OS DESAFIOS DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIA DE SOUSA BELAS

RESUMO:

"Os Desafos da Gestão na Educação Infantil", tem como objetivo compreender quem são gestores que atuam nas instituições, considerando o perfl pessoal e profssional, a dinâmica do trabalho e os processos de formação continuada vivenciados. Contextualiza a Educação Infantil e a gestão na Educação Infantil com base em Campos (2006, 2011) e Côco (2009); aponta os aspectos da gestão democrática no Brasil com base nos Documentos Ofciais (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2014); com as literaturas do campo da gestão, SOUZA (2009) e PARO (2000, 2001, 2002, 2003, 2007, 2010) e, no campo da formação, NÓVOA (2002, 2007, 2009). A

função de Gestor na Educação requer um profssional com atribuições específcas, que, geralmente, envolvem, na parceria com o coletivo institucional, a elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica, do plano de trabalho, do cumprimento do calendário escolar, a execução da administração de pessoal, de recursos materiais e fnanceiros, a prestação de contas desses recursos e de documentos contábeis, o fomento da formação continuada dos profssionais desenvolvida no âmbito da instituição, da integração da família e comunidade, como também, a mobilização dos sujeitos que atuam nesse espaço, sendo que todas essas ações envolvem responsabilidade e domínio de conhecimentos específcos sobre as mesmas, principalmente o conhecimento específco sobre a etapa de ensino na qual atuam.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gestão; Formação Continuada.

ABSTRACT:

"The Challenges of Management in Early Childhood Education", aims to understand who are the managers who work in the institutions, considering their personal and professional profle, the work dynamics and the ongoing training processes experienced. Contextualizes Early Childhood Education and management in Early Childhood Education based on Campos (2006, 2011) and Côco (2009); points out aspects of democratic management in Brazil based on Ofcial Documents (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2014); with literature from the feld of management,

SOUZA (2009) and PARO (2000, 2001, 2002, 2003, 2007, 2010) and, in the feld of

training, NÓVOA (2002, 2007, 2009). The role of Education Manager requires a professional with specifc attributions, which generally involve, in partnership with the institutional collective, the preparation and monitoring of the pedagogical proposal, the work plan, compliance with the school calendar, carrying out the administration of personnel, material and fnancial resources, the accountability of these resources and accounting documents, the promotion of the continuing education of professionals developed within the institution, the integration of family and community, as well as the mobilization of the subjects who work in this space , and all these actions involve responsibility and mastery of specifc knowledge about them, especially specifc knowledge about the teaching stage in which they work.

Keywords: Early Childhood Education; Management; Continuing Education

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está situada no campo da Educação Infantil, etapa da Educação Básica cuja trajetória tem sido marcada por importantes avanços, entre os quais destacamos a inclusão da Educação Infantil em importantes normatizações, o aumento progressivo da oferta de vagas, a realização de concursos públicos para provimento de pessoal, os investimentos na formação dos profssionais, dentre outras questões.

De forma geral, numa instituição de Educação Infantil que tem um quadro ampliado de funções observamos as funções de gestor/diretor institucional, pedagogo/coordenador pedagógico, professor, auxiliar administrativo, auxiliar de professor, estagiário e, por fm, profssionais que atuam na limpeza e no preparo da alimentação nas instituições. Cabe observar que essa organização, assim como as formas de contratação são bem variáveis, conforme a municipalidade.

A expansão do atendimento com as mudanças introduzidas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), existe a necessidade de reestruturação do trabalho docente. Com a expansão do atendimento, ainda que seja uma expansão tímida em relação a demanda expressa nos indicadores educacionais, observamos a ampliação do número de instituições associadas a uma reconfguração dos espaços físicos, fazendo com que estas sejam instituições com maior número de salas e, consequentemente, demandem um quantitativo maior de profssionais, visando ampliar o atendimento às crianças.

A função de Gestor na Educação re-

quer um profissional com atribuições específicas, que, geralmente, envolvem, na parceria com o coletivo institucional, a elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica, do plano de trabalho, do cumprimento do calendário escolar, a execução da administração de pessoal, de recursos materiais e financeiros, a prestação de contas desses recursos e de documentos contábeis, o fomento da formação continuada dos profissionais desenvolvida no âmbito da instituição, da integração da família e comunidade, como também, a mobilização dos sujeitos que atuam nesse espaço, sendo que todas essas ações envolvem responsabilidade e domínio de conhecimentos específicos sobre as mesmas, principalmente o conhecimento específico sobre a etapa de ensino na qual atuam.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história de atendimento às crianças no Brasil é marcada pelas desigualdades, pelo assistencialismo preconceituoso e descomprometido com a qualidade do atendimento (KUHLMANN, 2001), pela caridade e filantropia, e por um atendimento pensado para as demandas capitalistas da sociedade.

No cenário brasileiro, o processo educacional teve início com a chegada dos jesuítas, por volta de 1549, através da Companhia de Jesus. Foram desenvolvidas as primeiras ações pedagógicas voltadas para a criança, ainda que o objetivo fosse o de educar para a fé católica e para a submissão. Somente por volta dos séculos XVIII e XIX iniciam-se algumas discussões em torno da infância, com a contribuição de grandes pensadores e educadores, defensores da Educação Infantil, que discutiam a importância do desenvolvimento infantil e a formação integral da criança.

Em 1950, em virtude dos processos de industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho, as creches foram criadas não para atender às necessidades das crianças no seu aspecto global, mas para atender ao mercado e ao desenvolvimento industrial, que era intenso em tal época, de forma que as fábricas se viram obrigadas a criar lugares para que as mães deixassem seus filhos, visando à produtividade e ao atendimento à demanda de mão de obra feminina. Assim, foram criados "espaços" para essas crianças "ficarem", se caracterizando em instituições voltadas apenas para o assistencialismo, dissociadas do caráter educativo.

O final da década de 1970 e a década de 1980 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré- escolas, criando e/ou ampliando o atendimento. No âmbito dos movimentos sociais, a demanda por creches era vista da perspectiva do direito da mãe trabalhadora; em outro espaço de mobilização, os movimentos pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes lutavam principalmente pelo atendimento a crianças de famílias consideradas em situação de risco (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 88).

Com esses movimentos, na década de 1990, emergem concepções de crianças como cidadãos de direitos e alvo de políticas públicas por meio de importantes legislações, como a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB- (BRASIL, 1996). Sendo que isso representou o

> Resultado de uma longa e ampla mobilização social, que não se restringiu à área educacional, mas incluiu os movimentos de mulheres e grupos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, incluindo a creche, representou a extensão dos direitos à educação para a população menor de sete anos e a consequente ampliação do mercado de trabalho para os profissionais da educação (CAMPOS, 2008, p. 122).

Atualmente, a construção da identidade da Educação Infantil e os novos paradigmas de atendimento à infância são assegurados em normatizações, além dos documentos já mencionados, por meio dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), que configuram importantes marcos legais no alicerce dessa etapa da Educação Básica.

A EI constituiu-se como obrigatória para crianças de quatro e cinco anos de idade (BRASIL, 2009), dever do Estado, oferecida em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em creches e pré-escolas, em estabelecimentos públicos ou privados, em jornada parcial ou integral, regulados e supervisionados por órgão do sistema de ensino. Sua finalidade, conforme a LDB, no seu artigo 29, é o "desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, p. 22).

Além desses aspectos, conforme o artigo 4º das DCNEI (BRASIL, 2009, p. 1), a criança:

[...] é o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Avançamos na compreensão da criança como sujeito de direitos, na sua centralidade no planejamento curricular, no direito ao acesso à Educação Infantil. Conforme assinala Campos (2011),

[...] a oportunidade de acesso à EI de qualidade é um direito da criança e constitui um benefício que não pode ser medido somente por resultados futuros, mas principalmente pelas vivências que proporciona à criança naquela fase de sua vida (CAMPOS, 2011, p. 18).

A formação é um processo que perpassa, também, a dimensão do trabalho coletivo e participativo (NÓVOA, 2009), o professor constrói saberes na sua atuação docente, nas relações que estabelece com os sujeitos que atuam nesse contexto, seja com as famílias, com as crianças, com a comunidade, com os colegas de profssão, com os movimentos sindicais.

Aprendemos e nos formamos com o outro, a partir das vivências e dos diálogos estabelecidos, os quais integram os saberes da formação inicial que se articulam com as aprendizagens decorrentes da formação continuada, compondo um processo formativo constante, que permite pensarmos as práticas docentes, pois, uma formação mais centrada na prática e nas suas análises é um dos desafos para o futuro, compreendendo que não é a prática que é formadora, mas a possibilidade que temos de refetirmos e analisarmos essa prática (NÓVOA, 2007).

Com a expansão e o desenvolvimento da Educação Infantil, instaurou-se o repensar da cultura profssional docente, em função da constituição de um campo de trabalho que integra um conjunto maior, e diversifcado, de profssionais (gestor, pedagogo, auxiliar de serviços gerais, merendeira, auxiliar administrativo, estagiário, entre outros), com demandas de atuação no trabalho direto com as crianças. Segundo Nóvoa, "[...] ao alargarmos o espaço da escola, para nele incluirmos um conjunto de outros „parceiros , estamos inevitavelmente a tornar ainda mais difícil este processo [...]" (NÓVOA, 2002, p. 24), o que implica formação para esses profssionais, não apenas para trabalhar uma relação pedagógica, mas uma relação social com as "comunidades locais" (NÓVOA, 2002).

No bojo dessas mudanças, sobre os quadros profssionais também incidem outros temas, que se destacaram no interior das instituições, entre eles a democratização do ensino e da escola pública, consequentemente a "delegação de autonomia", a descentralização dos processos administrativos, fnanceiros e pedagógicos, a instituição dos Conselhos Escolares e a participação da comunidade escolar nos processos decisórios da instituição e na escolha dos seus gestores.

Destacamos o gestor institucional como profssional que busca equilibrar e gerir diferentes dimensões, dinâmicas e processos estabelecidos no âmbito das instituições de Educação Infantil, por meio do direcionamento, da mobilização e da dialogia constantes com a comunidade escolar, em meio às especifcidades dessa etapa da Educação Básica, vinculados ao movimento de afrmação da gestão democrática como pressuposto importante. Nesse sentido, segundo Nóvoa (2002):

O "novo" espaço público da educação chama os professores a uma intervenção técnica, mas também a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais (NÓVOA, 2002, p. 24).

Para Nóvoa (2002), os processos que envolvem a formação continuada desses profssionais precisam se atentar para essa questão, considerando as novas formas de organização da educação, envolve a gestão democrática.

2.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A gestão democrática constitui-se um movimento histórico, expressão dos embates travados no âmbito do Estado, face à rearticulação da escola e das transformações sociais que temos vivenciado (CÔCO, 2009). Ela implica a efetivação de novos processos de organização e gestão nas instituições de educação, pautados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão, considerando que:

A gestão da escola se traduz cotidianamente como ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos atores sociais (pais, professores, funcionários, estudantes...). Logo, a sua construção não pode ser individual, pelo contrário, deve ser coletiva, envolvendo os diversos atores na discussão e na tomada de decisões. Para que a tomada de decisão seja partilhada, é necessária a implementação de vários mecanismos de participação, tais como: o aprimoramento dos processos de provimento ao cargo de diretor, a criação e consolidação de órgãos colegiados na escola (Conselhos Escolares, Conselho de Classe...), o fortalecimento da participação estudantil por meio da criação e consolida-

ção de grêmios estudantis, a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, a progressiva autonomia da escola e, consequentemente, a discussão e a implementação de novas formas de organização e de gestão escolar e a garantia de financiamento público da educação e da escola nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Toda essa dinâmica se efetiva como um processo de aprendizado político fundamental para a construção de uma cultura de participação e de gestão democrática na escola e, consequentemente, para a instituição de uma nova cultura na escola (BRASIL, 2004).

Torna-se marcante a necessidade de participação da família e da comunidade escolar na escolha dos gestores como um dos mecanismos da gestão democrática. o conceito de gestão que sustenta esta pesquisa afirma que:

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, p. 2).

Souza (2009) ressalta a importância da compreensão da natureza política presente na gestão, considerando que essa natureza pode se apresentar como disputa de poder pelas "[...] pessoas rivais em relação a diferentes compreensões, na busca pelo controle sobre a própria escola [...]" (SOUZA, 2009, p. 2), como também dá uma compreensão que "[...] reconhece que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é precondição para a sua operação" (SOUZA, 2009, p. 2).

Dessa forma, a ação política tende a ser mais democrática. O autor ressalta que a política apenas existe onde há poder em questão, o que nos leva a refetir sobre algumas questões que envolvem as relações de poder estabelecidas no âmbito das instituições e o caráter político que atribuímos aos processos de gestão nas instituições.

A democracia pressupõe novas formas de organização e participação dos sujeitos que compõem a instituição educacional, se quisermos uma educação emancipatória e compartilhada. Segundo Souza (2009), "[...] pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização [...]" (SOUZA, 2009, p. 6). Assim, torna-se difícil propor gestão democrática quando subsistem sistemas que adotam o mecanismo da indicação para ocupar a função de diretor (DOURADO, 2008), considerando que as formas como são escolhidos esses gestores interferem no curso e podem definir o tipo de gestão da instituição (DOURADO, 2003).

Embora a gestão democrática seja uma garantia constitucional, reafirmada nos mais importantes arcabouços legais educacionais, a eleição de gestores por meio da participação de pais, alunos, docentes, demais profissionais e comunidade local não se apresenta como mecanismo tácito desse princípio constitucional. O arcabouço legal concede a autonomia de legislar sobre a temática aos municípios, aos estados e ao Distrito Federal. A CF, no artigo 206, inc. VI, afirma que "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]" (BRASIL, 1988). Sobre a mesma questão, a LDB, nos artigos 3º, 14º e 15º, estabelece que:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

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

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

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL,1996).

Há uma configuração diversificada no processo de nomeação do cargo dos gestores institucionais, uma vez que a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases não especifica os elementos que constituem a gestão democrática, indicando apenas os princípios. Desta forma, fica a critério dos municípios e estados definirem e legislarem sobre como se configura os seus processos de gestão. Esse fator contribui para variadas formas de provimento à função de gestor, conforme

indicam pesquisas, dentre as quais algumas serão apresentadas no segundo capítulo, no qual fazemos uma interlocução com as produções do campo sobre a temática.

O Plano Nacional da Educação – PNE enfatiza o princípio da gestão democrática da educação pública e define um prazo de dois anos aos estados, DF e municípios, para definirem as formas de gestão ou adequar a legislação sobre a temática. Percebemos a possibilidade desses entes que não adotam processos que contemplem a participação da comunidade escolar se mobilizarem no sentido de reivindicar esse patamar, dada a sua relevância na organização e na dinâmica da educação pública brasileira.

O Plano Nacional de Educação – PNE estabelece algumas metas e as respectivas estratégias necessárias ao seu cumprimento. A sua meta 19 define:

Assegurar condições, no prazo de 2 (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 (BRASIL, 2014).

A consulta pública vem associada a possibilidade de garantir formas de provimento ao cargo de diretor mais democratizadas, viabilizadas pela autonomia e participação dos sujeitos, com vistas ao compartilhamento da tarefa educativa.

Contudo, emergem preocupações com a questão da meritocracia como um possível retrocesso no entendimento sobre o papel do gestor numa instituição educacional.

Com a democratização e a descentralização, que vem pautando a participação coletiva e a garantia de autonomia, observa-se a demanda de execução de um conjunto de atividades que podem também ser remetidas as reflexões sobre a intensificação do trabalho docente. Com isso, "[...] os trabalhadores docentes se sentem obrigados a dar respostas às novas exigências pedagógicas e administrativas estabelecidas pelas políticas educativas [...]" (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012, p. 23).

Acreditamos ser difícil melhorar a qualidade da educação como direito de todos e das políticas públicas educacionais sem a participação da sociedade e sem a criação de espaços de deliberação coletiva. Assim, resta-nos reivindicar condições para se efetivar essa participação, "[...] do contrário, tratará apenas de uma democracia estética, na qual as pessoas atuam na esfera pública fazendo escolhas como uma ação que se basta em si mesma" (SOUZA, 2009, p. 6) [Grifo do Autor].

2.3 EDUCAÇÃO: DIREITO SOCIAL

Atualmente, compreende-se a educação como uma necessidade básica do cidadão, uma condição humana, que permite o pleno exercício da cidadania, sendo pressuposto para o exercício de todos os demais direitos. Esse entendimento se distancia por completo da visão pragmática e utilitária da educação direcionada apenas para as demandas do mercado de trabalho.

A Constituição Federal estabelece a educação como um direito incondicional, sendo um dever do Estado e da família. Tem como objetivos o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988), é responsabilidade do Estado a sua garantia e as condições que a assegurem a qualquer cidadão em qualquer nível de ensino.

A Educação pública, gratuita e de qualidade, como um direito social de qualquer cidadão, ainda permanece como um desafio na nossa sociedade, quando sabemos que mesmo se tratando de uma garantia, de um direito que independe de qualquer condição, ainda não se efetiva de modo universal devido a uma série de questões, seja porque as políticas públicas de educação ainda não avançaram no sentido de garantir vagas para todos os estudantes, mesmo aqueles que estão dentro da faixa de obrigatoriedade de educação (de 4 a 17 anos de idade), principalmente na Educação Infantil; seja porque as crianças abandonam os estudos por necessidade de trabalho; seja porque moram na zona rural ou no campo, com instituições distantes de suas residências; seja porque possuem alguma necessidade especial e por vezes não lhes são dadas condições de serem incluídos nas instituições; seja devido as suas condições sociais e econômicas ou simplesmente por não acreditarem na educação enquanto prática que possibilita o seu desenvolvimento enquanto sujeito.

Compreendermos a importância da educação de qualidade, que contribua para o desenvolvimento pleno dos cidadãos, a fim de que possam participar ativamente da sociedade na qual estão inseridos.

Contudo, ainda

Vigora nos sistemas de ensino e nas políticas públicas educacionais uma concepção estreita de educação, disseminada no senso comum, de que o papel único da escola fundamental é a passagem de conhecimentos e informações às novas gerações (PARO, 2010, p. 771).

Acreditamos que o papel das instituições de educação está além de transmitir conteúdos, que são importantes, mas estes

por si só não preparam os sujeitos para o exercício da cidadania. Uma formação plena possui implicações políticas no sentido desses sujeitos participarem da construção do seu processo educativo. A própria forma como se apropriam da cultura faz parte da natureza do ato educativo (PARO, 2010).

A concepção de educação que fundamenta a proposta de gestão democrática defendida nesta pesquisa é de uma educação que possibilita ao educando tornar-se sujeito desse processo, para o qual lhe são dadas condições de participação, de envolvimento, de protagonismo, contribuindo para sua formação integral, para sua emancipação e para sua autonomia (PARO, 2000).

Paro (2001) enfatiza a importância da educação enquanto processo de "atualização histórico-cultural" (PARO, 2001) que:

> propicia ao ser humano são algo muito mais rico e mais complexo do que simples transmissão de informações. Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos, o fm último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. A educação como parte da vida é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro, aprendesse a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais [...] (PARO, 2001, pp. 37-38).

A educação e as instituições, podem incentivar práticas que promovam o respeito, o reconhecimento e valorização dos sujeitos, a cultura do diálogo na resolução de problemas, as formas de participação ativa e responsável, os meios de atuação coletiva e de deliberações colaborativas nos processos administrativos, pedagógicos e financeiros da instituição.

Ao atuarem dessa forma, tendem a fortalecer aspectos importantes que contribuem para a formação política e emancipatória desses sujeitos, atentando-os para a possibilidade de atuarem no sentido de promover o bem comum coletivo, uma vez que a participação e o engajamento, ao se tornarem práticas cotidianas nas instituições, podem contribuir na discussão de uma série de melhorias para a educação, considerando que esta enquanto bem público pode e precisa ser compartilhada com os sujeitos.

Nessa direção, Paro (2002) afrma que:

> Em se tratando de relações sociais, não é possível alcançar fns promotores da democracia e da afrmação de sujeitos históricos a partir da utilização de meios que não sejam democráticos. No caso da escola, se estamos preocupados com fns educativos, ou seja, de constituição de sujeitos históricos, a forma de atingi-los deve ser, necessariamente, consonante com esses fns, o que exige uma administração escolar democrática (PARO, 2002, p. 17).

A gestão democrática da educação, seja no âmbito dos sistemas de ensino, seja no âmbito das instituições de educação, implica envolver a participação dos cidadãos, tanto na defnição das políticas quanto nas ações decorrentes do processo. Todavia, "[...] a utilização de métodos de dominação nega o objetivo emancipador de sujeitos humanos [...]" (PARO, 2002, p. 22), negando dessa forma o caráter político, formativo da educação. Esse autor ressalta que:

> Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos (PARO, 1998, p. 5).

Urge criar e consolidar condições para a promoção do diálogo, da escuta, do envolvimento e da participação dos sujeitos (estudantes, pais, comunidade, professores, servidores) como parte do processo de efetivação de uma gestão realmente compartilhada, participativa e integradora. Uma gestão que compreende e respeita as diversidades, as diferenças, considerando-as e tomando-as por base nos processos de decisão, tendo por apoio o conceito de uma educação emancipadora, que possibilita o exercício da cidadania e que forma o sujeito para a vida, ao passo que "[...] se os indivíduos que compõem essas instituições não pautarem suas ações pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nessas ações coletivas [...]" (SOUZA, 2009, p. 2). No que se refere ao investimento na dialogia, cabe assinalar que:

> Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no dialogo dos séculos passados, podem jamais ser instáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo (BAKHTIN, 2011, p. 410).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre as atividades que constituem o trabalho do gestor, a pesquisa evidencia que se trata de uma função com muitas atribuições que envolvem as dimensões administrativa, pedagógica e financeira.

A função administrativa é a que mais ocupa o tempo do gestor; a financeira é a que apresenta maior dificuldade de atuação, considerando as exigências para a utilização dos recursos e das prestações de contas, o que requer conhecimentos, os quais os gestores afirmam não possuir para desenvolver esse trabalho.

Em relação à dimensão administrativa, percebemos que a sobrecarga advém de atividades que não se constituem atribuições inerentes à função de gestor, mas que são realizadas pelos mesmos devido à insuficiência de recursos humanos ou à falta de profissionais com condições técnicas nas instituições para a realização destas atividades.

Esse contexto contribui na sobrecarga de trabalho desses profissionais. Essa é uma questão que requer a atuação do poder público municipal, visto sua responsabilidade de propiciar condições de bom funcionamento a todas instituições do município.

Com relação a prática pedagógica há um protagonismo dos gestores no acompanhamento dessa dimensão, ainda que estes destaquem a necessidade de maior acompanhamento, excesso das atividades administrativas e financeiras como fator que o dificulta. De acordo com os dados, os gestores procuram possuir conhecimento das rotinas, dos projetos pedagógicos, das avaliações das crianças, do trabalho em sala de aula, enfim, de todo o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

Os gestores apresentam a necessidade de acompanhar tudo, todas as ações, todos os projetos, todas as reuniões de pais, de planejamento, de formações, as rotinas das crianças, as refeições, as atividades pedagógicas no interior e exterior da instituição.

Acreditamos que essa polifonia, essa multiplicidade de vozes contribuíram para as enunciações aqui apresentadas e consequentemente para a compreensão de questões importantes para o campo Gestão na Educação Infantil.

Apresentamos nesta pesquisa a temática sob a ótica dos gestores, por isso reconhecemos que outras leituras são possíveis quando pesquisadas na ótica de outros profissionais, uma vez que iniciamos um diálogo, que se apresenta como um elo nessa cadeia ininterrupta de enunciações (BAKHTIN, 2011).

REFERÊNCIAS

AQUINO, L. M. L. A Gestão Democrática nas Instituições de Educação Infantil: Questões para pensar a Formação de Gestores. Revista Educ. Foco, Juiz de Fora, V. 13, Nº 2, set. 2008/fev. 2009.

BAKHTIN, M. M. Para uma Filosofia do Ato Responsável. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Câmera dos Deputados. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nº 9394/96. Brasília: Senado Federal. 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Caderno 5. Brasília: [s.n.], 2004.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP 01/2006. Brasília: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providencias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 14 nov. 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3A educacao-infantil&Itemid=859 Acesso em 23 abr. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/2014. Brasília: [s.n.], 2014. CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa, V. 36, Nº 127, jan./abr., 2006.

CAMPOS, M. M. Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa. São Paulo, 2008.

CAMPOS, M. M. A gestão da Educação Infantil no Brasil: O perfil das equipes gestoras de unidades municipais e conveniadas. Fundação Victor Civita, 2011.

CAMPOS, M. M. A Gestão da Educação Infantil no Brasil. Revista Estudos & Pesquisas Educacionais. Fundação Victor Civita, 2012.

CÔCO, Valdete. Gestão na Educação Infantil - Os Processos de Escolha dos Dirigentes das Instituições. Congresso Ibero-brasileiro de Administração da Educação. 2009. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/345.pdf Acesso em 23 abr. 2023.

DOURADO. L. F. A Escolha de Dirigentes Escolares: Políticas e Gestão da Educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO. L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. Educ. Soc., Campinas, V. 28, Nº 100 – Especial, Out., 2008.

FERREIRA, E.B; VENTURIM, S; CÔCO, V. O Trabalhador Docente no Espírito Santo: Aproximações Gerais sobre o Perfl e suas Condições de Trabalho. In:

FERREIRA, E.B; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). O Trabalho Docente na

Educação Básica do Espírito Santo. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. KUHLMANN JR., M. Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S.

(Orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profssão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: . (Org.).

Vidas de Professores. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. Desafos do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo. São Paulo: Sindicato dos Professores – SIMPRO, 2007. Revista Educacion, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em 23 abr. 2023.

PARO, V. H. Por dentro da Escola Pública. 3. Ed. São Paulo: Xamã, 2000. NÓVOA, António. Escritos sobre a Educação. São Paulo: Xamã, 2001.

NÓVOA, António. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 2002. NÓVOA, António. Implicações do Caráter Político da Educação para a Administração da Escola Pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 28, Nº 2, jul./dez., 2002.

NÓVOA, António. Eleição de Diretores: A Escola Pública experimenta a Democracia. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2003.

NÓVOA, António. Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino. São Paulo: Ática, 2007.

NÓVOA, António. A Educação, a Política e a Administração: Refexões sobre a Prática do Diretor de Escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 36, Nº 3, set./dez., 2010.

SOUZA; A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.

Educação em Revista, Belo Horizonte, V. 25, Nº 3, dez., 2009.