim, mas não chamamos o Conselho naqueles primeiros dias de planejamento. A gente faz uma avaliação no final de ano com o Conselho. Nesse espaço eles colocam o que foi bom, o que não foi. Então, eu escuto muito o Conselho nesse sentido. Nesse ano, por exemplo, quando o Conselho foi aprovar o projeto pedagógico, teve uma mãe que era do Conselho do ano passado, ela não queria ler o projeto inteiro, mas ela perguntou: “Sabe aquilo lá que eu sugeri, está aí? ”, ela questionou se estava no projeto previsto o que ela tinha sugerido. O ano passado a gente teve uma festa que começou de manhã, ela tinha sugerido que a festa começasse a tarde, porque o marido trabalhava no sábado de manhã. Então eu falei para ela, ah, não, a gente vai ter festa de sábado em tal horário. Então, eu percebi que você não pode ignorar uma coisa. Às vezes, uma fala como essa, que pediu apenas que a festa poderia ser a tarde e não de manhã, deve ser ouvida e atendida. Se aproveita muito das entrevistas e questionários para a elaboração do projeto pedagógico. Na entrevista a gente coloca, o que você gostaria que seu filho aprendesse na escola? Do ano passado, o que você sugere que dê continuidade? Em relação a esse ano, o que você sugere que a gente não faça mais? Todas essas informações são consideradas na elaboração do PP. Aliás, elas nunca pedem que não se faça alguma coisa, pelo contrário, pedem outras coisas. Então o Conselho e as famílias participam mais nesse sentido.

**26) Conte um pouco do caminho percorrido na elaboração do PPP ao longo dos últimos 04 anos (dentre as informações que você poderia partilhar, gostaríamos que incluísse/considerasse as seguintes informações:**

**a) o grupo de professores, agentes e monitores, se permanece ou foram removidos da instituição,**

A maioria permanece. Somente uma monitora que se aposentou em 2014.

**b) as dificuldades e avanços percebidos na constituição e execução,**

O grande avanço é o amadurecimento das questões. Como trabalhamos a pedagogia de Frenet, que é a pedagogia escolhida pela escola. Eu percebo que cada ano, o grupo dá um passo a mais, principalmente este ano com o grupo de estudo que estamos fazendo. Quando eu cheguei aqui, percebi que o grupo tinha uma certa dificuldade de colocar a criança em primeiro lugar, mas isso, lá em 2008, 2009. Hoje, eu já não vejo essa dificuldade. Naqueles anos, tinha um grupo que colocava as necessidades pessoais em primeiro lugar. Com essa nova visão, esse grupo se removeu desta escola e hoje não se encontra mais. Tem coisa que não são negociáveis para mim. E uma delas é, por a criança em primeiro lugar. O meu horário de trabalho não pode prevalecer na hora de escrever o projeto pedagógico da escola, porque o servidor dobra, por exemplo. Porque eu tenho que entrar de manhã e sair mais cedo, porque eu tenho que pegar meu filho na escola. Como humano a gente tem que ouvir, mas em primeiro lugar na escola é a criança. Somos profissionais. Ganhamos para esse fim e pra mim isso não é negociável. É um foco que procuro direcionar o grupo, porque se estamos aqui trabalhando é por causa dessas crianças. Então, houve um impacto na mudança da forma de trabalhar e de organizar a escola que as pessoas que não se adaptavam, procuravam mesmo se remover. Depois deste período houve amadurecimento, já não tem mais aquele discurso, como por exemplo, a mãe tem que ir até à sala, isso causa problema pra gente. Hoje já não apresenta mais este tipo de problema. Hoje tem um sentimento mais democrático, a questão de se observar os direitos de todos.

**Como você vê essa questão do diretor trabalhar o coletivo, de trazer e ouvir a comunidade, da gestão democrática participativa?**

Eu acho que é tudo o que eu queria para mim hoje. Eu poder mudar de cargo, não que eu esteja infeliz, ou por causa do sistema da prefeitura, mas, hoje eu gostaria de poder voltar para a sala de aula, para mim seria a melhor coisa. Eu jamais vou ter o problema de que a comunidade não vai mais me querer, porque eu escuto a comunidade. Eu encontro mães que trabalharam comigo em outra escola, que tinha criança naquela escola, me abraçam e dizem sentir minha falta, que era boas as festas quando eu

trabalhava lá. Então eu não tenho esse problema. Eu tenho certeza, se eu tivesse que ser eleita aqui, nessa escola, a comunidade confiaria em mim, ou ter que me eleger em outra escola, caso for ingresso por eleição, eu não tenho essa preocupação. Hoje, eu gostaria que eu tivesse o direito de poder voltar para a sala de aula, e com certeza eu voltaria, pois eu me sentia mais realizada lá. O que me é preocupante é a perda de carreira, de tempo de serviço, eu teria que voltar no zero, como se fosse uma funcionária nova. A perda salarial não me impediria. Eu passaria a ganhar menos, mas o tempo de serviço também diminuiria. Eu teria mais tempo com minha família. Então, para ter uma gestão democrática de verdade, a prefeitura terá que rever o plano de cargos, vai ter que rever tudo. Porque como vamos falar de gestão democrática, onde o diretor deixa de ser diretor e perde direitos de carreira. Hoje eu queria isso, de poder ter a possibilidade de me mover dentro dos cargos. Eu gostaria de voltar para a sala de aula. Não é porque estou frustrada, é devido essa jornada de ficar oito horas na escola. Uma jornada massacrante. Fazendo serviço de secretaria, muitas vezes. Eu preferiria ser professora, porque, pior que seja o ambiente, caso você pega uma clientela difícil, mas você está dentro da sala de aula fazendo seu papel de professor, agora, como diretor você não consegue fazer o seu trabalho. Você não decide sobre o seu papel. Eu já dei aula para quarenta e oito alunos e não trago traumas por causa disso. Eu dei conta de fazer o meu trabalho. Naquela situação, de sala cheia, eu procurava ajuda dos próprios alunos para colaborarem com um ambiente saudável.

#### **O que te levou deixar a sala e vir para a direção/gestão?**

Eu tive uma experiência em outro município e acabei gostando. Quando teve o concurso aqui, acabei vindo, mas jamais imaginava que o trabalho na direção era dessa forma como a gente vive aqui. Eu me surpreendia a cada dia com o trabalho que eu tinha que fazer. Pagamento, eu nunca tinha feito quando trabalhava na função de diretora no Estado. Eu não tinha que preencher fichas de crianças. O atendimento às famílias não tinha essa mesma forma como é aqui, mesmo quando trabalhei como coordenadora na cidade de Valinhos. Foi o que me deixou mais surpresa quando cheguei aqui. Eu tenho que fazer isso? E ainda tinha, além de fazer pagamento, prestações de contas. Agora temo auxílio de um escritório, mas antes você que tinha que fazer. Tinha que bater os valores, quando faltava ou sobrava centavos, você não sabia de onde era. Você saía com dor de cabeça da escola, pois tinha que fazer bater. Ficava dias naquilo até dar certo.

#### **c) orientações recebidas por parte do NAED e/ou SME,**

A OP tinha orientação toda a semana nas reuniões de assessoramento com as Coordenadoras Pedagógicas. Ela compartilhava as orientações sobre o PP nas nossas reuniões de gestão. Para os diretores, eu não me recordo se teve alguma orientação por reunião.

#### **d) potencialidades e fragilidades na sua execução etc.).**

As fragilidades estão relacionadas com a falta de tempo para acompanhar. As tarefas que demandam no serviço de secretaria, atendimento aos pais, fazer cadastros, matrículas, atender telefones e tudo mais, impede que eu faça o meu papel, de fazer esse diálogo com a comunidade. Cada período do ano tem suas demandas. Agora tem renovação de cadastro. Você gasta muito tempo fazendo aquilo que não é a sua função. Essas demandas tiram muito tempo do diretor, fragiliza o trabalho de poder ajudar mais na elaboração do projeto pedagógico.

#### **27) Como a gestão da escola tem tratado a questão da formação continuada dos professores e demais servidores no PPP; no cotidiano da escola?**

O PP direciona o formação continuada. Por exemplo, quando separamos tempo para discutirmos os Propósitos Educativos, procuramos saber dos professores as propostas de assuntos para estudos. Direcionamos recursos para pagamento de palestrante na escola, cursos na escola, cursos direcionados pela SME.

**28) Considerando a realidade da unidade escolar, como se apropriam do PPP na organização da rotina da escola?**

O PP nos auxilia até mesmo na organização das salas. Se o PP aponta que queremos formar um aluno leitor, gosto e prazer pela leitura, tem que ter uma biblioteca na escola. Como promover o desenvolvimento e prazer na leitura, que ele construa esse sentimento, essa cultura, se não proporcionarmos esse espaço? Então, temos que priorizar a biblioteca. É no PP que definimos a organização da escola. Se o brincar está sendo colocado como a coisa mais importante para a aprendizagem da criança, temos que ter bons espaços para o brincar. Como ter um parque sem brinquedos? Então, tem que se pensar no plano de gastos da verba para esse fim; temos que priorizar os pátios bem limpos espaços e assim por diante. Existe o planejamento para a utilização das TVs, cada sala tem sua TV. Temos um planejamento para o uso dos espaços dos parques, porque são muito grandes e assim a gente evitar de ter muitas crianças reunidas ao mesmo tempo. Apesar das professoras terem a liberdade de fazer atividades em conjunto, que, às vezes, elas também fazem, mas sempre com planejamento, senão se juntam mais para ficarem conversando. Apesar de que aqui não acontece, pois como eu disse, tivemos um grande amadurecimento sobre isso.

**29) Como se dá o replanejamento do PPP na instituição?**

Os replanejamentos acontecem nas reuniões de RPAIs.

**30) No seu ponto de vista, qual a melhor forma de ingresso no serviço público para exercer esse cargo?**

Eu acredito que a melhor forma seria pelos pares e pela comunidade, mas não pelo prefeito. Acho que tem ser uma pessoa capacitada. Tem que ter formação para exercer a função e estar trabalhando no serviço público. Essa pessoa tem que ser concursada, por exemplo, ser professor concursado. Tem que apresentar habilidades técnicas para atuar como diretor. Tem que ter uma forma de selecionar pessoas que tenham esses conhecimentos. Não pode ser um professor que não se deu bem na sala de aula e quer ser diretor, não pode ser assim. O concurso público para mim não foi muito funcional.

**Entrevistada:** “Mirela”

**1) Há quanto tempo atua no cargo de diretor?**

31 anos e - meses (25 como Diretor da Rede Estadual de Ensino e 6 anos como Diretor da Rede Municipal de Ensino de Campinas)

**Quanto tempo nessa escola?**

06anos e -meses – 2010

**Qual é a sua formação?**

Licenciaturas - Letras, Pedagogia com ênfase em administração escolar; Especialização – Psicopedagogia Institucional.

**2) Quais são os contextos de formação que participa atualmente no âmbito da SME/ Escola, ou outros de iniciativa própria?**

Especificamente no ano de 2016, participei do Curso de Acessibilidade, Audiodescrição e Libras.

**3) Já atuou no mesmo cargo em outras etapas/níveis da educação básica?**

Sim ( x ) Não ( ).

Se sim, em quais etapas?

( ) Ensino Fundamental I ( x ) EF II ( ) EF I e II ( x ) Ensino Médio

**4) Faça um breve relato sobre o seu trabalho como diretora de duas instituições de educação infantil .**

É uma rotina bastante desgastante, uma vez que sou responsável por duas Unidades Escolares, em bairros distintos e cuja distância é aproximadamente de 6 quilômetros. As comunidades são distintas, com características e necessidades completamente diferentes. Todas as demandas de trabalho precisam ser feitas em dobro. Muitas vezes, estou em uma escola e surge uma questão urgente em outra ou acontece algo muito interessante e relevante e não estou presente para compartilhar.

**5) Em sua opinião, o seu relato explicita qual tipo de diretora?**

Uma diretora educacional que tem que dar conta de absolutamente todas as questões pedagógicas, administrativas, financeiras, vida funcional de servidores, vida escolar, atendimento à comunidade, entre outras questões.

**6) Em sua opinião, que/qual formação “inicial” e/ou continuada seria importante para fortalecer o trabalho de um diretor; de uma equipe gestora?**

Acredito que seria pertinente haver como condição de ingresso de diretor uma especialização para o cargo.

**7) Em sua opinião qual “é o lugar” da diretora de uma escola/em uma escola?**

Penso que, primeiramente, um diretor deveria ter apenas uma escola sob a sua responsabilidade.

**8) O que são os Projetos Políticos-Pedagógicos do CEI “Rubi” e “Safira”?**

São projetos elaborados coletivamente que refletem a realidade da escola.

**9) Como aparece o trabalho da diretora/da equipe gestora na sistematização do documento e na vivência dele cotidianamente?**

Há uma organização no sentido de estarmos presentes (diretora, vice e orientadora pedagógica) em todas as reuniões de TDC e de planejamento.

**10) Em que contextos/situações/espacos isso acontece?**

Em reuniões de TDC e de planejamento.

**11) O que é, em sua opinião, o PPP?**

É um documento que expressa todos os objetivos que desejamos alcançar, metas a cumprir. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado “projeto político-pedagógico”.

**12) Como ocorre, na escola, a elaboração do PPP?**

Parte dele é elaborado coletivamente, e parte individualmente, dependendo do tópico do PP.

**13) Em que contextos/situações/espacos se avalia o PPP?**

Em reuniões de TDC (Trabalho Docente Coletivo) e de RPAI (Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional)

**14) Quem participa? Do quê?**

Todos, equipe gestora, professores e funcionários participam dessas reuniões coletivas.

**15) Como é feito o trabalho do diretor com a orientação pedagógica?**

O trabalho é feito de maneira conjunta, com reuniões de Equipe Gestora que são realizadas semanalmente.

**16) Como é feito o trabalho do diretor com a(s) empresa(s) “terceirizada” (cozinha/limpeza/zeladoria/segurança)?**

Temos demandas de trabalho como elaborar as frequências de todos os funcionários terceirizados, administrar problemas de desempenho e de relacionamento. Nesse sentido, são feitas reuniões periódicas para encaminhar as questões.

**17) Como é feito o trabalho do diretor com as professoras?****18) Como é feito o trabalho do diretor com as monitoras/agentes...?**

Não temos monitores.

**19) Como é feito o trabalho do diretor com os demais funcionários da cozinha?**

Temos demandas de trabalho como elaborar as frequências de todos os funcionários terceirizados, administrar problemas de desempenho e de relacionamento. Nesse sentido, são feitas reuniões periódicas para encaminhar as questões.

**20) Como é feito o trabalho do diretor com os pais e comunidade do bairro?**

O contato com a comunidade é o melhor possível. Temos e nos empenhamos para manter um relacionamento muito bom com as comunidades dos dois bairros. Isso é um orgulho para nós. Somos respeitados e reconhecidos no nosso trabalho. Eles participam das atividades escolares, eventos, reuniões e nos dão um feedback muito positivo.

**21) Como é feito o trabalho do diretor com as crianças?**

Digo sempre que essa parte do meu trabalho é uma das melhores. O contato com as crianças é extremamente prazeroso. Elas são autênticas e carinhosas. Sempre me abraçam e querem conversar. Em todas as oportunidades.

**22) Como é feito o trabalho do diretor com a SME/NAED?**

Procuramos manter um relacionamento de respeito e colaboração.

**23) Diante do que aponta, qual seria a formação ideal de um diretor de uma instituição de EI?**

Pedagogia com especialização em Direção Escolar.

**24) Comente sobre o processo de planejamento, da execução e da avaliação do PPP na unidade escola. Quem coordena sua elaboração e acompanhamento?**

A equipe gestora procura trabalhar em sintonia para obter os melhores resultados.

**25) Como a articulação teoria-prática é realizada na elaboração do PPP da instituição?**

Com leitura de textos e discussão e reflexão entre todos da equipe escolar.

**26) O Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM) participam da elaboração do PPP? Sim ( x ) Não ( ). Como se dá essa participação?**

O Conselho de Escola é sempre ouvido. É o colegiado que valida todas as ações planejadas no âmbito escolar. Em reuniões para avaliação do trabalho desenvolvido durante o ano letivo e encaminhamento de sugestões.

**27) Qual é a importância da participação da equipe escolar e outros setores na elaboração do PPP? Como a equipe gestora se mobiliza para promover essa participação?**

A elaboração do Projeto pedagógico é de responsabilidade de todos. Promovemos reuniões com todos – professores, funcionários e pais, periodicamente. Valorizamos a opinião de todos e de cada um.

**28) Qual é o sentido do PPP para o exercício do seu trabalho (diretor) na instituição de educação infantil?**

Ele é que dá o tom do nosso trabalho. Por que e para que fazemos algo.

**29) Conte um pouco do caminho percorrido na elaboração do PPP ao longo dos últimos 04 anos (dentre as informações que você poderia partilhar, gostaríamos que incluísse/considerasse as seguintes informações:**

**a) o grupo de professores, agentes e monitores, se permanece ou foram removidos das instituições,**

A equipe escolar tem mudado aos poucos, durante esses anos.

**b) as dificuldades e avanços percebidos na constituição e execução.**

Procuramos valorizar a opinião de cada um, sempre com a concordância do grupo. Procuramos ouvir o grupo antes tudo.

**c) orientações recebidas por parte do NAED e/ou SME;**

Participamos de reuniões de orientações organizadas pelo Naed e seguimos todo o cronograma de elaboração do Projeto Pedagógico previsto em Resolução específica.

**d) o envolvimento dos demais profissionais, colegiado e pais no processo.**

As avaliações do ano letivo da comunidade são muito valiosas nesse processo. Ouvimos os pais e também damos feedback a eles sempre.

**e) potencialidades e fragilidades na sua execução etc.)**

Ter que elaborar todo esse processo duas vezes, visto que são duas escolas.

**30) Como a gestão da escola tem tratado a questão da formação continuada dos professores e demais servidores no PPP?**

Ouvimos as equipes sobre as demandas de Formação Continuada para o ano seguinte. Organizamos as formação de acordo com a resolução do calendário escolar.

**31) Considerando a realidade da unidade escolar, como utilizam o PPP na organização da rotina da escola?**

O Projeto Pedagógico é o documento norteador do nosso trabalho. Ele, constantemente, faz parte da pauta das reuniões de TDC.

**32) Como se dá o replanejamento do PPP na instituição?**

Sempre em reuniões de RPAI e, se necessário em reuniões de TDC.

**33) No seu ponto de vista, qual a melhor forma de ingresso no serviço público para exercer esse cargo?**

Ingresso por concurso público, certamente.

## 7. ANEXOS

## 7.1 ANEXO 1

### **Itens do Projeto Político-Pedagógico a serem seguidos pelas escolas municipais de educação infantil de Campinas**

1. Ofício de encaminhamento do Projeto Pedagógico ao Representante Regional da SME
2. Sumário
3. Termo de aprovação assinado pelo(a) diretor(a) da unidade educacional
4. Caracterização da unidade educacional
  - 4.1. Nome da unidade educacional
  - 4.2. Endereço da unidade educacional, endereço(s) eletrônico(s) e telefone(s)
  - 4.3. Localização e características do bairro
  - 4.4. Horário de funcionamento da unidade educacional
  - 4.5. Atos oficiais: data da publicação da Portaria de autorização de funcionamento da unidade educacional
  - 4.6. Portaria de autorização de curso(s)
  - 4.7. Horário(s) do(s) curso(s)
  - 4.8. Recursos físicos e materiais
  - 4.9. Alimentação
5. Caracterização dos alunos
6. Recursos Humanos
  - 6.1. Identificação das equipes: gestora, de apoio escolar, de agente de educação infantil/monitor infantojuvenil e de professores; mencionando nome, matrícula, situação funcional/trabalhista, atribuições, competências e responsabilidades (no caso dos professores incluir a habilitação e a área de atuação)
  - 6.2. Quadro de horário de cada profissional da unidade educacional, incluindo, no caso do professor, todos os tempos pedagógicos e, no caso do agente de educação infantil/monitor infantojuvenil, o horário destinado à formação
  - 6.3. Os coletivos e os órgãos de representação, com descrição do envolvimento dos pais nas ações pedagógicas
7. Organização geral da unidade educacional
  - 7.1. Objetivos de cada etapa e/ou modalidade da educação básica oferecida(s) pela unidade educacional
  - 7.2. Organização da matrícula dos alunos
  - 7.3. Procedimentos de recuperação dos alunos
  - 7.4. Calendário escolar homologado
  - 7.5. Matriz(es) Curricular(es)
  - 7.6. Quadro das salas de aulas com os respectivos horários de ocupação de cada turma
  - 7.7. ANEXO contendo:
    - 7.7.1. Os Planos de Ensino de cada professor, incluindo o trabalho pedagógico a ser

desenvolvido em relação aos temas transversais e à educação inclusiva

7.7.2. Plano de Trabalho da Equipe Gestora

7.7.3. Gestão financeira: procedimentos utilizados junto à comunidade escolar para priorização, aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros

7.7.4. Relatório de autoavaliação, elaborado pela Comissão Própria de avaliação

7.7.5. Plano de Trabalho da Comissão Própria de Avaliação, o qual deve incluir o planejamento para o acompanhamento e a avaliação do Projeto Pedagógico das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e, no caso da Educação Infantil, o Plano de:

7.7.5.1. Metas

7.7.5.2. Ações para o cumprimento das metas

7.7.5.3. Responsáveis pelas ações

7.7.5.4. Indicadores para monitoramento das ações

7.7.5.5. Cronograma das ações planejadas

8. Projeto Pedagógico

8.1. Propósitos educativos da unidade educacional

8.2. Organização pedagógica dos tempos/espços escolares

8.2.1. Atividades desenvolvidas nos tempos pedagógicos (Trabalho Docente Individual, TDI; Trabalho Docente Coletivo, TDC; Carga Horária Pedagógica, CHP; Horas Projeto, HP) e no tempo destinado à formação do agente de educação infantil/monitor infantojuvenil, com os respectivos planejamentos e formas de avaliação

8.2.2. Atas da avaliação do Projeto Pedagógico, referentes ao ano anterior

8.3. Formas e critérios de enturmação nos agrupamentos, ciclos e classes

8.4. Processos de avaliação

9. Indicadores:

9.1. De ensino aprendizagem, inclusive os estatísticos, para o Ensino Fundamental.

9.2. De ensino aprendizagem, para a Educação Infantil.

10. Relatório do coordenador pedagógico e parecer do supervisor educacional.

11. Termo de homologação do Projeto Pedagógico.

12. Todas as páginas do Projeto Pedagógico deverão estar numeradas

(CAMPINAS. Resolução SME Nº 23/2010, DOM 20/11/2010).

