

A importância da gestão na formação dos profissionais da Educação Infantil: respeito às diversidades

The importance of management in the training of childhood education professionals: Respect for diversity

Lucrécia Stringhetta Mello¹

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Três Lagoas-MS, Brasil

Anízia Aparecida Nunes Luz²

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Três Lagoas-MS, Brasil

Resumo

A gestão na educação infantil adquire relevância pela necessidade de rever a formação dos profissionais que nela atuam. Tomamos como parâmetro discussões desencadeadas na organização e participação de um Grupo de Estudos, espaço de reflexão sobre a função dos gestores/profissionais da Educação Básica, bem como os contornos da formação continuada dos quais muitos vêm participando e buscando modificar a prática em suas instituições. A pesquisa traz uma abordagem qualitativa, cuja problemática vem se desenhando a partir do contexto vivido, e desenvolve-se sob a égide da interdisciplinaridade no sentido de observar a 'atitude' dos sujeitos/gestores em relação à parceria (trabalho coletivo) na articulação e interface dos saberes teóricos com os saberes da prática, sem perder de vista a totalidade que envolve as políticas destinadas à gestão. Considera-se, por um lado a normativa que direciona o currículo nacional, bem como do município e, por outro, a concepção de infância que respeite a criança e toda sua singularidade. No trajeto que vem se desenhando, entre o contexto teórico e empírico, encontramos ações pautadas pela participação e autonomia dos profissionais/gestores que partem de um processo intencional onde cada um sente-se pertencente a um 'coletivo' e comprometido com as decisões da gestão compartilhada bem como com os resultados. Trata-se de reconhecer a importância de um esforço que intenciona provocar a reflexão sobre as ações que possibilitam desencadear a construção de uma 'cultura de gestão' para a instituição de Educação Infantil permeada pelo diálogo, escuta do outro e partilha de saberes.

Palavras-chave: Educação Infantil, Gestão escolar, Infância, Diversidade.

Abstract

The management in early childhood education acquires relevance by the need to review the training of professionals who work in it. We take as parameter discussions have been launched by the Organization and participation of a Study group, space to think on the role of managers/professionals of Basic Education, as well as the contours of the continuous training of which many are participating in and seeking to modify the practice in their institutions. This research brings a qualitative approach, whose problem has been drawing by the context lived, which operate under the aegis of interdisciplinarity in order

1 Professora no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEdu/UFMS). Coordenadora da Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente. E-mail: lucrecia.mello@uol.com.br

2 Doutoranda pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEdu/UFMS). Coordenadora da área da Educação Infantil da SEMEC (Secretaria de Educação e Cultura de Três Lagoas/MS). E-mail: aniziaaluz@gmail.com

to observe the ‘attitude’ of the subjects/managers in relation to the partnership (collective work) on articulation and theoretical knowledge with the practical knowledge, without losing sight of all that involves policies aimed at management. It is considered on the one hand to rules that directs the national curriculum, as well as the municipality and on the other, the concept of childhood that respects the child and all its uniqueness. On the path has been outlining between the theoretical and empirical context, we find actions based on participation and autonomy of professionals/managers departing from an intentional process where everyone feels belonging to a ‘collective’ and committed with the decisions of shared management as well as with the results. Its purpose is to recognize the importance of an effort that intends to provoke reflection about the actions that enable trigger the construction of a ‘culture of management’ for the institutions of Early Childhood Education permeated by dialogue, listening to others and sharing knowledge.

Keywords: Childhood Education, School management, Childhood, Diversity.

Introdução

A educação infantil vem se fortalecendo nas últimas décadas em decorrência dos movimentos nacionais e internacionais pelos direitos da criança iniciados com a “Declaração Universal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes” (1959) ganhando espaço político no Brasil com a promulgação da Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN), a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) entre outras. Temos desde então o surgimento de um “novo paradigma do atendimento à infância” (BRASIL, p. 1, 2009b) e com isso assistimos um avanço na área da educação infantil ancorada ainda pelas pesquisas e produções teóricas.

Para além da esfera das políticas públicas educacionais, encontramos nos estudos as questões relacionadas à conceituação de infância, ao seu desenvolvimento no campo da psicologia, sociologia, cultura e educação. São temáticas discutidas por autores como Kramer (1995, 1999, 2008, 2009), Lopes (2009), Sanches (2003), Machado (2002), Campos; Rosemberg; Ferreira (1993), Veiga (2010), Oliveira (2010), Faria; Dias (2007). As discussões encaminham para mudanças que acarretam encargos específicos para esse nível de educação aos municípios no sentido de repensar a organização de sua estrutura quanto à adequação física das instituições, bem como a formação dos profissionais, temática a ser abordada neste artigo.

Desse modo, entendemos que no campo da gestão surgem novos critérios de organização, novas formas de trabalho diante da diversidade cultural, tanto dos que fazem a educação, quanto da população a ser atendida. A organização do saber passa a exigir a capacidade de iniciativa, a tomada de decisões, cooperação, autonomia reconhecendo a articulação e a intermediação entre os eixos que garantam um ensino pautado nos preceitos de justiça, de igualdade social e de reconhecimento aos direitos de todos cidadãos à educação de qualidade. (BRASIL, 2010).

Iniciamos por rever a gestão escolar, uma vez que desde a promulgação da LDBEN, em 1996, a mesma vem sendo discutida, especialmente quando se fala em gestão colegiada envolvendo a comunidade escolar em vários aspectos, ressaltamos aqui as questões de parceria e de respeito ao coletivo. Neste contexto, pela relevância que adquire a gestão na Educação Infantil e pela necessidade em rever a

formação dos profissionais que nela atuam tomamos como parâmetro a vivência na coordenação da área de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas/MS (SEMEC) e a organização e participação do Grupo de Estudos de Formação Interdisciplinar (GEFI), espaço de discussão e reflexão sobre a função dos gestores/profissionais da Educação Básica, bem como os contornos da formação continuada da qual muitos vêm participando e buscando modificar a prática em suas instituições.

Durante o período das ações de pesquisa e extensão voltadas para a formação de gestores da Educação Básica do município de Três Lagoas/MS, que vem ocorrendo desde o ano de 2006, muitos professores, diretores e coordenadores pedagógicos tiveram oportunidade de refletir sobre sua prática cotidiana, ampliar conhecimentos teóricos e acompanhar as políticas destacadas para a educação, ora do Ensino Fundamental, ora da Educação Infantil conforme seu campo de atuação. As ações desenvolvidas, em parceria, envolvem professores, acadêmicos, mestrandos e doutorandos. Os encontros são quinzenais e os temas extraídos das sugestões dos participantes por meio de avaliações ao fim de cada ano giram em torno das dimensões: política e teórica acerca da concepção de infância, gestão, currículo, programas, planejamento, ensino e aprendizagem.

Assim, no decorrer dos estudos, quer no grupo de pesquisa ou na assessoria às instituições educativas, especificamente aos Centros de Educação Infantil (CEIs), retomamos a concepção de infância, abrindo espaço para a valorização da criança em suas especificidades e suas particularidades. Conforme Perroti (1990, *apud* MUNIZ, 1999, p. 247), observando que a criança é “[...] alguém profundamente enraizado em um tempo e um espaço, alguém que interage com essas categorias (outras categorias etárias), que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele”. Por outro lado, a educação estabelecida na instituição infantil (primeira etapa da educação básica) nos remete a pensar em como a gestão se constitui para planejar e propor, sistematicamente, atividades que permitam a educação da criança, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização.

Partimos da concepção de que a criança, sujeito histórico, desenvolve-se por intermédio das práticas sociais e educacionais e na instituição encontra seu espaço educativo no qual se relaciona com o mundo, com outras crianças e com adultos. Segundo Vygotsky (2012) o adulto ocupa lugar de “mediador” entre as crianças e o mundo, entre as crianças e o objeto do conhecimento. Atua, portanto, como ‘possibilitador’ capaz de promover as interações entre ensino e aprendizagem.

Entendemos que a formação dos profissionais da Educação Infantil requer uma atenção específica. Assim, o desafio é identificar e construir princípios próprios de organização/gestão ou como a concebemos; uma ‘cultura de gestão’ para a instituição educativa que considere “[...] a necessária formação ética aliada à responsabilidade social de ser formador de cidadão em um mundo complexo como o atual.” (GOMES, 2009, p. 54). São princípios que devem orientar as práticas cotidianas desmistificando mitos, preconceitos, diversificando experiências permeadas e mediatizadas pelas relações, considerando que estas se concretizam em ambientes humanos heterogêneos, desse modo devem ser fundamentadas no respeito ao outro e principalmente no diálogo.

Sentido e significado da gestão escolar: fundamentos de uma prática na perspectiva do respeito e do diálogo

Revisitando a história da educação brasileira, no que tange à direção escolar, encontramos, na sua organização, a influência exercida pela administração empresarial. Com o fim da ditadura militar e as mudanças políticas, sociais e econômicas, desde a década de 1980 aparece no debate a gestão democrática e colegiada. A gestão da educação, que inclui a gestão da escola, sofreria as críticas desencadeadas nos anos 1980, destacando-se o processo político-pedagógico e a preocupação com a sua democratização que ocorreria no final da década reforçada posteriormente pela própria Constituição Federal de 1988, bem como pela LDBEN 9394/96.

O fato é que esse panorama vem ganhando novos contornos e entendimento, principalmente no âmbito legal, o que permite alguns prenúncios de mudanças para a área da Educação Infantil. Desde a Constituição Federal de 1988 - documento legal que dá legitimidade à Educação Infantil, o Estado reconhece o dever de garantir o direito da criança à educação sendo, portanto, ratificada pela LDBEN 9394/96, que dedica um capítulo à Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

No processo histórico e social, encontramos princípios de uma organização escolar fundada na experiência administrativa, com características aplicáveis às empresas. Contudo, a análise dessa trajetória indica que as ações empreendidas no espaço em que ocorrem o ensino e a aprendizagem, pressupõem relações pessoais e interpessoais, cujos objetivos dirigem-se às práticas da formação humana. Nas palavras de Russo (2004, p. 29): “A proposta de superação do paradigma da administração empresarial como fundamento da administração escolar tem por hipótese a natureza específica do processo pedagógico de produção escolar.”

Nessa perspectiva, Maia (2000, p. 88) diz que “A gestão passa a ter outro sentido, ou seja, o de suscitar o trabalho coletivo, valorizar os agentes/profissionais da ‘escola’ e contribuir para o alcance de um bom ambiente de trabalho”. Então, apenas “boa vontade” não basta. É necessário conhecimento na área e a consciência sobre responsabilidades assumidas. Dessa forma:

Para que a participação em grupo traga benefícios à escola, é imprescindível a presença de um líder que mobilize os agentes da organização [...], que suscite o bom relacionamento entre eles e que esteja diretamente envolvido com o processo em busca da qualidade do ensino. (MAIA, 2000, p. 88).

Contudo, a cultura deixa marcas da historicidade que durante muito tempo ocupou os espaços dos dirigentes das instituições, que cuidavam das crianças organizando espaços e rotinas em função de garantir a assistência e o atendimento das necessidades físicas e biológicas, especialmente da criança que vivia em situação de pobreza, cujos pais trabalhavam fora de casa. Diante dessa realidade, não havia necessidade de formação específica para o profissional desempenhar seu papel junto à criança, bastava cuidar. As necessidades a serem atendidas se dividiam em cuidados com a higiene, alimentação, sono e segurança física.

O significado que a Educação Infantil passa a ter vai exigir dos gestores escolares compartilhar responsabilidades, além de assumir compromissos e atitudes diante do que se deseja transformar. Integrar os objetivos previstos para a educação

infantil ao projeto pedagógico do CEI, observados os valores, costumes e manifestações culturais, deve ser pauta de reflexão para as inovações e ações pedagógicas. Na busca de identidade própria para essa instituição, o debate central diz respeito a sua função social e educativa que facilitam definir uma identidade própria para os atores/gestores que nela atuam com a formação continuada fundamentada na teoria e reflexão da prática.

A gestão que se fundamenta no princípio da participação coletiva pode propiciar iguais condições para todos os profissionais da escola em favor das crianças e, dos membros da comunidade se juntos trabalharem na efetivação do projeto escolar. Como resultado dessa organização, temos a questão da autonomia, que deriva tanto das características pessoais quanto das condições de trabalho. A autonomia deve ser uma conquista de todos que dela fazem parte, embora saibamos que é um processo difícil, exige responsabilidade sobre aquilo que se faz. A autonomia existe a partir do papel que se desempenha, junto aos pares, na articulação das ações. Partimos do conceito de “autonomia”, na visão de Barroso (2003, p. 16):

O conceito de autonomia está, etimologicamente, ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a ‘independência’. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia também é um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a uma coisa e não o ser em relação as outras. (BARROSO, 2003, p.16).

Assim, a autonomia precisa ser construída no espaço confluyente entre diferentes pessoas, onde se confrontam ou se equilibram as opiniões, se respeite a coletividade escolar. Deve ser forjada a partir de uma prática pedagógica consciente com a concepção capaz de “apontar para necessidade de avanço e de maior coerência entre aquilo em que se acredita e o que se faz”. (FARIA; DIAS, 2007, p. 21).

Tomamos como exemplo o contexto da educação infantil do município de Três Lagoas/MS em que a gestão das instituições infantis era tutelada por políticos que faziam a indicação de coordenadores³. Com a criação e regulamentação da Lei n. 2628, de 30 de outubro de 2012, foi discutido e operacionalizado, pelo sindicato da categoria juntamente ao Sistema Municipal de Educação, o estabelecimento das eleições, a cada 3 anos, para o cargo de Diretor para esta etapa da Educação Básica. São avanços no campo da gestão da educação infantil, porém, por si só, não garantem a superação do modelo autoritário do “[...] paradigma racional positivista, na qual a relação entre sujeito e objeto é vista de forma fragmentada.” (BORDIGNON; GRACINDO, 2009, p. 151).

3 Coordenação do CEI, órgão de natureza executiva, será exercido por um profissional com habilitação mínima de licenciatura plena em nível superior, na área de educação, com incumbência de desempenhar a função de diretor. (PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS. Regimento escolar - CEI Jaci Cambuí Ferreira. Três Lagoas: SEMEC, 2005).

Esta fragmentação pode ser vista no contexto dos CEIs, em que atuam professor e atendente⁴ na prática diária. A experiência empírica permite perceber, ainda em alguns locais, uma dinâmica de trabalho em que se revezam: o primeiro se encarrega do educar e o segundo tem a função de cuidar, como se uma ação não estivesse, intrinsecamente, ligada à outra e a primeira fosse mais ‘importante’ do que a segunda. É preciso superar a fragmentação no sentido de articular estas duas ações tão importantes. O que implica considerar práticas que contemplem um projeto e um currículo que “promovem não apenas o reconhecimento, mas a incorporação de atitudes que ressaltem as diferenças de forma que sejam tomadas como constituintes de identidade dos sujeitos, na perspectiva da transformação das relações sociais.” (BRASIL, 2006, p. 91).

Os seres humanos são por natureza diversos, tanto na sua forma biológica, quanto na forma de perceber e estar no mundo, ao mesmo tempo são únicos. Pela ação, os homens se constituem como indivíduos singulares e, pela interação, como seres coletivos diante da participação no processo dialético de interiorização, exteriorização e de objetivação (BERGER; LUCKMANN, 1985). A partir das interações que o sujeito estabelece consigo mesmo e com os outros e pelas relações sociais que se dão ao curso do processo real de suas vidas caracteriza-se a construção da identidade de um sujeito histórico e cultural.

Assim, centralidade e a efetivação dos aspectos relacionados à diversidade étnico-racial, social e cultural devem se materializar na organização, nas práticas e nas relações entre os profissionais e na acessibilidade apresentada pela estrutura física das instituições educativas. São atitudes que orientam a ação dos gestores, docentes e demais envolvidos, pois, segundo Gomes (2008, p. 18) “Há uma estreita relação entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.”

Desse modo, para que os profissionais organizem um trabalho educativo pautado no dimensionamento do cuidar articulado ao educar, tendo em vista preceitos da diversidade, a proposta curricular “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.” (BRASIL, p. 6, 2009b). São práticas, intencionalmente, planejadas e efetivadas considerando “[...] a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças [...]” (BRASIL, 2006, p. 6).

Neste contexto, acreditamos que a orientação para o enfoque interdisciplinar permite uma aproximação do sujeito com a “sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais [...] permitindo uma formação mais consistente e responsável.” (THIESEN, 2008, p. 551). A perspectiva interdisciplinar, no campo educativo, especificamente na instituição de educação infantil, requer um pensamento abrangente capaz de compreender a complexidade do real e o movimento intrínseco e reflexivo diante da desconstrução e reconstrução de saberes para o fortalecimento dos fazeres. Dessa forma, percebemos que quando o projeto pedagógico é elaborado sob a perspectiva da interdisciplinaridade o ambiente escolar é acolhedor, agradável, educativo, eficiente e eficaz onde se reconhece e valorizam o trabalho dos professores e demais profissionais da educação.

4 No contexto local em que este estudo se desenvolve o atendente é o profissional que atua junto ao professor com crianças de 0 a 3 anos de idade, sendo que a formação exigida para trabalhar nesta área é ter o Ensino Médio completo.

Ao trazer essa perspectiva para o nosso texto, queremos dar enfoque para formas de organização escolar, neste caso a instituição de Educação infantil, que supere o paradigma da fragmentação que nascem entre as fronteiras do cuidar e o educar e chegam até as fronteiras da teoria e da prática ressignificando o trabalho pedagógico. Pois, um projeto interdisciplinar envolve o trabalho coletivo construído em função das crianças, sujeitos aprendentes, fundamenta-se no diálogo e propicia espaços para a criação da identidade do sistema de ensino, dos profissionais e da instituição escolar. Conforme Orsolon, (2001, p. 18):

[...] É necessário que haja a adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a consequente mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Mudar é, portanto um trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

Compreender esta dinâmica nos permite entender a escola como um local de convivência entre diferentes pessoas, que se caracteriza pela função de ensinar por meio dos conteúdos e atividades sistematizadas, mas também por meio das relações estabelecidas cotidianamente. O nosso olhar, aqui neste trabalho, direcionado para as questões da gestão, evidencia que ela deve ser exercida sob a égide da gestão democrática e participativa. Neste contexto, o papel do diretor, por exemplo, vai ser redefinido ao exercer a função nas instituições infantis com características educativas. Cabe então ao gestor/diretor:

[...] apropriar-se de profundo conhecimento de si próprio e da criança, dominar conhecimentos culturais e científicos, produzir uma visão crítica e política da realidade, gostar da criança e compreender sua forma lúdica e criativa de conhecer, além de desenvolver as capacidades de observação e reflexão, de articulação criativa e dinâmica entre teoria e prática e de trabalho em equipe. (DIAS, 1997 *apud* GOMES, 2009, p. 51).

Torna-se então um desafio para muitos exercer uma ‘cultura de gestão’ que se quer, colegiada e participativa, tomando os contornos próprios da Educação Infantil. Assim, diante da perspectiva de uma formação cidadã e profissional a experiência empírica fortalece e favorece o encaminhamento de ações pontuadas por pressupostos teóricos que fundamentam e permeiam a concepção de uma educação mais integradora (BRASIL, 2010). Neste contexto, à universidade, especialmente a pública, cabe promover a indissociabilidade entre o ensino (teoria e prática) e a pesquisa no processo formativo e, nesse prisma é que se inserem as propostas do grupo de estudos (GEFI/UFMS), articulando também a extensão com projeto de formação de gestores no âmbito municipal.

A mudança de postura parte necessariamente do rompimento de crenças e valores cristalizados em si mesmo para poder entender o coletivo e com ele interagir movendo a discussão sobre a criança e suas especificidades e com elas planejar uma proposta curricular significativa. O que buscamos é uma concepção contrária à ideia de natureza infantil, abstrata e universal. Uma ruptura para “desnaturalizar” a criança e o próprio conceito de natureza infantil, a qual “[...] separa a criança de uma natureza concreta”. Assim, considerar natural o meio social e cultural onde a criança vive e age, o que é próprio da infância, dando significação aonde ela se reconhece como indivíduo. (MUNIZ, 1999, p. 247).

A criança: sujeito da educação

Quando concebemos a criança como sujeito histórico, como natureza própria e situada numa cultura de determinada organização social, os fins e meios educacionais estarão condicionados a um tempo e espaço. Veiga (2010, p. 16) ressalta a necessidade de “[...] ir além de uma lógica supostamente natural/evolucionista de entendimento da infância como uma das etapas biológicas da vida, ou seja, é preciso compreender o tempo geracional numa perspectiva relacional como dimensão da experiência humana” ela nos remete a compreender a criança em seu viver, nos grupos sociais, por meio dos quais vai constituindo sua história.

Contudo, ainda é muito comum encontrarmos, entre os profissionais que atuam com as crianças, a ideia de natureza infantil descontextualizada histórica e socialmente, cabendo ao adulto prepará-la para o mundo por considerá-la um ser abstrato desvinculado de suas reais condições de existência. O diálogo aqui proposto, vai na contramão dessa ideia, pois, indica pensar a criança pertencente a um tempo e espaço no qual estabelece relações, “tendo, sim, uma natureza própria, uma natureza que é também social e culturalmente definida”. (MUNIZ, 1999, p. 258).

A criança está imersa em um contexto social e manifestações culturais que anunciam um mundo dinâmico e produtivo. No interior dos acontecimentos, interage com o meio da maneira mais peculiar, manifesta, experimenta e, por meio das invenções, faz de conta, fantasias, desejos e brincadeiras, ela se comunica e se mostra aos outros. Mostra-se por meio das mais variadas linguagens de que lança mão para ser e compreender o mundo a sua volta. “Um mundo em que precisa desbravar e entender seus mistérios, manifestar suas emoções, sentimentos e pensamentos, interagir e participar da construção da cultura. Logo, pela expressão da sua identidade, fazer sua história”. (UNESCO, 2005, p. 85).

Se tomarmos os múltiplos processos de significação a que a criança está afeta poderemos compreender que sua educação, seja no meio familiar, social ou nas instituições próprias para esse fim, tomará os contornos desse processo. E, a prática cultural nos mostra o mundo construído e recriado por meio da ação do homem sobre os espaços e tempos sociais e nesse contexto o adulto e a criança vão se constituindo e formando-se numa ação compartilhada por uma articulação dinâmica entre: as dimensões cognitivas, afetivas e sócio-cultural. Portanto, cultura define certa maneira de ser e de agir, articula saber, conhecimento, vivência, pessoas, sentidos e significados que se traduzem em práticas ou ações. Ainda é muito comum ouvirmos a expressão: O que você vai ser quando crescer? A criança é “agora”, conforme nos apresenta Sarmiento (2013), ao dizer que

[...] os Estudos da Criança procuram compreender a criança como ser biopsi-cossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar. Fazem-no, também, recusando o estatuto da criança como ‘ser-em-de-vir’ (na verdade todos os seres humanos são ‘seres-em-de-vir’ independentemente da idade), para se centrarem nas características atuais, presentes, sincrônicas da criança como ‘ser-que-é’ na completude de suas competências e disposições. (SARMENTO, 2013, p. 15).

Permitimo-nos completar: ser que fala, pensa e age, um ser em construção, que é influenciado e influencia o seu meio. A criança real é tempo, movimento e um ser

de transformação que nos diz de suas necessidades de todas as maneiras. Devemos observá-las e compreender suas mais variadas formas de expressão e de linguagem. Assim, o respeito a estas especificidades e ao conhecimento teórico já produzido podem fundamentar o trabalho da gestão.

Quando compactuamos com o conceito de “[...] criança como sujeito histórico e social, capaz de expressar ideias e sentimentos e de assumir sua condição de sujeito inventivo, com poder de virar pelo avesso a ordem natural (ou naturalizada?) das coisas” (MICARELLO; DRAGO, 2008, p. 133) queremos conceber a criança com as singularidades e especificidades que a diferem do adulto. Esse ‘olhar’ vem em um crescente movimento contribuindo para o entendimento de que ela é sujeito de direitos, situado historicamente e possuidora de saberes.

A partir desse entendimento existe toda uma dinâmica para mudanças no currículo a ela proposto, indispensável para atender suas especificidades, particularidades e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, sociais que prevê a aprendizagem e o seu desenvolvimento integral. Conforme explicita a DCNEI em seu Art. 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a).

Nesse contexto, para nortear o trabalho da instituição educativa, encontramos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) propostas que permeiam as práticas de cuidar e de educar articuladas às atividades de brincar como modo peculiar da criança entender o mundo. Tal documento nos induz à reflexão: para construir significativamente uma proposta pedagógica que considere, sistematicamente, essas ações e sem fragmentá-las, precisamos compreendê-las claramente na perspectiva de articulá-las. De acordo com o Referencial o ato de cuidar pressupõe:

[...] uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998, p. 24).

São aspectos que merecem especial atenção principalmente por se relacionar com as atividades presentes e desenvolvidas com crianças pequenas nas instituições educativas. Nesse contexto, pontuamos mais alguns significados dados ao ato de cuidar, que também tem o sentido de preocupar-se, reparar, prestar atenção em, interessar-se, pensar, projetar.

E, no mesmo documento, o ato de educar significa:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos

conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

São ações que expressam uma relação indissociável entre os atos de cuidar e de educar, pois, são dimensões que permitem as interações entre adulto e crianças, crianças e o mundo e que são realizadas, principalmente, em relações pautadas no acolhimento, na afetividade e no respeito “a singularidade de cada criança com suas necessidades, desejos, queixas, bem como as dimensões culturais, familiares e sociais”. (BRASIL, 2006, p. 37).

Como reconhecimento disso, nos sugerem Faria e Dias (2007, p. 55) que:

A perspectiva de cuidado e educação deve estar presente na proposta pedagógica da IEI, permeando todas as ações desenvolvidas. Trata-se de transformar essas ações em verdadeira filosofia, que se concretiza no cotidiano, definindo e dando consistência ao trabalho. Dessa maneira, é compromisso da IEI com as famílias como também seu papel em relação às crianças cuidar e educar para que: se sintam seguras, protegidas e saudáveis; [...] se apropriem de forma crítica e autônoma de linguagens, conhecimentos, instrumentos, procedimentos, atitudes, valores e costumes da cultura em que estão inseridas, necessários a vida coletiva; construam sua identidade e autonomia; se sintam sempre desafiadas [...]

Ao se sentirem desafiadas, as crianças constroem seu conhecimento, a partir de um esforço inerente a elas. Nesse processo, utilizam hipóteses e diferentes linguagens para compreenderem o mundo que as cercam, nas interações que estabelecem com o outro (objetos e pessoas), nas brincadeiras que “explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos [...]”. Desse modo é tão peculiar e específico para elas a construção do conhecimento “não se constitui em uma cópia da realidade, mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. (BRASIL, v. I, 1998, p. 21).

A experiência empírica nos conduz à compreensão de que existe um longo caminho pela frente para se adequar às instituições e às ações de seus educadores à interação curricular que considere a criança um ser global, ao mesmo tempo, também complexo, pois tem as suas especificidades e necessidades inerentes a sua faixa etária. Portanto, a instituição de Educação Infantil pode se caracterizar como um espaço de atividades integradas e integradoras por meio das quais a criança constrói, conscientemente, autonomia e, conseqüentemente, sua identidade. A questão é como valorizar os conhecimentos que ela possui e a partir deles auxiliá-las a desenvolver novas atitudes calcadas em sua curiosidade natural, pois,

[...] *Não basta selecionar conteúdos de aprendizado, é necessário também refletir como eles serão trabalhados com as crianças.* Assim como não é suficiente afirmar que os conteúdos não serão apresentados como verdades já prontas, mas construídos na interação com elas, caso não se tenha clareza a respeito desse processo de construção. (OLIVEIRA, 2010, p. 220). (Grifo nosso).

Trata-se de ousar com propostas que estimulem, na criança, a sua criatividade diante de experiências frequentes e significativas. Para Munari (1987) a criatividade é a forma de a criança projetar, simbolicamente, o que inventou ou fantasiou e,

[...] se quisermos que a criança se torne uma pessoa criativa, dotada de uma fantasia desenvolvida e não sufocada (como a de muitos adultos), deveremos fazer que ela memorize o maior número de dados possível, no limite das suas capacidades, para lhe permitir que estabeleça o máximo de relações possível, tornando-a apta a resolver os seus problemas sempre que estes se apresentarem. (MUNARI, 1987, p. 32).

Percebemos que há um “[...] conflito entre o que se acredita que deva ser feito com as crianças na Instituição de educação infantil e sua prática real, carregada de ambiguidades e múltiplas facetas”. (GOMES, 2009, p. 164). E, a possibilidade de mudança desse quadro está no movimento incessante dos questionamentos, dos conflitos e das inquietações sobre as concepções de educação, de infância e de criança que fundamentam as práticas cotidianas dos gestores que se voltam para a formação humanizada do profissional da Educação Infantil.

Traçando os caminhos metodológicos: a articulação necessária entre saberes e fazeres da gestão .

O processo de formação, planejado por profissionais que atuam na organização do grupo de estudos (GEFI), tem como matriz teórica, a interdisciplinaridade. As atividades propostas oferecem a base para a pesquisa colaborativa entre a SEMEC, com profissionais da área da Educação Infantil, e a universidade. As ações de formação, pautadas na pesquisa qualitativa, como já evidenciamos anteriormente, fundamenta-se nas dimensões: política e teórica acerca da concepção de infância, gestão, currículo, programas, planejamento, ensino e aprendizagem. Assim, entendemos que os estudos apenas não bastam para conhecer as respostas, mas orientam o processo de reflexão sobre as novas exigências impostas ao papel dos gestores escolares e as práticas pedagógicas considerando que sua atuação vai além do planejamento, coordenação e direção.

Isso significa que pesquisar o cotidiano do processo gestor, tem o objetivo de propor mudanças no fazer pedagógico/administrativo, tendo por base a reflexão da atuação do gestor no exercício de sua função, seja ela como diretor ou coordenador pedagógico. A análise das práticas reveladas e por eles representadas enquanto “[...] sujeitos reais, atores e autores de suas vidas [...]” (OLIVEIRA; ALVES, 2001, p. 43) permite redimensionar a condução de uma gestão qualificada para o enfrentamento dos desafios da educação das crianças na primeira infância.

Tanto quanto o agir é percebido de uma maneira totalitária, o conhecimento também tende a seguir as mesmas premissas. Portanto, igualmente, a interdisciplinaridade pode nos ser útil, porque aponta a natureza relevante da gestão na Educação Infantil, quando a mesma aglutina o coletivo sem se esquecer do papel da reflexão crítica, da realidade e dos aspectos contraditórios a ela inerentes.

A interdisciplinaridade requer atitudes orientadas pelo planejamento, parcerias, humildade em aceitar as diferenças, pelo diálogo e resiliência, entendida aqui como a capacidade de ser perseverante diante das dificuldades. Mas, acima de tudo ter, flexibilidade, poder voltar atrás e ter equilíbrio na tomada de decisão junto ao

coletivo. Em pesquisa e formação o que se pretende é preparar o profissional para enfrentar as situações adversas que certamente surgem no cotidiano escolar. (TAVARES, 2001).

Assim, a formação prioriza a qualidade de ações e práticas, o diálogo e a reflexão constantes e necessários na investigação e na busca de informações capazes de oferecer um conhecimento 'novo' em relação ao que já se sabe, capta a lógica inerente, abrindo caminhos que exercitem a coletividade e a criatividade no que diz respeito à elaboração de propostas para implementar a educação básica em todos os seus níveis. (CHIZZOTTI, 1991).

Um saber por inteiro que requer uma atitude crítica diante da realidade, pois o pensamento

[...] não se reconhece no regaço de um saber que já se tem, mas no jogo de um aprender que não termina; não na segurança das respostas, mas na inquietude das perguntas; não no repouso finalmente conseguido do resultado, mas no movimento incessante da aspiração e da busca; não na arrogância triunfante da posse, mas na medicância ansiosa do desejo. (LARROSA, 1997 *apud* RIOS, 2001, p. 45).

É, portanto necessário articular saberes, conhecimentos, vivências para uma perspectiva geral do contexto escolar, objetivando uma maior reflexão sobre as atuais exigências para a instituição que atende a criança de 0 a 5 anos. A construção da identidade do profissional/gestor que atua na educação infantil caminha na perspectiva da compreensão sobre o que é próprio para essa etapa da educação visando, ao mesmo tempo, o fortalecimento das práticas mais democráticas.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem papel importante no desenvolvimento do ser humano. Percebemos uma mudança significativa na sua função social e política representando uma oportunidade para a gestão escolar buscar alternativas no sentido de articular os documentos legais às propostas de atividades significativas tendo em vista o processo ensino e aprendizagem das crianças. Desse modo, precisa-se esclarecer sobre quais concepções de gestão de Educação Infantil, de criança e de infância que norteiam os caminhos possíveis para prática dos gestores.

Considerações finalizadoras

A princípio, podemos dizer que a Educação Infantil nem sempre teve lugar de destaque no que tange às propostas educacionais. O crescente avanço se configura no campo das ideias caracterizadas por meio de leis, documentos oficiais e estudos sobre o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, há um longo caminho a ser trilhado na busca por metas propostas pelos documentos e satisfazer anseios sociais e educacionais na perspectiva, tanto da garantia ao acesso das crianças a essa etapa da educação, quanto da valorização dos profissionais e das práticas que se desenvolvem nas instituições infantis.

Contudo, no desenho que vem se formando, a partir deste estudo, das leituras teóricas e de mundo para a compreensão do papel que assumem os gestores na instituição educativa, o que queremos evidenciar é a construção de uma identidade gestora específica e singular à área da Educação Infantil. Em nosso contexto, percebemos que os princípios que regem e fundamentam as ações da gestão se

aproximam das concepções de infância e de crianças tomando-as, assim, sujeitos que aprendem por meio das relações que estabelecem com objetos e pessoas. Nesse sentido, acreditamos na possibilidade da organização do CEI tornar-se um espaço de compartilhamento de significados, de aprendizagens mediatizadas pela reflexão conjunta sobre “planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 308).

Sinais desse movimento são evidenciados na atuação de vários diretores, na verdade, diretoras eleitas que lideram mudanças efetivas na elaboração de sua proposta pedagógica partilhadas com a equipe de coordenadores e professores. Observa-se a construção de uma ‘cultura de gestão’ que vem se configurando nos CEIs permeada pelo respeito às convicções, pela escuta do outro, pela convivência e partilha de saberes. Podemos vislumbrar, nesses contextos, uma gestão democrático-participativa o que significa um dimensionamento quanto ao papel do gestor ao planejar e organizar situações em que o diálogo possa contribuir nas tomadas de decisões diante da elaboração da proposta pedagógica, bem como nas ações que se efetivam cotidianamente. Tal movimento, conforme já assinalado neste trabalho, remete a cada um o comprometimento de cumprir o papel que lhe cabe na cooperação e contribuição do processo educativo. “Assim, além de dialogar e problematizar, é necessário pensar soluções que, no cotidiano, interfiram e alterem a realidade”. (BRASIL, 2006, p. 93).

Na continuidade do desenho iniciado, remetemos à metáfora da “cama de gato,” em que a criança “mete os dedos para tirar a figura com que desenha a vida”. (SARMENTO, 2012, p. 5). Em contextos marcados pela complexidade e heterogeneidade, os modos de agir dos gestores dos Centros de Educação Infantil devem considerar o ‘outro’, adulto e a criança, para apreender seu mundo, mexendo na organização das instituições dando a elas um desenho novo, contornos em seus espaços e com novas ações articular os tempos de aprendizagem para que a “cama” seja melhor desenhada.

Na trilha de seus contornos, enfatizamos uma das perspectivas diante da proposta de formação do GEFI, são proposições que se relativizam diante das ações desenvolvidas no espaço e tempo da instituição educativa, de ações que evidenciam a qualidade das relações promovidas pelos profissionais. A reflexão que fazemos incorporando preceitos da diversidade como proposta de formação é a possibilidade do diálogo entre os sujeitos e suas práticas. Pois, é no cotidiano das instituições educativas que as múltiplas linguagens são reveladas, tanto pelas crianças como pelos profissionais que com elas trabalham e mediante esse universo projeta-se uma gestão própria e específica, uma ‘cultura de gestão’, para a Educação Infantil. Desse modo caminha a gestão, tendo em vista que garantir o direito de todas as crianças à educação deve partir do princípio que evoca o sentido de pertencimento ao espaço da infância. Garantindo, também, o sentido de pertencimento do grupo/profissionais da educação.

Ao gestor cabe organizar espaço de discussão e de tomada de decisões coletivas enfatizando o respeito pela dignidade do ser humano e pela diversidade. “Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem [...] na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e posturas democráticas”. (GOMES, 2008, p. 30). Este, podemos dizer, é um dos eixos

que norteiam nossa experiência, considerando a criação de condições para que os gestores/profissionais/educadores sintam-se responsáveis pela organização de ambientes e de um currículo que garantam a promoção de atividades pedagógicas revestidas na e para a aprendizagem das crianças, favorecendo o desenvolvimento integral, a socialização e, conseqüentemente, sua inserção no mundo cultural e social.

Entendemos que a aproximação do contexto legal ao contexto real demanda trabalho conjunto a fim de produzir saberes e formas de realizações infinitas, dentro de uma possível perspectiva de mudanças diante do reconhecimento e compreensão do 'outro'. Somente o questionamento daquilo que está ao nosso redor pode nos mostrar o melhor caminho como nos fala o poeta Manoel de Barros (2010): "só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro..."

Referências

- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.) **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5 ed. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 2010. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 06 jun. 2013.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.
- BRASIL. **Parecer nº 20 de 11 de novembro de 2009**. Brasília: CNE/CEB, 2009b.
- BRASIL. **Conae 2010**: Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FARIA, Vitória Líbia Barreto de; DIAS, Fatima Regina Teixeira de Salles. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- GOMES, Marineide de Oliveira Gomes. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KRAMER, Sonia. [et all.]. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

- KRAMER, Sonia. (Org). **Profissionais da Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.
- KRAMER, Sonia. (Org). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.
- LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LOPES, Marcei Ribeiro Castanheira. Descompasso: da formação à prática. In. KRAMER, Sonia. [et all]. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.
- MACHADO, Maria Lucia de A. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAIA, Graziela Zambão Abdian. Contexto atual, gestão e qualidade de ensino. In. MACHADO, Lourdes Marcelino (Coord.); MAIA, Graziela Zambão Abdian (Org.). **Administração e Supervisão Escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000.
- MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; DRAGO, Rogério. Concepção de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, Sonia (Org). **Profissionais da educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.
- MUNARI, Bruno. **Fantasia, invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual**. Lisboa: Editorial Presença, 1987.
- MUNIZ, Luciana. Naturalmente Criança: A Educação Infantil de uma perspectiva Sociocultural. In: KRAMER, Sonia (Org). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes e saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ORSOLON Luiza Angelina Marino. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS. **Regimento escolar** - CEI Jaci Cambuí Ferreira. Três Lagoas: SEMEC, 2005.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.
- RUSO, Miguel Henrique. Escola e Paradigmas de Gestão. **Eccos revista científica**. v. 6, n. 1, jun. 2004. p. 25-42.
- SANCHES, Emília Cipriano. **Creche**: realidade e ambiguidades. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Construir a educação infantil na complexidade do real. **Pátio – Educação Infantil**. n. 32. Porto Alegre, jun/set, 2012.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Os estudos da criança e seu programa epistemológico. In: TEODORA ENS, Romilda; GARRANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.
- TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13. n. 39 set/dez, 2008.
- UNESCO. **A criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o mundo**. Brasília: UNESCO, 2005. 136 p. – (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância – Cadernos Pedagógicos, 2).
- VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da educação. In: SOUZA, Gizele de. **Educar na Infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.
- VEYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.