

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE MARÍLIA “JÚLIO
DE MESQUITA FILHO” FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

RAFAEL FRANCO LOBO

**A GESTÃO E O GESTOR DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM
PUBLICAÇÕES DE TESES (1997-2019)**

MARÍLIA- SP

2022

RAFAEL FRANCO LOBO

**A GESTÃO E O GESTOR DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM
PUBLICAÇÕES DE TESES (1997 – 2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Políticas educacionais, gestão de sistemas e organizações, trabalho e movimentos sociais

Orientadora: Dra. Graziela Zambão Abdian.

MARILIA - SP

2022

L799g Lobo, Rafael Franco
A gestão e o gestor de escolas de educação infantil em publicações de teses (1997–2019) / Rafael Franco Lobo. -- Marília, 2022
134 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Graziela Zambão Abdian

1. Educação. 2. Gestão Escolar. 3. Gestor Escolar. 4. Educação Infantil. 5. Pesquisas em Educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RAFAEL FRANCO LOBO

A GESTÃO E O GESTOR DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PUBLICAÇÕES DE
TESES (1997–2019)

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Orientadora: Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília

2º Examinador: _____

Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gélamo
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília

3º Examinador: _____

Profa. Dra. Bianca Cristina Correa
Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto

Marília, 28 de março de 2022.

Ao inesquecível tio Chico Borracheiro, que pela primeira vez não está presente em uma conquista minha.

Aos queridos e atenciosos tio Osvaldo e tia Célia.

À grande professora Maria Gazzolla, que durante o meu estágio, garantiu-me que quando eu realmente compreendesse a Educação Infantil, eu me apaixonaria.

Infelizmente, eles assim como milhares se foram nesse período tão doloroso que vivemos em virtude não apenas da Covid-19, mas de todo o negacionismo à Ciência e à Pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e todas as dádivas diárias; à Nossa Senhora Aparecida pela poderosa intercessão de Mãe e a São Miguel Arcanjo pela força em todos os combates.

Aos meus pais, Afonso e Cida, que sempre se esforçaram ao máximo para que o conhecimento fosse presente em minha vida e incentivaram-me a querer buscá-lo em todas as ocasiões. Ao meu irmão Matheus pela presença, escuta e experiências.

À Graziela, pela oportunidade, pela acolhida, pelo respeito, pela dedicação, pelo empenho, pela presença e pela leveza em todas as orientações e contribuições. Ah, que presente, tê-la como orientadora. O caminho foi mais prazeroso e feliz graças a você!

À minha família que é sempre apoio e acolhida, que é presença e amor! Gratidão a todos e todas!

Aos amigos que sempre me incentivam, ouvem-me e contribuem com palavras de ânimo, conforto e esperança. Amigos de uma vida toda: Maraísa, Larici, Patrícia, Letícia, Camila, Adalberto, Amandinha, Mateus Maracaí, Zanza, Flávia, Renata e Paula. Amigas de Cândido Mota: Flávia e Rita. Amigas irmãs que o curso de Letras me presenteou: Mariana, Priscila, Luana. Amigas da Pedagogia: Bianca e Fran. Amigas da EMEF: Gilmara, Aline. Amiga irmã: Ariane. Amiga que tão lindamente me acolheu em Assis: Marluce. Amiga que me trouxe todo o encantamento da Educação Infantil e do universo da pesquisa: Amanda. Amigas também diretoras: Nilcéia e Alessandra

À equipe da EMEI Colibri! Rosemiria e Luciane por ouvirem diariamente sobre a pesquisa e todos os educadores: Alice, Bruno, Danielle, Denise, Dora, Ellen, Gabrielas, Janaína, Jéssica, Karoline, Luciana, Natalia, Nataam, Silvia, Vanessa, Telma, Thais!

Aos colegas de trabalho e amigos, pelo apoio e por tornarem nossos dias árduos em dias mais alegres e repletos de risos: Márcia, Rosangela, Danha, Fabiane, Suelen, Diana, Marília, Cris Caliman, Renata, Joselaine, Júnior, Shirlei, Renata Viana, Mariane, Carol, Marilene, Leny, Lucimara, Vânia!

À equipe da EMEIF “Prof. João Luiz Galvão Ribeiro”, a primeira unidade onde atuei como diretor de escola. Como aprendi com vocês! Foi essencial a essa pesquisa o que aprendi com vocês! Muito obrigado, Vera, Larissa, Cristiane, Celinha, Tatiane, Rosangela, Marcinha, Tadeu, Vania, Regina, Luzinete, Elaine, Elza, Daniele, Viviane, Anne, Terezinha, Sheila, Daiane, Adma, Cilene, Juliana Vieira, Juliana Lameu, Roza, Rafael, Salvador, Paulo, Madalena, Marilda, Luciane, Adrieli, Andreia, Luciana, Joacy, Joice, Kelly, Katia, Vanderly, Gisele, Michele, Francielli, Francielle, enfim todos educadores.

Aos companheiros de CEPAE, pela acolhida, pelas contribuições, pelas aprendizagens. Laura, Thamiris, Paulo, Natalia, Monica, Ilda, muito obrigado!

À professora Elieuzza e ao grupo GEPEDEI, pela oportunidade de estudos e aprofundamentos na Educação Infantil.

Ao convênio entre a prefeitura e a Unesp que possibilitou todo processo! Agradeço ao secretário Helter e toda equipe!

Às diretoras e coordenadores das escolas de bebês, companheiros de estudos e parceiros de jornada!

Aos professores das disciplinas cursadas: Elieuzza, Júlio, Tânia, Rosane, Luciana, que foram essenciais nesse percurso e contribuíram significativamente nessa pesquisa!

Aos membros da banca do seminário de pesquisa, que colaboraram e indicaram novas possibilidades a essa pesquisa: companheira Thamiris, professoras Iraíde e Viviani.

À professora Bianca e ao professor Rodrigo, que na banca qualificação o propiciaram importantes reflexões e ressignificações nessa trajetória.

E aos bebês que passam por minha vida desde 2019! Encantam-me diariamente, pois transformam o cotidiano escolar em momento únicos, repletos de alegria e pureza e personificam a esperança em tempos melhores!

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.

*Não gosto das palavras
fatigadas de informar.*

*Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.*

*Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.*

Prezo insetos mais que aviões.

*Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.*

*Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.*

Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios:

*Amo os restos
como as boas moscas.*

*Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.*

*Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.*

Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Manoel de Barros

RESUMO

O tema dessa dissertação de mestrado é a gestão e o gestor da escola de educação infantil. O objetivo é analisar como a gestão da escola de educação infantil é abordada em teses publicadas no Brasil (1997-2019), disponibilizadas na plataforma Oásis, e se há tratamento específico sobre a figura masculina, o gestor escolar, nessas pesquisas. Com este objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica onde foram selecionadas teses e dissertações com as palavras-chave: “gestão da escola” e “educação infantil” que foram analisadas com Gallo e Figueiredo (2015) os quais trazem a ideia de maioridade e menoridade – linhas de fuga. Após analisarmos alguns aspectos que constituíram o histórico da Educação Infantil e também o pensamento da Administração Escolar, pudemos constatar que não houve tratamento específico à gestão da escola de educação infantil em nenhuma das subáreas de conhecimento. Em seguida, com referencial anunciado, após levantamento e sistematização do material, constatamos que, entre os anos 1997 e 2019, a análise de conteúdo de acordo com Bardin; as pesquisas realizadas com sujeitos das escolas, sobretudo gestoras; referências a muitos autores – multirreferencialidade; separação entre teoria e prática, o emprego do termo gestor de forma genérica e a gestão associada à ideia de inovação, transformação e superação da burocracia e seus sujeitos como responsáveis por estas ações. Já acerca da menoridade que pode se constituir como linhas de fuga foram notadas a análise de dados a partir da perspectiva foucaultiana; questão do gênero e da gestão da escola de Educação Infantil; subordinação da creche em relação à pré-escola e a especificidade da Educação Infantil. Mesmo sendo em relação à escola de Educação Infantil, com a defesa de se considerar a especificidade da etapa de ensino e da importância da formação aos profissionais que nela atuam, a gestão escolar é contemplada de forma genérica acerca do conceito e da escola, predomina-se o distanciamento entre teoria e prática, política e gestão, com a prescrição das primeiras em relação às segundas. O tratamento específico ao gestor escolar do gênero masculino se constitui como linha de fuga, em uma das teses foi possível verificar a temática e vislumbrar as desigualdades presentes, como a hierarquização das funções na educação se relacionar a hierarquia de gênero; a docência e a orientação pedagógica são predominantemente exercidas pelas mulheres e nos cargos de atuação ligados às ações administrativas a presença masculina é mais evidente sobretudo no cargo de diretor que representa a maior amplitude de poder no âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Gestão escolar. Gestor escolar. Educação infantil. Pesquisas em Educação.

ABSTRACT

The theme of this master's dissertation is the management and manager of the early childhood education school. The objective is to analyze how early childhood education school management is addressed in theses published in Brazil (1997-2019), made available on the Oasis platform, and whether there is a specific treatment of the male figure, the school manager, in these studies. With this objective, a bibliographical research was carried out where theses and dissertations were selected with the keywords: “school management” and “child education” that were analyzed with Gallo and Figueiredo (2015) which bring the idea of majority and minority – escape lines. After analyzing some aspects that constituted the history of Early Childhood Education and also the thinking of School Administration, we could see that there was no specific treatment to the management of the early childhood education school in any of the sub-areas of knowledge. Then, with the announced reference, after surveying and systematizing the material, we found that, between the years 1997 and 2019, content analysis according to Bardin; research carried out with subjects from schools, especially managers; references to many authors – multi-referentiality; separation between theory and practice, the use of the term manager in a generic way and management associated with the idea of innovation, transformation and overcoming bureaucracy and its subjects as responsible for these actions. Regarding the minority that can be constituted as lines of flight, data analysis from the Foucauldian perspective was noted; issue of gender and early childhood school management; daycare subordination in relation to preschool and the specificity of Early Childhood Education. Even in relation to the Early Childhood School, with the defense of considering the specificity of the teaching stage and the importance of training the professionals who work in it, school management is contemplated in a generic way about the concept and the school, predominating, if the gap between theory and practice, policy and management, with the prescription of the former in relation to the latter. The specific treatment of the male school manager constitutes a line of flight, in one of the theses it was possible to verify the theme and glimpse the present inequalities, such as the hierarchy of functions in education relating to the gender hierarchy; teaching and pedagogical guidance are predominantly exercised by women and in the positions of performance linked to administrative actions, the male presence is more evident, especially in the position of principal, which represents the greatest breadth of power in the school environment.

KEY WORDS: Education. School management. School manager. Child education. Research in Education.

LISTA DE SIGLAS

ANPAE – Associação Nacional de Professores de Administração Escolar

APM – Associação de Pais e Mestres

APMI – Associação de Proteção à Maternidade e Infância

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPE – Centro de Atendimento ao Pré-Escolar

CEPAE – Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação

CNAE – Campanha Nacional de Alimentação Escolar

CODEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DNCr – Departamento Nacional da Criança

DPEF – Departamento da Política de Educação Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FCL – Faculdade de Ciências e Letras

FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências

FLBA – Fundação da Legião Brasileira de Assistência

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICIT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição

IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância

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

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PLIMEC – Programa de Integração do Menor na Comunidade

PNE – Plano Nacional de Educação

OMEP – Organização Mundial para Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

SAM – Serviço de Assistência a Menores

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SMFE – Serviço de Matrículas e Frequência Escolares

TGA – Teoria Geral de Administração

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundação das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 MAIORIDADE, MENORIDADE E LINHAS DE FUGA: ferramenta para análise do conhecimento em gestão escolar.....	25
2 UM RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	35
2.1 A origem da Educação Infantil e o assistencialismo como concepção educacional.....	36
2.2 As primeiras instituições e as influências na Educação Infantil	40
2.3 Anísio Teixeira e a educação pré-escolar.....	50
2.4 O período de 1940 a 1988.....	52
2.5 A Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988.....	60
3 ALGUNS ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO EM GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	65
3.1 Os educadores brasileiros e os pensamentos acerca da Gestão Escolar.....	66
3.2 A Gestão Escolar a partir de autores clássicos.....	69
4 AS TESES SOBRE GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	81
4.1 A trajetória inicial da pesquisa.....	81
4.2 A maioria nas teses analisadas	85
4.3 A menoridade e as linhas de fugas nas teses analisadas.....	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE I.....	112
APÊNDICE II.....	116
APÊNDICE III.....	127

INTRODUÇÃO

Em 2004, quando cursava o terceiro ano de graduação em Letras, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis, fui convidado para me inscrever no processo seletivo de professores da rede estadual paulista e atuar como professor eventual na escola EE Maurício Milani, onde estudei desde a Pré-escola até o Ensino Médio, na cidade de Echaporã, município que nasci e residi até meados 2018. Na época, tratava-se de uma inscrição na Diretoria de Ensino, com a apresentação de matrícula em cursos de licenciatura com cinquenta por cento já concluído, realização de um exame médico admissional e a procura pela (s) Unidade (s) de interesse para deixar contatos telefônicos, a fim de que ligassem assim que surgissem aulas para substituição.

Em virtude da grande ausência de professores especialistas na rede estadual, comecei a substituir no dia ulterior a inscrição. Na ocasião, não lecionava apenas a disciplina de Língua Portuguesa, ofertavam-me aulas de todos os componentes curriculares em todas as turmas das séries finais do Ensino Fundamental e Médio e, como ainda me lembrava da maioria dos conteúdos aprendidos no Ensino Médio, propus-me a sempre aceitar as aulas.

Como cursava a graduação no período matutino, atuei em todas as turmas dos períodos vespertino e noturno durante todo o primeiro semestre do ano em questão. Confesso que meu interesse pela pesquisa foi aguçado durante esse processo; assim, procurei entender mais acerca do currículo, das características das faixas etárias em relação ao comportamento e aprendizagem dos alunos.

Ao final do semestre letivo, recebi o convite da diretora da escola para atuar no segundo semestre com a turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que cursava o Ensino Médio no período da noite. Como se tratava de um projeto, não havia a necessidade do professor já ter a formação concluída, as próximas disciplinas que a turma cursaria eram Biologia, Química e Física e em decorrência da escassez de professores especialistas, a escola podia atribuir a um professor que já atuava na Unidade para que fosse estabelecido um vínculo com a turma e para realização dos trâmites legais.

Certamente, fiquei muito feliz com o convite, eu já conhecia a turma, substituíra em algumas ocasiões e confesso que entre os alunos, um era bastante especialmente para mim, meu pai, ele que sempre me incentivou a estudar e proporcionou-me as melhores condições, precisou deixar os estudos muito cedo para colaborar com meu avô no sustento da família e apenas com quarenta e três anos de idade conseguiu concluir o Ensino Médio.

Foi um desafio bastante intenso e marcante, a escola recebera um material do Telecurso 2000 para embasar o trabalho das disciplinas. Contudo, no primeiro contato com a turma, foi unânime a solicitação de que as vídeoaulas não fossem reproduzidas uma vez que o conteúdo não atendia à demanda da turma. Fiquei surpreso com a atitude deles e nesse momento, constatei o que estava aprendendo na faculdade em relação à necessidade de ensinar o que realmente é significativo aos alunos e aquilo que eles realmente utilizarão em suas vidas.

Em conversa com a coordenação da escola, buscamos constituir, embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2000) para Educação de Jovens e Adultos (EJA), um currículo próximo à demanda da turma, que desejava ingressar no mercado de trabalho, ser aprovada em concursos públicos, progredir no trabalho a partir da conclusão do Ensino Médio e ingressar no Ensino Superior.

Após estudos e análises, constatei que a EJA era uma modalidade com perfil particular e próprio, também era responsabilidade do Estado, uma vez que todos os sujeitos têm institucionalizado o direito de buscar em qualquer fase da vida, a escolarização e certificação das etapas concluídas por meio da EJA, e, por isso, deveria ser oferecida da melhor forma possível a todos, dando-lhes condições plenas após a conclusão dos estudos. O aspecto do direito foi bastante difundido por mim entre os alunos e a comunidade escolar, pois havia uma cultura que aqueles alunos não podiam exigir muito ou reivindicar situações, uma vez que deviam apenas agradecer a oportunidade, já que sem a escola não concluiriam os estudos, permeava uma ideia de assistencialismo e submissão dos alunos.

Todo esse processo fez-me compreender a importância de ser um docente pesquisador, que conhece o espaço onde está inserido, que entende as especificidades de cada etapa e modalidade da educação básica, que analisa e estuda os documentos que norteiam e deliberam sobre a educação.

Foi um início de carreira bastante especial, pois proporcionar uma aprendizagem significativa, que atendia a demanda daqueles que diariamente esforçavam-se para comparecer às aulas, evidenciando a importância da educação na vida da sociedade, o que acendeu em mim o desejo de ter a educação como uma bandeira de luta, corroborando a vontade de permanecer na área.

A partir de 2006, já graduado em Português e Francês pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), além de continuar lecionando na Escola Estadual Maurício Milani, fui trabalhar como educador profissional do Programa Escola da Família na Escola Estadual José

Ambrósio dos Santos, em Oscar Bressane, unidade onde também tive atribuídas aulas de Artes em razão de compatibilidade de carga horária; mais uma vez verifiquei a importância da pesquisa como atividade docente, pois precisei mergulhar em novos estudos para subsidiar o preparo das aulas dessa disciplina; busquei compreender as especificidades do componente curricular e assinalar por meio de documentos norteadores, os importantes aspectos para o ensino da disciplina. Nesse mesmo ano, tornei-me professor de francês na Escola Fisk em Marília, onde permaneci até setembro de 2010.

Em 2007, após uma reestruturação no Programa Escola da Família, fui atuar na Escola Estadual Maurício Milani e tive atribuídas aulas de Língua Portuguesa nas quintas séries, foi quando após o período diagnóstico que a unidade realizava com as turmas, tive uma surpresa assim que constatei que alguns alunos ainda não estavam alfabetizados e muitos estavam bem abaixo do esperado em relação às competências e habilidades necessárias ao ingresso na quinta série. A árdua tarefa em atuar com as turmas, fez-me lembrar o que tantas vezes estudei na graduação acerca da necessidade de considerar as especificidades dos alunos, uma vez que são inúmeras em uma mesma turma, levou-me também a pesquisar, entender e aprender sobre a alfabetização, tema que eu desconhecia em razão da minha formação em Letras, mas que constatava nesse momento a necessidade dele em minha trajetória.

Nesse mesmo ano, um polo da faculdade Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) foi aberto em Echaporã e um dos cursos oferecidos era a Pedagogia, a facilidade de estudar a duas quadras de casa, sem a necessidade de pegar rodovia, levou-me a cursar essa nova graduação. Admito que a modalidade à distância me trouxe estranhamentos, aulas apenas duas vezes por semana, acesso ao portal para verificar material e postar atividades eram ações desconhecidas, mas que aos poucos se tornaram rotineiras. Os estudos e pesquisas contribuíram de forma bastante significativa nessa nova formação e mais uma vez afirmaram a importância das atividades de estudos em minha trajetória.

Com duração de sete semestres, em 2010, concluí a graduação, e em setembro fui convocado para atuar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Ida Bonini Romero em Echaporã, após aprovação em um processo seletivo; na ocasião, assumi no período da tarde, uma turma de segundo ano das séries iniciais do Ensino Fundamental em virtude do afastamento da professora para licença maternidade. Tratou-se de um novo momento, uma nova realidade e uma experiência jamais imaginada por mim, que sempre acreditei que lecionaria apenas para adolescentes e jovens. Desliguei-me da escola FISK em virtude dos horários de aula e permaneci na rede estadual atuando nas Escola Estadual José Augusto

Bartholo, distrito de Avencas e Escola Estadual Maria Izabel Sampaio Vidal, distrito de Padre Nóbrega, no período da manhã, além da Escola Estadual Maurício Milani.

O ingresso nessa etapa da educação básica possibilitou-me uma nova visão da educação, do papel do professor e sua atuação e da função social da escola, a nova realidade me trouxe novos questionamentos, novas reflexões e novos desejos, e fortaleceu a vontade de me tornar gestor escolar.

Em 2011, a gestão da escola que lecionava me oportunizou trabalhar com uma turma de quinto ano, fiquei bastante motivado, pois já tinha experiência com sextos anos e os conteúdos me agradavam; fora ano de Prova Brasil, a administração municipal almejava elevar a nota referente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), inclusive haviam adotado anteriormente o sistema apostilado, a fim de garantir o sucesso na avaliação. As apostilas eram a segunda linha de um famoso sistema de ensino do país, nem sempre correspondiam com a realidade das crianças e muitas vezes apagavam a identidade da turma e da escola, entretanto graças a flexibilidade da coordenadora pedagógica, após muitas conversas e reflexões, foi possível ser autor da minha docência e permitir às crianças que fossem sujeitos ativos em suas aprendizagens.

No mês de setembro daquele ano, fui convocado pela Prefeitura Municipal de Marília para atuar como Professor de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), pois fora aprovado em concurso público; como também aguardava a convocação para Professor de EMEF, recusei, uma vez que não me via atuando com crianças tão pequenas, em uma etapa tão diferente daquela que já estava acostumado. Em outubro, a tão esperada convocação veio e ingressei na EMEF Prof.^a Myrthes Pupo Negreiros, unidade onde atuei até o final do ano.

Nesse mesmo período, como ainda lecionava na rede estadual, fui selecionado para cursar especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) por meio de uma parceira que a rede estabelecera com as universidades públicas do estado de São Paulo. Certamente, essa nova oportunidade de estudo e pesquisa em uma nova instituição, trouxe-me muitas aprendizagens, conhecimentos e o anseio de uma trajetória acadêmica.

Em 2012, após processo de remoção, fui para EMEF Prof.^a Nicácia Garcia Gil, onde atuei com as turmas de segundo, terceiro, quarto e quinto anos das séries iniciais do Ensino Fundamental no período vespertino e continuava lecionando na rede estadual nos períodos matutino e vespertino com turmas do Ensino Médio, na EE Maurício Milani. No ano 2013, permaneci na EMEF Prof.^a Nicácia Garcia Gil e optei em não continuar na rede estadual, após

oportunidade de trabalhar novamente na EMEF Prof^a Ida Bonini Romero com uma turma de EJA nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no período noturno.

Em 2014, a unidade se tornou a primeira escola de tempo integral da rede municipal e, a convite da gestão da escola, assumi as aulas de Língua Inglesa para as dez turmas, foi uma experiência rica e satisfatória, as crianças se encantaram pela nova língua e empolgavam-me na continuidade dos trabalhos.

Nesse ano, também fui convocado, após aprovação em concurso público, pela Secretaria Estadual de Educação, para assumir o cargo de Professor de Língua Portuguesa, após processo de escolha, assumi na EE Graciema Baganha Ribeiro, município de Gália, uma jornada inicial de 19 aulas no período matutino, turmas das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, permaneci na unidade até final de setembro, quando fui nomeado vice-diretor de escola, na EE Prof.^a Norma Mônico Truzzi, distrito de Jafa, em Garça e permaneci até o final de dezembro.

Em 2015, após uma nova aprovação em concurso, ingressei como diretor de escola, na EMEIF Prof. João Luiz Galvão Ribeiro, município de Assis, unidade composta por dez turmas de Ensino Fundamental em período integral e três turmas de Educação Infantil no período vespertino; localizada em uma região periférica da cidade, a escola me oportunizou conhecimentos e vivências imensuráveis, possibilitou-me viver de forma ampla a gestão de uma escola e ocasionou-me conquistas inesquecíveis tanto em aspectos profissionais como pessoais.

A nova rede municipal se distinguia bastante das realidades que eu já conhecia e novos desafios tomaram o cotidiano da minha trajetória profissional; o cargo também era novidade e demandou bastante dedicação. Na unidade, alguns aspectos mereceram minha atenção, entre eles, a baixa atuação das famílias na vida escolar das crianças e nas decisões da instituição; a formação inicial e continuada dos docentes; a presença das turmas da Educação Infantil.

Acerca do primeiro ponto, lembro-me bem da ausência das famílias já no primeiro dia de aula; poucos pais acompanharam as crianças nas turmas a partir do segundo ano, não foram conhecer os novos professores e nem mesmo o novo diretor e a nova coordenadora pedagógica que ingressaram em janeiro. As quatro professoras remanescentes comentaram que já havia um tempo que não se estabelecia uma parceria entre escola e família em virtude dessa ausência; constatei isso muito também na constituição da Associação de Pais e Mestres (APM) e do Conselho de Escola, pois mesmo com editais, convites e bilhetes, a presença não garantiu o número mínimo suficiente para composição.

Então, procuramos estabelecer uma relação mais estreita com as famílias, trazer os responsáveis para conhecer o trabalho pedagógico realizado pela escola, apresentando tudo o que era proposta às crianças, especialmente no período da tarde que tinha um currículo diferente da base comum; assim, com apresentação de teatros, danças, feiras de ciências, exposições temáticas, começamos a notar a presença das famílias; as reuniões de pais também ganharam novo formato e estratégias, bimestralmente atendíamos uma turma por noite e os docentes não se queixavam do comportamento das crianças, ao contrário, demonstravam por meio de vídeos, fotos e registros escritos, tudo o que fora ofertado à turma; as queixas eram agendadas em outro momento em um diálogo reservado entre os responsáveis, docentes e equipe gestora. Os esforços não atingiram todas as famílias, entretanto muitos responsáveis mudaram o olhar sobre a escola e passaram a participar de forma mais assídua, contribuindo muito com o andamento da unidade.

O segundo aspecto foi a formação inicial e continuada dos docentes; como já relatei, a rede tinha peculiaridades bem próprias, uma delas se aplicava à contratação dos docentes, como nem todos eram concursados, acontecia anualmente um processo seletivo para preenchimento das vagas dos professores afastados por diversos motivos e para atuar no período da tarde nas escolas de tempo integral; dessa forma, no período vespertino, os docentes nem sempre permaneciam na mesma unidade. A unidade que atuava era afastada do centro da cidade e já estava estigmatizada como uma escola muito difícil de trabalho em decorrência de diversos aspectos, conseqüentemente os docentes justificavam que escolheram atuar conosco por não ter outra escolha, uma vez que não se classificaram tão bem no processo.

Logo de início, notamos que alguns docentes não tiveram uma formação inicial adequada, pois apresentavam muita dificuldade na relação com as crianças e com os conteúdos programáticos previstos; em diálogos com eles, averiguamos que muitos se formaram em instituições que ofereciam a modalidade à distância, alguns confessaram que desejavam ter cursado outra graduação, mas em virtude de valores não conseguiram e houve até quem relatou que teve muita dificuldade em concluir a graduação por falta de conhecimento. Dessa forma, estabelecemos uma rotina de estudos e dedicação à formação dos professores; como tínhamos duas turmas de cada ano, organizamos os horários para que coincidisse o horário de atuação dos professores especialistas (tecnologia e esporte) tornando possível o encontro dos docentes do mesmo ano a fim de estudar e dialogar sobre os mais diversos aspectos da educação, também criamos um grupo de estudo após o horário de

trabalho que se reunia semanalmente. Foi muito gratificante notar a evolução que todos nós tivemos e aos poucos percebemos a transformação que a escola em si já passara.

E o último ponto, não menos importante, as turmas de Educação Infantil. Admito que a presença dessa etapa na unidade quase me fez não escolhê-la, pois tinha medo de não saber lidar com suas especificidades, uma vez que nunca me chamou a atenção; infelizmente, eu já acreditei que não se fazia nada com as crianças, apenas brincavam, assim não era importante tampouco necessária. Confesso também que minha intenção era que a vice-diretora cuidasse dos aspectos relacionados à Educação Infantil, uma vez que ela era professora de creche, já conhecia as particularidades da etapa, também acreditava que o trabalho seria bem tranquilo, afinal tínhamos apenas três turmas e em período parcial.

Mas já de início, verifiquei que não seria assim, pois o espaço físico destinado às turmas era bastante pequeno e inadequado, na verdade era um local adaptado que fora construído para um projeto que se chamava Programa de Integração do Menor na Comunidade (PLIMEC), assim as salas com as janelas a mais de 2 metros de altura, eram pequenas e pouco arejadas, não havia espaço externo, o parque era improvisado com quatro brinquedos e um tanque de areia impossível de ser utilizado. Outro aspecto que ganhou destaque foi a reclamação de uma professora do Ensino Fundamental em relação ao ingresso das crianças, ela afirmou que a Educação Infantil não estava preparando-as para a continuidade dos estudos e assim perdiam muito tempo, realizando ações que deveriam, segundo ela, acontecer na etapa inicial da educação básica. Evidentemente, as professoras da Educação Infantil não concordaram e notei que apesar de a mesma instituição oferecer as duas etapas não havia um diálogo tampouco uma clareza acerca das especificidades de ambas.

Como já mencionado, a Educação Infantil era pouco conhecida por mim, por atuar sempre no Ensino Fundamental e Médio, acabei me atendo apenas ao que poderia cair em concursos, realizando pouquíssimas leituras e pesquisas. Contudo, diante da nova demanda, precisei sair da zona de conforto e iniciar uma nova trajetória para conhecer e aprofundar-me no desafio; a partir de leituras dos documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Indicadores da Qualidade na Educação – Educação Infantil, Plano Nacional da Educação, Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, a Proposta Curricular do Município de Assis, fui me familiarizando e notando a grandiosidade dessa etapa; inclusive passei a concebê-la de outra forma e compartilhei com todos os pares a importância que até então não tinha percebido.

Acredito que fora esse o ponto inicial da minha relação com a Educação Infantil: reconhecer e compreender suas especificidades. A partir desse momento, comecei a

reivindicar melhorias e transformações na estrutura física da unidade escolar por meio do Conselho de Escola e também da APM e iniciamos uma formação a toda comunidade escolar, esclarecendo o papel da etapa e apresentando tudo o que era realizado. Ao contrário do que acontecera com as turmas do Ensino Fundamental, as famílias da Educação Infantil eram muito participativas e já tinham uma relação bem estreita com a escola. Então, adotamos o trabalho com projetos e mensalmente realizávamos apresentações do processo que permeava nosso cotidiano com as crianças.

Foi uma experiência bastante profícua, verifiquei que a postura das famílias mudara assim que notaram a importância de acompanhar a vida escolar dos filhos; inclusive, aqueles que também tinham crianças no Ensino Fundamental já procuravam estabelecer uma nova relação com a escola. Isso foi me aproximando cada vez mais da primeira etapa da educação básica e despertou em mim um desejo de pesquisar aspectos como a história, as formas de gestão, os documentos norteadores, a legislação, enfim, as singularidades. Então, de uma forma bem superficial fiz algumas buscas e constatei que o tratamento dado à Educação Infantil não era o mesmo que ao Ensino Fundamental, não encontrei muitos artigos, nem dissertações tampouco teses; chamou-me bastante atenção isso, mas acabei guardando esse anseio.

Permaneci nessa unidade até meados de 2018, quando em julho, fui convocado e assumi como diretor de escola municipal a EMEI Bem-me-quer, aqui no município de Marília. Reconheço que inicialmente me espantou atuar em uma escola com apenas uma etapa da educação básica, ainda mais sendo aquela considerada de menor experiência. Mais uma vez, percebi a necessidade de recorrer às especificidades e ampliar os conhecimentos acerca do novo desafio.

Na unidade, na reunião para o retorno das crianças, a professora coordenadora pedagógica nos apresentou o histórico da escola e o que era desenvolvimento. Recordo-me dela comentando acerca da Teoria Histórico-Cultural e do currículo proposto à etapa. Nesse momento, entendi que o trabalho seria diferente daquele feito em Assis. A teoria era pouco conhecida por mim, felizmente tive a oportunidade de integrar o grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil (GPEDEI) e inteirar-me de importantes fatores para continuidade do trabalho.

Em 2019, após o processo de remoção, ingressei à EMEI Colibri, onde atuo até o momento, a unidade atende exclusivamente bebês de quatro meses a dois anos, quando optei pela escola, considerei que seria um grande desafio trabalhar com o novo público. Nesse mesmo ano, aconteceu o processo seletivo por meio do convênio entre a UNESP campus de

Marília e a prefeitura municipal para ofertar curso de mestrado e doutorado na modalidade *Stricto sensu* aos educadores da rede municipal por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI), com anseio de pesquisar acerca da gestão na Educação Infantil, inscrevi-me e fui selecionado para ser orientado pela professora Dra. Graziela Zambão Abdian.

Com o passar do tempo, fui constatando que a presença do gênero masculino na Educação Infantil era demasiadamente pequena em relação ao gênero feminino; então pensei em realizar um levantamento da quantidade de gestores do gênero masculino que atuam nas escolas dessa etapa de educação básica no país, analisando como acontece essa distribuição por região, quais os estados que apresentam o maior número, onde temos poucos ou até mesmo nenhum gestor do gênero masculino; na intenção de corroborar se ainda permeia a ideia em relação à necessidade de um administrador escolar de acordo com a complexidade da etapas e níveis da Educação, que tiveram início na década de 1960, com Anísio Teixeira, e quais são as demais possíveis causas que justificam essa desigualdade.

Admito que notei e vivenciei o estranhamento que essa atuação causa em nossa sociedade. Nas três unidades que atuei como gestor percebia o espanto que minha presença na gestão da escola causava; era muito comum perguntarem quem era a diretora da escola; ouvir alguns comentários que normalmente os homens não sabem lidar com crianças menores, pois são mais bravos, sem paciência e por isso optam em atuar nas escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental em diante; e também que a escola se tornaria mais comportada em virtude da firmeza e distanciamento com as crianças.

Outro aspecto que salientava, entre minhas observações, era a transformação histórica da Educação Infantil em relação à concepção, ao atendimento, aos espaços, currículo, enfim, aos aspectos que passaram a configurá-la a partir do momento que passou a integrar a educação básica. O caráter assistencialista predominou durante muito tempo tanto nos aspectos exteriores quanto nos aspectos interiores das instituições, havendo inclusive distinção de acordo com o público, digo isso, pois as crianças advindas de famílias ricas tiveram uma proposta totalmente diferente das crianças das famílias pobres; uma vez que às últimas bastava apenas garantir as necessidades fisiológicas e um lugar que não fosse a rua para as crianças permanecerem. Quando criança, recorro-me de movimentos, sobretudo de mães trabalhadoras, em busca de melhorias para as instituições de Educação Infantil, que na época eram creche e pré-escola no município onde residia; e difundia-se a ideia que as reivindicações eram absurdas, uma vez que já era extraordinário a oferta do espaço e do

atendimento e ainda justificavam que muitos municípios vizinhos nem isso ofereciam à comunidade.

As demandas e reivindicações aumentaram, as pesquisas e os estudos também ganharam notoriedade, uma vez que o país tinha a pretensão de tornar-se uma potência, desenvolver-se e oferecer mais condições à população; assim a partir da modificação da legislação, dos documentos normativos e orientadores foram grandes os impactos nas escolas que atendem à etapa. Assim, minha aspiração também era analisar a presença do gestor educacional na Educação Infantil, como viabilizador de todo processo e verificar o que as pesquisas (dissertações e teses) trazem sobre a gestão nessa etapa, de modo especial em relação à presença do gênero masculino e analisar a história da Educação Infantil no Brasil, a fim de compreender as significativas mudanças no interior das escolas.

Ao ingressar ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), constatei que o grupo, por meio das leituras de autores pós-críticos, tem como um de seus objetivos questionar o pensamento binário em relação à gestão da escola (gestão democrática e gestão empresarial), uma vez que as perspectivas duais não são tão absolutas quanto parecem ser (NASCIMENTO, 2018).

O grupo que já tem um histórico tradicional e longo, desde 2015 vem questionando a forma binária de produção do conhecimento em Administração escolar na área de pesquisa da gestão; bem como a forte tendência a prescrever uma prática, destacada também por outros autores não pertencentes ao CEPAE (SOUZA, 2004). Assim na tentativa de pensar a área e a gestão, o CEPAE foi empreendendo suas pesquisas com outros autores, tentando dialogar a partir de outras perspectivas teóricas na mesma base epistemológica.

Os integrantes do grupo se esforçam, também, para apresentar o revezamento que há entre a teoria e prática, superando a ideia de que a teoria prescreve a prática, ou que sempre a antecede. Subsidiando-se em Gallo e Figueiredo (2015), temos o cotidiano como princípio de pesquisa sem a intenção de ir à escola dizer o que está errado e indicar a forma correta de agir, mas de buscar nas falas, costumes e gestos da comunidade escolar (alunos, professores, pais, diretores e funcionários) os elementos que mostram os limites da teoria prescritiva e a criatividade dos acontecimentos, os quais são produtores de conhecimento. O grupo subsidia-se teórica e metodologicamente suas pesquisas na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), sendo o discurso a totalidade estruturada momentaneamente por uma “prática articulatória”, estabelecida por uma relação entre “elementos” que têm sua identidade modificada pela “prática articulatória” (ABDIAN, 2018).

Considerando a minha trajetória profissional e acadêmica, foi-me apresentado mais um desafio ao qual busquei enfrentar: como conciliar desejos iniciais de pesquisa, minha trajetória com a trajetória específica do grupo ao qual passei a me integrar? Neste momento, as leituras e discussões ampliaram e ressignificaram importantes aspectos em minha trajetória e, principalmente o tempo (24 meses) para cursar o mestrado acadêmico, impôs-me a necessidade de modificações na proposta inicial.

O contexto acadêmico, o percurso das disciplinas e o Seminário de pesquisa do programa¹ me levaram a importantes e necessárias reflexões, que conciliadas então à questão do tempo, fizeram-me alterar o projeto inicial. O problema de pesquisa ficou assim delimitado: como é contemplada a gestão da escola de Educação Infantil em dissertações e teses publicadas no Brasil (1997-2019) e disponibilizadas no site OASISBR (Portal Brasileiro de Acesso à Informação Científica)² e se há tratamento específico sobre a figura masculina nessas pesquisas? A definição da data se deve ao fato de ser o primeiro ano após a promulgação da Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, que integra a Educação Infantil à Educação Básica juntamente com os Ensinos Fundamental e Médio.

O desejo inicial era dar conta de uma amplitude muito maior da temática, tentando compreender no Brasil a presença da figura masculina nas escolas de Educação Infantil; constatar e entender os motivos que afastam ou até impedem essa presença na primeira etapa da Educação Infantil se configura como questão vital para mim devido ao percurso relatado até o momento, entretanto, a universidade nos impõe limites de tempo e rigor metodológico que validem a pesquisa. Certamente, a delimitação do tempo, espaço e material de análise, ao mesmo tempo que me impediu de realizar o desejo inicial tem me ensinado a compreender o percurso científico.

Meu objetivo se constituiu, então, em analisar como é contemplada a gestão da escola de Educação Infantil em dissertações e teses publicadas no Brasil (1997-2019) e identificar se

¹ Como um dos requisitos para finalizar o mestrado, o aluno do PPGE/UNESP/Marília deve cursar no mínimo 75% de presença no Seminário de Pesquisa, realizado anualmente no mês de outubro, apresentando seu projeto de pesquisa a uma banca constituída por seu orientador e mais dois pesquisadores que discutem, sobretudo, o problema, objetivos e metodologia da pesquisa. O Seminário é constituído com bancas de todos os ingressantes do ano e é realizado em dois ou três dias consecutivos de atividades.

² Trata-se de um Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica; **oasisbr** é um mecanismo de busca multidisciplinar que permite o acesso gratuito à produção científica de autores vinculados a universidades e institutos de pesquisa brasileiros. O Portal é um dos resultados dos esforços do IbiCT, apoiados pela Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP, para a inserção da ciência brasileira no contexto acesso aberto à informação científica.

há tratamento específico sobre a figura masculina nessas pesquisas, por meio da plataforma Oásis, utilizando as palavras chaves: “gestão da escola” e “educação infantil”.

Após a seleção das dissertações e teses, a análise se efetivou na perspectiva de trabalhar com a ideia de maioridade e menoridade – linhas de fuga, para trazer a análise do que está “fora” do campo, subsidiando-me em Gallo e Figueiredo (2015).

Assim, a presente dissertação se encontra organizada em quatro capítulos, após esta Introdução. No primeiro capítulo, explicito a partir da síntese das ideias de Gallo e Figueiredo (2015), os subsídios teórico-metodológicos para analisar as dissertações e teses selecionadas. Neste capítulo está presente também as análises feitas por alguns integrantes do CEPAE que subsidiaram-se nos mesmos autores (ABDIAN, 2018; HOJAS, 2017). No segundo capítulo, contextualizei alguns elementos da Educação Infantil desde o século XVIII até a década os dias atuais , a fim de apresentar como se constituiu a primeira etapa da educação básica; os motivos que a originaram; a forma como as instituições foram pensadas; se houve distinção ao atendimento de acordo com a destinação social e como se organizavam tais instituições.

No capítulo três, identifico elementos presentes na história da gestão escolar a partir dos autores clássicos e apresento a ideia de que a Educação Infantil não foi contemplada até os anos de 1990, nessa área específica. Para tal, fiz estágio docência na graduação em Pedagogia, na disciplina Administração educacional: teoria e prática e pude ler, sistematizar e analisar os livros dos autores que constituíram este capítulo na dissertação. A hipótese que a Educação Infantil não foi contemplada por esta literatura advém, portanto, dessa experiência com os autores já conhecidos da área.

E no capítulo quatro, faço o detalhamento do levantamento, sistematização e análise das teses e dissertações realizadas na plataforma Oásis. Por fim, a dissertação é concluída respondendo ao problema de pesquisa e constatando que todo processo foi muito enriquecedor e gratificante. Todas as respostas que encontrei e as que também não encontrei merecem mais aprofundamentos e intensidade, permanece o desejo em compreender os motivos que afastam a figura masculina da primeira etapa da educação básica; analisar o cotidiano das instituições a fim de buscar nas falas, costumes da comunidade escolar os elementos que produzem conhecimento; verificar como se distribuem os gestores pelas regiões de nosso país, enfim, muito ainda há para se engendrar.

Capítulo 1 – MAIORIDADE, MENORIDADE E LINHAS DE FUGA: ferramenta de análise do conhecimento em gestão escolar

Concedo ao capítulo sintetizar as ideias de Gallo e Figueiredo (2015) a fim de evidenciar a metodologia da pesquisa, considerando o cotidiano escolar como fonte de construção do conhecimento. Aponto a compreensão, justificativa e a confluência que os autores apresentam acerca do cotidiano escolar; em seguida, a desconstrução dos quatro postulados básicos da linguística clássica realizadas por eles, subsidiando-se em Deleuze e Guattari; as três grandes linhas que nos levaram a compreender a necessidade de pluralizarmos a Política, ou seja, tratá-la como políticas. Embora a pesquisa que realizei não seja no cotidiano escolar (por dentro da escola), a abordagem dos autores me permite compreender o conhecimento da área sendo construído com as três linhas que serão explicitadas e buscar nessa compreensão a forma de análise do material levantado na pesquisa.

Gallo e Figueiredo (2015) compreendem o cotidiano escolar como uma região de fronteiras na qual práticas majoritárias e expressões minoritárias se manifestam concomitantemente; para eles, causa inquietação um espaço que “é” e instiga ainda mais aquilo que “está ilimitadamente sendo”. Os autores defendem que ao habitar o cotidiano escolar, campo complexo que demanda a realização de um recorte em meio a tantas coisas que se relacionam e interligam-se, é possível experimentar as plurais manifestações e modalidades configurativas que potencializam o que há de mais genuíno em sua (in)constituição: diversidade de tramas, possibilidades e caminhos.

Acerca das expressões *é* e *sendo*, eles esclarecem que em virtude da concepção maniqueísta do mundo, dos espaços e das coisas, realizaram um paralelo com os conceitos de maioria e minoridade a fim de possibilitar aos leitores à compreensão dos processos de coabitação de ambos movimentos-conceitos, como eles mesmos explicam não se tratam de proposições opostas, mas co-funcionantes, isto é, cada um se move em função de suas preocupações diferenciadas que são realizadas em consonância transversal. Amparados em Deleuze e Guattari (2004), eles definem em uma nota de rodapé, consonância transversal como:

Uma harmonia intensiva, um acontecimento, mistura de corpos que se efetuam sem que haja pré-condição, pura força intensiva de atração. Assim se processa o funcionamento de um **cotidiano escolar**, singularidade e multiplicidade consonando transversalmente (DELEUZE; GUATTARRI, 2004, p. 37 grifos dos autores).

Como apontam os autores, essa interação infinita por meio da relação Aparelho de Estado e Máquina de Guerra nômade é ilustrada em uma das obras de Deleuze e Guattari, na qual explicam que a preocupação do Estado é conservar, funcionando pela soberania, entretanto, a soberania se manifesta quando há concretas possibilidades de apropriação e interiorização daquilo que é o alvo local. De forma paralela, funciona de maneira exterior a Máquina de Guerra no intuito de dispersar, desconcentrar os grupos e dissolver o poder; trata-se da difusão que se manifesta na/pela conservação e vice-versa. Assim, como concluem Gallo e Figueiredo (2015), não se tratam de configurações independentes, ao contrário, são coexistentes e concorrentes, uma vez que são potencialmente criadoras, por meio da disputa.

Os autores também aproximam o conceito de menor em uma das obras de Deleuze e Guattari, pois segundo eles, quando a obra é iniciada com a afirmação de que somente a expressão ocasiona o procedimento, são geradas pistas em relação à zona de confluência do cotidiano, isto é, não é possível saber de antemão o que são e como proceder diante das coisas, uma vez que somente pela força contingencial expressiva própria do cotidiano é que se pode proceder. Assim, evidenciam que a educação maior, conhecida, instituída, que impõe regras e limites, que tem a mesma preocupação do Estado em conservar, guiar e valorar existe somente em decorrência das práticas fugidias de uma educação menor que de forma paralela, materializam-se exteriorizando a pressão interior de uma maioria requerida e é justamente nesta disputa-tensão que ocorre permanentemente o cotidiano escolar.

Como indicam os autores, sensibilizar-se ao funcionamento desta circularidade é fundamental para experiências de políticas de resistência por meio das atuações pedagógicas, a fim de potencializá-las no cotidiano; pois os movimentos autoformativos e autogestionáveis são as formas mais claras de notá-lo em si e nos sujeitos que o constituem.

Outro aspecto apontado pelos autores que merece destaque é a sugestão de contemplar o cotidiano escolar como espaço-tempo intensivo dos acontecimentos educativos como possibilidade de resistência e de criação, pois é imprescindível considerar o cotidiano escolar como pormenores, quase imediatos, uma vez que a produção dos acontecimentos cotidianos se dá a partir da minoridade, ou seja, da multiplicidade de temas e aspectos menores. Dessa forma, eles indagam se haverá melhor forma de indicar o cotidiano escolar, a região de

fronteiras, os encontros e desencontros, as chegadas e partidas senão por meio da observação dos pormenores e quase imediatos.

A fim de ocasionar a compreensão de maioridade e minoridade na língua e na linguística, os autores apresentam a desconstrução feita por Deleuze e Guattari de quatro postulados básicos da linguística clássica, na qual afirmam por meio dessa ação a dimensão política da linguagem.

O primeiro postulado é aquele que afirma a linguagem como informativa e comunicativa; a desconstrução se dá em virtude de considerarem que a linguagem é política, uma vez que ela serve para mandar e fazer obedecer, trata-se de uma espécie de “palavra de ordem”, que sugere uma relação de mando-obediência. Na escola, por exemplo, como máquina de ensino oficial, as crianças são inseridas no contexto de coordenadas semióticas pré-estabelecidas e são treinadas para mandar e obedecer. Assim, há uma inversão da proposição de Aristóteles quando afirmou que somos seres políticos porque portamos a linguagem; Deleuze e Guattari constataram que falamos porque somos seres políticos, já que vivemos permeados por relações de poder. Eles concluem, dessa forma, que a linguagem é a transmissão da palavra de ordem, sendo palavra de ordem compreendida como todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma “obrigação social”, isto é, não remete apenas aos comandos, uma vez que consideram uma pergunta e até mesmo uma promessa como palavra de ordem.

O segundo postulado é a afirmativa de que haveria uma máquina abstrata da língua que não recorreria a qualquer fator extrínseco, e é desmontado quando a linguagem é apresentada pelos filósofos estoicos como sendo da ordem do acontecimento, que significa que ela exprime transformações incorpóreas resultantes de misturas de corpos. Como contextualiza Gallo e Figueiredo (2015), Deleuze, já na década de 1960, tinha em uma de suas obras a tese que o sentido é produzido, construído no paradoxo e não algo definido de antemão e que pode ser conhecido por uma analítica linguagem. Ele aplica assim, a lógica estoica à linguística, na qual considera as palavras como corpos e o sentido como efeito das misturas dos corpos, ou seja, o sentido é da ordem do acontecimento, é decorrente dos usos da linguagem, não é anterior à linguagem, mas produzido a partir das misturas das palavras e seus estados, o que o torna imprescindível, já que é o devir.

Para a desconstrução desse postulado temos ainda a identificação da natureza dos agenciamentos:

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, o outro de expressão. Por um lado, ele é agenciamento maquínico

de corpos, de ações, e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, lados territoriais ou reterritorializados que os estabilizam e, de outra parte, piscos de desterritorialização que o arrebatam. (DEULEUZE; GUATTARRI, 1995 *apud* GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 33).

Diante disso, Gallo e Figueiredo (2015) esclarecem que há como que uma dobra da língua, que articula seu dentro e seu fora, pois há de um lado a pragmática interna com seus fatores próprios e de outro, a pragmática externa dos fatores não linguísticos que são levados ao interior da mesma língua como os agenciamentos coletivos que marcam seus usos.

Já no terceiro postulado, haveria constantes universais da língua que permitiriam defini-la como um sistema homogêneo, é considerado falso a partir da premissa que há homogeneidade apenas quando se considera a língua maior, pois quando são consideradas as línguas menores, há heterogeneidade. Eles evidenciam que nunca há só uma língua, uma vez que as línguas se compõem por variáveis e são atravessadas por variações que não ramificam, mas proliferam e sem controle algum, atravessam e são atravessadas criando novas possibilidades. Uma língua não é constituída de apenas um código, há variações contínuas que são denominadas por Deleuze e Guattarri como estilo e os diferentes estilos de uma mesma língua vão se produzindo por diferentes conexões, sendo estas sempre acontecimentos de ordem imponderável. Assim, o estilo surge como fruto de agenciamentos coletivos de enunciação, não são inventados de forma pura e simples, não se trata de mera criação psicológica.

Em virtude da linguística não abandonar o modo maior, os autores investem na possibilidade de um uso menor da língua, como resistência, revolucionário, de usos coletivos feitos por determinados grupos sociais, que faça a língua falar de outra maneira, fazê-la gaguejar, escapar do modo maior que a aprisiona, pois, ao minorar o uso de uma língua estabelecida, um uso político da língua está acontecendo, novas possibilidades estão funcionando.

O quarto e último postulado aponta que só se poderia estudar cientificamente a língua sob as condições de uma língua maior ou padrão; a afirmação se torna falsa em decorrência de que toda língua enseja línguas menores, não se trata de dois tipos de línguas: a maior e a menor, mas de dois tratamentos possíveis, de dois usos ou duas funções para uma mesma língua. Deleuze e Guattarri consideram a unidade de uma língua, antes de tudo, política e defendem que não há língua-mãe, mas tomada de poder de uma língua dominante. Eles esclarecem que uso maior e uso menor da língua se opõem e, às vezes, entram em conflito no

jogo político, mas não se excluem. Uma língua é considerada maior apenas quando se cristaliza em regras e gramaticalidades, a fim de regular e tentar impedir os usos menores; assim um devir-menor da língua só é possível frente ao exercício de sua maioridade, pois elas não são mutuamente excludentes.

Gallo e Figueiredo (2015) evidenciam que o uso menor da língua se caracteriza por uma dupla tendência, de um lado, operar um esgotamento da forma e uma simplificação da sintaxe e por outro lado, potencializar as variações, as mudanças, a fim de estabelecer um gosto pela sobrecarga. Eles esclarecem que quando entendemos o majoritário, a língua maior, como estado de poder e de dominação, ela pressupõe a sistematização e o esquematismo, luta para ser e manter-se modelo. Já no âmbito da língua menor, o jogo é outro, pois o devir minoritário é a potência de criação, que se contrapõe a um estabelecido que já não pode criar, dessa forma, a língua menor precisa de línguas menores para se manter viva e atravessar os devires minoritários.

Explicam ainda que o devir-revolucionário é molecular, pois opera no âmbito de uma microfísica do poder, nos pequenos estratos. Esses poderes minúsculos escampam o tempo todo proliferando diferenças e possibilidades ao Poder maiúsculo que luta para manter-se.

Dessa forma, temos a desconstrução do postulado, já que a língua passa a ser contemplada como instrumento de poder segundo os autores, na qual a Língua maior homogênea opera por palavras de ordem e as línguas menores heterogêneas fazem gaguejar a língua maior.

Acerca do tema “política” abordado nas obras de Deleuze e Guattari, Gallo e Figueiredo (2015) apresentam importantes ponderações, explicitam que é fundamental contemplá-lo num movimento plural, adicionando um “s” e tornando-o políticas, pois se trata do processo de experimentação do mundo por meio de um povo, trata-se de pensar minorias, e como o próprio Deleuze (2004) esclarece minoria se refere ao fato de não ter modelo, é um devir, um processo; enquanto maioria é um modelo ao que se deve estar conforme, assim minorias e majorias não se distinguem pelo número.

Os autores explicam que a dificuldade em conceber a política como um movimento plural se dá ao fato de compreendê-la como um modelo, ou seja, uma concepção identitária-modelista. Já Deleuze, ao defender que um povo se cria por meio de seus encontros com a arte, dos encontros e desencontros de suas diferenças, ele conclui que a política é arte, e por meio dessa arte que há resistência. O conceito utopia também ganha espaço nessa discussão e é apontado como inadequado quando se refere à política (modelo), uma vez que não deixa de criar ilusões sobre um bem-estar impossível de se concretizar.

Outro apontamento que os autores trazem de uma das obras de Deleuze são as três grandes linhas que constituem as políticas, linhas essas imanentes, tomadas umas nas outras.

A primeira é a *linha molar*, que se caracteriza por sua direção única e sua dureza, é uma segmentaridade rígida, designa o *macro*; a segunda linha é a *linha molecular*, que proporciona a flexibilidade, a mobilidade, os fluxos contínuos, os limiares, é o funcionamento do *micro*; a última linha é de natureza totalmente distinta, a *linha de fuga*, estava levada desde os segmentos, passando pelos limiares em direção ao desconhecido, esta linha percorre *o caminho da alma*, abstrata e simples, mas por sua expressão sinuosa, torna-se menos detectável. (GALLO; FIGUEIREDO, p.40,41, grifos dos autores).

Como evidenciam Gallo e Figueiredo (2015), a linha molar comporta segmentos que explicitam o funcionamento de seus agenciamentos. É fundamental entender que os agenciamentos se referem às instituições fortemente territorializadas e comportam conteúdo (agenciamento maquino de desejo) e expressão (agenciamento coletivo de enunciação) como segmentos; todo agenciamento contém linhas molares, que caracterizam o funcionamento territorial e também comporta linhas moleculares, de bordas ou de fugas; é imprescindível compreender a multiplicidade do agenciamento, pois não há apenas duas faces, é segmentário, estende-se sobre vários segmentos contíguos ou divide-se em segmentos que são os agenciamentos. Os segmentos operam por meio de máquinas binárias que de forma dicotômica funcionam e desenvolvem dispositivos de poder diferentes e se relacionam-se por meio de um plano organizativo consistente que tem como objetivo traçar formas e desenvolvimento dos sujeitos nas inserções formativas, o que significa que é a linha constituinte do Aparelho de Estado, uma vez que se refere ao processo de estabilização-harmonização de coisas e pessoas no espaço.

Como as outras linhas procedem por limiares, entrecruzamentos, construindo devires, são consideradas Máquina abstrata (nômade), uma vez que não se submetem à lei. Embora se misturem, os planos em que operam as distintas máquinas também se diferem; o primeiro plano é o de consistência e o segundo é de imanência. Em virtude dos planos estarem sempre entrecortados, a operação a ser captada não é um binarismo, mas de uma multiplicidade, os estados de coisas estão em eterna coabitação, conjunção, assim um Aparelho de Estado não existe sem ter as configurações colocadas em cheque pela Máquina de Guerra, pois esta não existe sem as capturas incessantes do Estado (GALLO; FIGUEIREDO, 2015).

De acordo com os autores, as três linhas: a molar ligada ao sedentário, a molecular relacionada ao migrante e a de fuga percorrendo o nômade, levam-nos a encarar a política por meio de estados entrelaçados, movimentos transversais que possibilitam maioria do

Estado estar em eterna consonância fronteiriça com a minoridade da Máquina de Guerra, assim, a política se torna experimentação, pois não se sabe de forma prévia o que acontecerá com uma linha. E como discorre Guattari, as problemáticas em Políticas sempre foram de ordem organizacional, nunca ideológica, já que há sempre um modelo prévio de organização política que desenha o Aparelho de estado. Esta política que ele nos fala, está aquém e além do Estado, está, antes de mais nada, nos modos de compreensão e conjuração dessas linhas de força, em como funcionam, manifestam-se e criam, pois justamente pelo incontável dessas linhas que há experiências políticas genuinamente diferenciadas.

Percebe-se assim que são os mecanismos funcionantes do Estado e da Máquina que se diferem. Enquanto o Estado se preocupa em conservar, controlar, territorializar, a Máquina opera deslizando pelo espaço, desterritorializando. Ressalta-se que são os processos de desterritorialização que caracterizam as mudanças de ambas nas relações. A Máquina de guerra toma a disciplina para resistir indisciplinadamente contra as artimanhas do Estado, enquanto este se utiliza da soberania para sua necessária retroalimentação com a primeira. Dessa forma, o Estado só existe porque interioriza e apropria-se da Máquina que por sua vez existe se exteriorizando em relação ao aparelho do Estado (GALLO; FIGUEIREDO, 2015).

A máquina não é apenas exterior ao aparelho, ela é uma forma de exterioridade, enquanto o Estado é a forma de interioridade tomada por modelo. Tem-se assim duas potências que se encontram em coexistência, funcionando distintamente, a exterioridade (expressão e resistência) como potência da Máquina de Guerra e a interioridade (controle e soberania) como potência do Aparelho de Estado. Acerca dos espaços, o do Estado é estriado (dividido, estratificado, controlado por suas facções) e o da Máquina de Guerra é liso, o próprio deserto, a estepe, onde os bandos se reúnem e vivem-experimentam as fugas. Diferentemente dos migrantes que ignoram os pontos pelos quais percorrem, os bandos nômades fazem da própria terra algo desterritorializado, onde todos os pontos são importantes, relacionam-se e comunicam-se.

Gallo e Figueiredo (2015) sugerem que para pensar a relação maioria/minoridade na política, é necessário compreender o cotidiano escolar como um espaço que ao mesmo tempo que é regido pelas leis deste Estado maior, que diz acerca das configurações e funcionamentos, também é desenhado por outras experiências micropolíticas que buscam escapar-resistir ao instituído. É observável neste cotidiano as expressões mais variadas das linhas erráticas com a força-potência nômade e a experiência fundamental da política com e não da política para. Dessa forma, conclui-se que há política experimentada com subjetividades envolvidas (minoridades) e há também a política almejada para sujeitos e

instituições (maioridades), ambas convivendo nesta ilimitada circularidade que as faz distintamente singulares e plurais ao mesmo tempo, ocasionando assim, um desafio contemporâneo de saber viver e experienciar a riqueza dos estados de coexistência que desenham mundos.

Após todo o trajeto percorrido acerca da questão da maioria/minoridade na língua, linguística e na política, os autores apresentam o cotidiano escolar como espaço de produção de linhas de fuga, espaço-tempo de produção de práticas de resistência, de uma educação menor, nômade, para além de todo o estriamento produzido pelo aparelho de Estado que toma a educação em sua maioria. Eles alertam à necessidade de recorrência ao conceito foucaultiano de heterotopia, uma vez que a educação é sempre vista como uma espécie de utopia e o termo utopia remete a um espaço irreal, que não tem lugar, ou ainda não tem lugar. Como define Foucault (2001), as utopias são os posicionamentos sem lugar real, são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais.

Gallo e Figueiredo (2015) acrescentam que as utopias são justamente usadas como instrumento político de crítica, como forma de mostrar que tudo pode ser diferente, que outras realidades podem ser construídas e para falar de espaços distintos dos utópicos, contudo presentes em todas as culturas, espaços de produção, de criação e de vida, Foucault cunhou o conceito de heterotopia e classificou em dois tipos: heterotopias de crise (presentes nas sociedades primitivas) são os lugares reservados a situações especiais; heterotopia de desvio (presentes nas sociedades atuais), como exemplos temos as clínicas psiquiátricas e casas de repouso. O comum entre ambos os tipos é que se tratam de lugares reservados para situações específicas, locais de passagem, não de permanência.

Assim, os autores solicitam que o cotidiano escolar seja contemplado como um outro espaço, um lugar onde outras relações sejam possíveis, onde a criança seja possível; não se trata de local de permanência, mas lugar de passagem; tomar o cotidiano como heterotopia, como um outro lugar distinto dos espaços sociais, também como um outro lugar em relação à escola instituída, estabelecendo outras relações, instituintes. Isto, é, tomar o cotidiano como o entre-lugar da educação maior, aparelho de Estado estratificante e segmentado e da educação menor, máquina de guerra nômade, alisador e produtora de linhas de fuga.

Os autores corroboram Foucault e afirmam que as heterotopias são multiplicidade, na medida em que justapõem, num único lugar, vários espaços distintos, que são incompatíveis entre si, o que permite pensar na possibilidade de criação de heterotopias no tópico, ou seja, a criação de espaços outros de relações instituintes e criativas, no espaço instituído (tópico). Em

suma, promover experiências de desterritorialização no território instituído, inventando linhas de fuga.

As heterotopias podem ser chamadas de uma educação menor, nômade. Conforme aponta Deleuze e Guattari, citados por Gallo e Figueiredo (2015), não se trata de um programa, mas de um espaço de resistência, assim a educação menor é trincheira, ou toca resultado de um devir-animal. E na repetição destas experiências cria-se o diferente. Contra um modelo moderno de escola, esgotado, mas insistentemente reformado, renovado por novas planificações, em que as relações há muito deixaram de ser políticas e passaram a ser policiais; nas quais os olhos da disciplina e os muitos olhos mecânicos impedem a experiência, a aventura, a política como a emergência do inusitado nas relações.

Diante de todo o exposto, a pesquisa tem como metodologia identificar nas dissertações e teses publicadas no período de 1997 a 2019, o que Gallo e Figueiredo (2015) sugerem acerca do cotidiano escolar, como espaço-tempo de uma educação menor, região de fronteira e de proliferação das diferenças, o espaço possível da criação da autonomia como linhas de fuga, não um programa, um modelo, mas invenção constante de possibilidades que se multiplicam. Como trazem os autores, o cotidiano escolar é a dobra da escola, com seu dentro (educação maior, aparelho de Estado, utopia) e seu fora (educação menor, máquina de guerra, heterotopia). Este cotidiano que faz gaguejar a língua escolar, pois opera inventividades criativas, o devir minoritário da autonomia, espaço de construção da autonomia de professores e estudantes sem a necessidade de ater-se aos estriamentos da educação modelar e serial produzida como aparelho de Estado, mas também de opor-se resistência a este processo, inventando heterotopias no cotidiano escolar, espaços libertários e autônomos nas dobras do espaço estratificado. No entanto, nossa pesquisa tem como campo empírico um material bibliográfico e pretende trabalhar com a ideia de multiplicidade, maioria, minoridade e linhas de fuga neste material.

É importante destacar que as discussões em relação ao cotidiano escolar já permeiam o grupo CEPAE ao qual essa pesquisa está vinculada. Hojas (2017) aponta a necessidade das pesquisas modificarem a forma como realizam as análises, considerando o cotidiano escolar como espaço onde experiências singulares ocorrem e produzem outras escolas e processo educativos. Já Abdian (2018) esclarece que o cotidiano escolar está aberto ao acontecimento, ao imprevisto, às diferentes e múltiplas vozes que dialogam na construção de relações pedagógicas, por encontrar-se no instituinte e nas vozes que o constitui não quer fazer modelo, pois vale para o momento. Então, nesta dissertação, identificamos, nas pesquisas levantadas, dois aspectos: por um lado, como os autores perspectivam cotidiano escolar da

educação infantil, especialmente, a gestão escolar; e, por outro, como o conhecimento sobre gestão escolar da Educação Infantil está sendo construído: quais são suas linhas molares, moleculares e de fuga, o que se faz maioridade e o que se faz menoridade na produção deste conhecimento. Sobre a figura masculina na gestão escolar, analisamos se ela se constitui como tema das pesquisas e de que forma é perspectivada. Apesar de se concentrar em material bibliográfico, a pesquisa tem essa dupla preocupação de análise: a do cotidiano contemplada pelos autores das pesquisas e a da produção do conhecimento na área da gestão escolar.

No próximo capítulo, explicitaremos alguns elementos da história da Educação Infantil a fim de entender como se constituiu essa etapa de ensino em nosso país e constatar as transformações ocorridas no cotidiano das instituições no decorrer do tempo de acordo com todas as transformações históricas da educação básica brasileira.

Capítulo 2 – UM RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Ao presente capítulo, reservo no primeiro momento, apresentar alguns aspectos da trajetória da Educação Infantil no Brasil para que compreendamos os diferentes percursos que ocasionaram a constituição da primeira etapa da educação básica, evidenciando o aspecto assistencialista que predominou durante muito tempo nas instituições destinados às famílias trabalhadores e pobres.

Como acredito que conhecer o contexto histórico-social nos possibilita assimilar a atual realidade; resgato acerca da Educação Infantil, que no período colonial brasileiro não houve qualquer preocupação com o atendimento às crianças, uma vez que aquelas de famílias nobres eram cuidadas pelas amas de leite e escravas e as crianças escravas e pobres eram tratadas como adultos em miniatura.

Em decorrência da concentração das famílias no campo e da obrigação da educação destinada apenas às mulheres, a inexistência de instituições data até o século XVIII. No contexto urbano, foi considerado o marco inicial de assistência às crianças – a Roda dos expostos – uma prática da Idade Média, que se torna o primeiro espaço onde são cuidados e educados os bebês abandonados pelas famílias.

Quando a Coroa Portuguesa autoriza a criação de instituições, a proposta educacional é de assistencialismo, que já configurava a Roda dos expostos e não houve qualquer outra preocupação, ficando responsáveis a elite brasileira e a nobreza imperial em garantir esse atendimento que ocasionou uma relação autoritária diante das famílias pobres e trabalhadoras.

Em virtude da crença no progresso e na ciência, na segunda metade do século XVIII e início do século XIX, uma nova educação fora pensada e constituída, espaços preocupados como desenvolvimento educativo, contudo destinados apenas às crianças ricas; pois às pobres, as instituições eram apenas para ensiná-las acerca de aspectos morais, isolá-las dos meios de contaminação, no caso as ruas, preveni-las de contato com a criminalidade, instruí-las a fim de que se conformem com o futuro, ou seja, condições mínimas de sobrevivência.

Apresento também as influências que percorreram os espaços das instituições como a jurídico-policia, médico-higienista e a religiosa. Além do olhar preconceituoso da sociedade burguesa em relação à creche, espaço que acolhia as crianças filhas de domésticas e nascidas das escravas após a Lei do Ventre Livre. Assim, um novo espaço precisou ser constituído, diferentemente de tudo o que já se tinha no país e trazido da Europa, os Kindergarten foram a novidade destinada às crianças das famílias ricas.

Reservo ainda outros aspectos que chamaram minha atenção durante minha trajetória de pesquisa e estudos, como a criação de órgãos e projetos, além da construção de instituições que marcaram fortemente o século XX.

2.1 A origem da Educação Infantil e o assistencialismo como concepção educacional

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a Educação Infantil, etapa que atualmente atende crianças de zero a cinco anos de idade³, tornou-se um direito fundamental, uma vez que toda criança brasileira é um sujeito de direito com sua cidadania reconhecida, assim, uma vaga em creche ou pré-escola custeada pelo poder público, no caso, pelos municípios, é um de seus direitos. O reconhecimento dessa necessidade desencadeia inúmeras ações na tentativa de garantir a oferta de uma educação infantil pública, gratuita e de qualidade à toda criança, pois, ao integrar-se ao sistema regular de ensino como direito da criança, o atendimento em creche e pré-escola passa a ser um dever do Estado.

A Educação Infantil passa a configurar um novo cenário, as creches e pré-escolas que atuaram até o momento no âmbito da Assistência Social assumem prioritariamente caráter educativo e novas diretrizes passam a reordenar a estrutura funcional e organizacional das instituições educativas que, em parceria com as famílias, tornam-se responsáveis pela promoção do desenvolvimento das crianças, assim, além de garantir-lhes higiene e saúde, ampliaram para a socialização, promovendo experiências e conhecimentos.

Como já explicitado, a história da Educação Infantil no Brasil teve marco inicial bem anterior a esse momento e as concepções e diretrizes também se modificaram com o passar do tempo.

Kuhlman Jr (2015) propõe interessantes considerações para análise da escolarização quando aponta que, entre outros, a demografia infantil, as transformações familiares, a maternidade, a presença das mulheres no mercado de trabalho e as novas representações sociais da infância estabelecem estreita relação com as instituições de Educação Infantil, uma vez que foram constituídas levando em conta a história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção etc.

De acordo com o autor, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares voltadas para a infância pobre, o assistencialismo foi tomado como proposta educacional específica para essa população. Ele destaca que se tratou de uma proposta de

³ O inciso IV, do artigo 54, do ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) previa que as crianças de 0 a 6 anos de idade deveriam ter direito de atendimento em creche e pré-escola. A Lei nº 13.306/2016 altera esse atendimento, estabelecendo-o às crianças de 0 a 5 anos de idade.

educação que se objetivava na submissão e não na emancipação das crianças e respectivas famílias das classes populares.

O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. (KUHLMANN, 1999, p.54).

Desde a Idade Média, a pobreza é considerada de forma dicotômica: bênção que se deve buscar devotamente ou desgraça que se deve suportar piedosamente. O dever sagrado da caridade dado aos ricos previa o alívio da miséria dos outros, assim, desde o século XVI, instituições foram criadas no intuito de ajudar aos pobres. No século XVII, o Estado se torna responsável por aliviar a condição dos pobres, transformando essa responsabilidade em parâmetro utilizado como prova de civilização. Já no final do século XIX e início do século XX, leis são criadas, instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho e da educação são propagadas. Como expressavam uma concepção assistencial, elas passam a ser denominadas assistência científica, uma vez que se sustentam na fé, no progresso e na ciência da época.

Assim como constata Kuhlmann Jr. (1998), a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influência e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens. E como ele nos adverte, é necessário compreender as diferentes histórias que colaboraram para a formação do pensamento social do país e cruzaram o percurso de organização da Educação Infantil.

No Brasil, a inexistência de instituições coletivas destinadas à Educação Infantil data até o século XVIII, uma vez que as famílias viviam em meio rural e a educação das crianças era atribuída à mãe restritamente em âmbito familiar, de acordo com a concepção da época. Já nos centros urbanos, mesmo com uma população menor, a realidade era diferente, pois as crianças abandonadas pelas mães eram encaminhadas às “Rodas dos expostos⁴” que existiam em poucas cidades brasileiras desde o século XVIII; assim o local pode ser considerado um

⁴ Como possibilidade de enfrentamento do problema da criança abandonada, a instituição histórica foi trazida ao Brasil ainda no período colonial, tornando-se o primeiro espaço de acolhida aos bebês sob a responsabilidade de criá-los e educá-los longe do seio familiar. A roda era um dispositivo de madeira acoplado à parede das instituições, usada nos conventos medievais como local de doações de alimentos e objetos, que possibilitava o recebimento das mercadorias sem o contato com o mundo externo ao convento. Os bebês passaram a ser deixados e as rodas surgiram como instituições de assistência aos pobres, aos peregrinos, aos doentes e aos expostos.

marco inicial das instituições que assistem às crianças, já que graças ao espaço foi possível que muitos bebês não fossem abandonados na rua pelas famílias que viviam em situação precária e sem condições de sustento ou até mesmo pelas mães que desejavam esconder filhos considerados ilegítimos, pois não foram concebidos em relações matrimoniais; o sistema data até meados do século XX (KUHLMANN JR, 2015).

Desde o período colonial, a atenção às crianças pequenas não foi foco de preocupação da metrópole tampouco da elite nacional; escravas e amas de leite zelavam pela infância da nobreza e as crianças escravas ou pertencentes às famílias mais pobres eram tratadas como um adulto em miniatura. Os bebês abandonados eram recolhidos por pessoas caridosas que não recebiam apoio algum do governo para cuidar e educar dessas crianças.

A Coroa Portuguesa, apenas no século XVIII, autorizou a criação das primeiras instituições que se assemelhavam a hospitais, rodas de expostos ou asilos (casa de recolhimento) que não supriam a demanda existente em virtude do pouco número. O legalismo e a caridade como forte influência dos valores do cristianismo configuraram a gestão dessas instituições que contavam na maioria das vezes com trabalhadores voluntários. Assim a atenção à criança se estruturava influenciada pelo pensamento da elite local e da nobreza de Portugal.

A crença no progresso e na ciência marcou a segunda metade do século XIX e início do século XX; após a década de 1870, as tendências de valorização da infância são consolidadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico e com uma intencionalidade educativa presente na organização dos serviços de assistência, instituições como escola primária, jardim de infância, creche, internatos reorganizados, ambulatórios, Gotas de Leite e consulta às gestantes e lactantes são privilegiadas. Com uma postura paternalista bondosa, inicialmente, como aponta Kuhlmann Jr (2015), as instituições assumem dimensão cada vez mais autoritária frente à população pobre e trabalhadora. Os detentores da verdade seriam os homens de ciência, capazes de efetuar a distribuição social sob controle.

As instituições de educação popular foram objeto de grande investimento, também na metade do século XIX, pois abrangiam um conjunto muito mais amplo do que o sistema de ensino, envolvendo além do ensino primário, escolas profissionalizantes, educação de jovens e adultos, as creches e as pré-escolas. É importante destacar que, ao serem concedidas às demandas sociais, as instituições se tornaram portadoras de signos de preconceitos, já que se ocupariam apenas dos mais necessitados e incapazes e os objetivos educacionais foram associados à específica destinação aos setores das classes populares, com o intuito de disciplinar e apaziguar as relações sociais.

A escola primária se desenvolvera de forma distinta das demais instituições e educação popular, já que representava outras ideias, sobretudo ligadas às tradições do Iluminismo e aos ideais da Revolução Francesa, igualdade, liberdade e fraternidade. As instituições de Educação Infantil, novidades na época, originaram-se na primeira metade do século XIX, sob a perspectiva de atender à demanda pobre. Com concepções educacionais explicitamente preconceituosas em sua origem, as instituições foram pensadas como lugar de guarda, de assistência e vinculadas aos órgãos governamentais de serviço social e não aos sistemas educacionais.

Como Kuhlmann Jr (2015) analisa, a constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, no processo histórico, configurou-se por meio do assistencialismo como uma proposta educacional específica ao setor social em questão, tendo a submissão como direção às crianças e às famílias; assim em consonância com as propostas das instituições de educação popular, o atendimento a ser ofertado não tivera grandes investimentos, promovendo assim por meio da educação assistencialista a pedagogia da submissão que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. Dessa forma, as primeiras escolas já surgiam com o objetivo de manter as classes subordinadas no patamar em que estavam recebendo apenas assistência básica para que os pais das crianças pobres pudessem continuar trabalhando para manter o alto nível econômico da classe dominante.

A Pedagogia da Submissão percorre as instituições educacionais para os pobres, caracteriza-se como uma educação assistencialista marcada pela arrogância que inicialmente humilha e depois oferta como dádiva o acolhimento, tornando-o um favor aos poucos selecionados para recebê-lo. Trata-se de uma educação bastante diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, igualdade, fraternidade e liberdade, pois, por meio da concepção preconceituosa de pobreza que é contemplada, pretende, com um atendimento de baixa qualidade, preparar os atendidos a permanecer no lugar social que já lhes fora predestinado.

Essa Educação Assistencialista que fora concebida a fim de prever uma prática intencional, no interior das instituições constituídas, caracterizou-se como mostra Kuhlmann Jr (2015) como lugares que isolam as crianças de meios passíveis de contaminação, sendo a rua o principal deles, corroborando assim o que fora defendido, em Londres, no Congresso Penitenciário Internacional, em 1872, que apontava a necessidade da existência das instituições na prevenção da criminalidade; separação por sexo, idade, grau de moralidade também foram previstas no interior dos estabelecimentos. A baixa qualidade do atendimento configura a segunda característica da proposta; uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado, era prevista uma

educação mais moral do que intelectual voltada à profissionalização, distinguindo-se da educação dos outros, pois isso levaria a criança a pensar mais acerca de sua realidade e a não se sentir resignada em sua condição social.

Em síntese, Zeferino de Faria (1922) apresentou, como horizonte educacional das instituições assistencialistas, no Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em 1922, que:

Provindos de origem modesta, onde impera a necessidade, recebem às vezes educação luxuosa incompatível com sua pobreza. (...) Sem deprimir, convém lembrar ao asilado a sua modesta origem, inculcando-lhe o dever de respeitar, amparar e melhorar os que lhe estão ligados pelos laços de sangue, e isso raramente se consegue quando recebe instrução que o destaca extremadamente da sua humilde proveniência. O dever social do asilo é retirar o menor desamparado da rua. O dever social do asilo é retirar o menor desamparado do meio pernicioso em que o encontra, prover a sua subsistência, melhorar as suas condições de saúde, inspirar-lhe os hábitos do trabalho, educá-lo, instruí-lo, sem esquecer as suas condições de pobreza. Conclusões: 1. a vida nos asilos deve aproximar-se tanto quanto possível do da família; 2. Convém dirigir a educação dos asilados segundo suas aptidões, sem perder de vista o meio em que terão de viver.

2.2 As primeiras instituições e as influências na Educação Infantil no Brasil

São inúmeras as opiniões acerca das causas e temas que influenciaram a constituição das instituições de Educação Infantil no Brasil. Amparando-se em Kuhlmann Jr (2015), sob uma análise histórica, é possível constatar influências básicas como a jurídico-policia, a médico-higienista e a religiosa a partir do resultado da articulação de interesses jurídicos, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. Outros aspectos como a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são contemplados, sendo necessário que o último seja ampliado à questão econômica, uma vez que se trata do processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial.

Em janeiro de 1879, registrou-se por meio de um artigo publicado em jornal destinando às mães burguesas, às senhoras fluminenses, a existência de creches no Brasil, o texto intitulado “A creche”, de autoria do Dr. K. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, relatava o asilo para primeira infância de forma peculiar, uma vez que na Europa, a proposta se dava em virtude da ampliação do trabalho industrial feminino; essa demanda não era efetiva no Brasil, então temos a creche como espaços que acolhiam os filhos das domésticas e buscavam atender às crianças, filhas das mulheres escravas que nasceram após a Lei do Ventre Livre, garantindo assim um local onde as crianças eram assistidas em relação à educação e cuidados e, principalmente, mantendo-a longe das casas dos patrões, pois defendia-se a ideia que não era tarefa das famílias ricas educar o filho de uma escrava e era uma grave responsabilidade mantê-lo nos lares juntos aos

filhos, uma vez que as criaturinhas, como eram chamadas, talvez se converteriam em inimigos da tranquilidade e até mesmo da honra da classe burguesa. Assim, em Marcilio (2007), constata-se que a sociedade burguesa discriminou tais espaços e lançou olhares de desacordo.

A Exposição Pedagógica de 1883 foi o resultado da tentativa da realização de um Congresso da Instrução, no Rio de Janeiro, o evento se caracterizou pela legitimação dos interesses privados em relação à educação pré-escolar. Mesmo com intenções de implantação de jardins de infância destinados à população pobre, não foram apresentadas iniciativas concretas, uma vez que se predominou a preocupação daqueles vinculados às instituições privadas buscando o desenvolvimento de suas próprias escolas. O termo “pedagógico” passou a configurar fortemente o discurso a fim de atrair as famílias ricas e evidenciar que nos jardins de infância as atribuições se distinguiam daquelas presentes nos asilos e creches. A partir desse momento, nota-se que os jardins de infância são destinados aos ricos enquanto aos pobres são oferecidos asilos e creches.

De acordo com Kuhlmann Jr (2015), a exposição também foi marcada pela publicação de textos, inclusive Souza Bandeira Filho, membro da comissão da exposição e inspetor geral da Instrução Pública, atribuiu o diploma de primeira classe pelos trabalhos relativos ao seu jardim de infância a Menezes Vieira que publicou o relatório sobre a viagem que realizou na França, Suíça, Áustria e Alemanha a fim de obter informações acerca do ensino pré-escolar nesses países da Europa, em seu texto, evidencia que o Kindergarten⁵ é a instituição procurada pelas famílias das elites, uma vez que estão fora do alcance das classes populares, que, segundo ele, procuram os asilos para que seus filhos sejam guardados o dia todo e as famílias das classes médias e superiores quando não contratam senhoras que educam em casa, buscam pelas instituições mantidas pelas associações Verein Kindergarten. Ele também aborda o sistema Frobel⁶ em seu texto e explica que se trata de uma reforma exclusivamente pedagógica e indica a introdução nos estabelecimentos de caridade.

⁵ Jardim de infância idealizado pelo pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel. O Kindergarten era frequentado por crianças com até seis anos de idade e tinha como princípio de que as crianças precisam ser cultivadas e cuidadas como plantas de um jardim, por isso a prioridade se dava no desenvolvimento por meio da convivência social e atividades lúdicas. O primeiro Kindergarten do mundo foi criado na cidade de Bad Blankenburg, no leste da Alemanha, em 1840.

⁶ Baseava-se no princípio de que a Educação Infantil deveria se organizar em torno dos interesses e das necessidades da criança e que, por isso, jogos e brinquedos seriam as atividades mais naturais e educativas para elas. A centralidade que a criança ganhava em sua pedagogia se assentava no entendimento da criança como ser criativo e produtivo e não simplesmente receptivo. Por isso, por meio dos brinquedos, do envolvimento com atividades práticas e construindo as coisas por ela mesma, a criança desenvolveria sua criatividade, se tornaria consciente de seu lugar no mundo como ser produtivo, desenvolvendo também o sentimento de cooperação com os outros. (CHAMON, 2015)

A educação pré-escolar privada no Brasil, constituída como os jardins de infância sob a influência das teorias de Froebel, tem no Rio de Janeiro, em 1875, o colégio Menezes Vieira; e em 1877, a Escola Americana em São Paulo os principais expoentes. Kramer (1995) explica que como se tratavam de instituições destinadas à elite brasileira, os programas pedagógicos apresentavam preocupações com o desenvolvimento educativo das crianças, diferenciando-se assim das creches e asilos das crianças pobres. De acordo com Marcilio (2007), essa visão dupla de uma educação distinta à classe rica e à pobre perpetuou-se por muito tempo em nossa educação e tem marcas na contemporaneidade. Kuhlmann Jr (2015) contextualiza que em 1896, no setor público, o jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos⁷ atendia aos filhos da burguesia paulistana, a quem se reservava o privilégio da escola-modelo.

Com a abolição da escravatura, os meios urbanos passaram a receber migrações, surgindo as grandes cidades e grandes problemas, especialmente a falta de espaços destinados à acolhida e cuidado com as crianças – filhos da escravidão – que eram frutos de famílias que não apresentavam condições de educá-las e acabavam abandonando-as. Dessa forma, são criadas as creches, asilos e internatos, na tentativa de amparar e combater o alto índice de mortalidade infantil, assegurando assim o cuidado às crianças pobres. Marcilio (2007) destaca que a sociedade da época, evidentemente, não apreciava as instituições que eram consideradas apenas como espaços de crianças pobres com a finalidade de cuidar do corpo, saúde e garantir alimentação. Esse olhar preconceituoso e reprovador perdurou por muito tempo e acarretou em impressões que se perpetuaram por muitas gerações.

Em 1899, no Rio de Janeiro, foram fundadas a primeira Instituição de Proteção e Assistência à Infância, pioneira na pré-escola nacional e com influência notável que possibilitou a abertura de filiais em todo país; e a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, considerada a primeira creche brasileira com a intenção de acolher os filhos dos operários sob uma ótica de caridade por parte de certas pessoas ou grupos, como nos traz Oliveira (2005).

No dia 24 de março de 1899, o médico Arthur Moncorvo Filho fundou no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI-RJ) que em 1929 já possuía 22

⁷ Construída com a verba da loteria na República recém instaurada, a escola foi inaugurada em 2 de agosto e 1894 tornando-se a primeira Escola Normal Paulista. Além de marcar a orientação laica dos valores da Primeira República, o prédio se tornou um símbolo e fixou-se como referência e centro difusor de teorias científicas e pedagógicas. Os conceitos que os republicanos paulistas almejavam estavam propostos na Escola Normal de São Paulo, passou a ser majoritariamente frequentada pela elite da época, por filhos de políticos e fazendeiros. Muitos professores que saíam da escola, no começo do século 20, iam para outras partes da cidade – e do país – para fundar escolas particulares ou cursos preparatórios de docentes. Foi lá também que, em 1934, formaram-se as primeiras turmas da Universidade de São Paulo (USP).

filiais em todo o país, sendo 11 também com creches⁸. Dividindo os serviços em puericultura intrauterina (ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, assistências ao parto em domicílio e ao recém-nascido), extrauterino (distribuição de leite pelo programa Gotas de Leite, creche, consulta de lactantes, higiene da primeira idade, exame e atestação das amas de leite, exames das mães que pedem leite esterilizado para seis filhos e vacinação), também promovera concursos de robustez aos bebês, premiando em dinheiro as mães que aleitavam seus filhos. Reconhecido como utilidade pública municipal em 1909, a unidade do Rio de Janeiro foi premiada com medalha de prata na Exposição de Louisiana em 1904; Grande Prêmio na Exposição Nacional de 1908; medalha de ouro na Exposição de Higiene em 1909, no Rio de Janeiro; Congresso Sul-Americano de Mutualismo, em São Paulo, no ano de 1910; e Diploma de Honra em 1912 na Exposição de Higiene em Roma. As filiais da Bahia e Pernambuco também foram premiadas em 1908, no Grande Prêmio da Exposição.

Em 13 de novembro de 1889, a fábrica Corcovado que já criara, em 1896, o Montepio dos Operários a fim de prestar assistência dentária e médica, socorros funerários e pecuniários aos sócios empregados do estabelecimento e suas famílias, funda a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), garantindo a matrícula de todos os operários sem restringir-se apenas às mães operárias.

Em 1901, em São Paulo, sob a direção de Anália Franco, espírita e filiada ao Partido Republicano, um grupo de senhoras constituído em sua maioria por professoras fundou a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva destinada ao amparo e educação da mulher e da infância. O marco inicial da entidade se deu pela criação de um Liceu Feminino, estabelecimento destinado a preparar professoras para escolas chamadas maternais (creche e jardim de infância) e uma escola noturna que se ocupava da alfabetização de mulheres. De acordo com Kishimoto (1988), as creches de Anália Franco atendiam em regime de internato em seu início.

No Distrito Federal, em 1906, o Patronato de Menores, mais uma entidade de assistência à infância, é fundado por juristas brasileiros, e, em 1908, inaugurou a Creche Central⁹, no edifício cedido pelo chefe de polícia, Dr. Alfredo Pinto, onde funcionava o Asilo de Menores Desamparados, com a intenção de abrigar as criancinhas cujas mães buscavam trabalho fora de casa.

⁸ As unidades com creche: Belo Horizonte, Fortaleza, Curitiba, Juiz de Fora, São Luís, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador e Santos.

⁹ Fora assim denominada para ser matriz de outros institutos semelhantes a se abrir nos bairros afastados do centro da cidade.

Também no ano de 1908, a entidade apêndice que auxiliava ao IPAI na manutenção do Instituto, Associação das Damas da Assistência à Infância, fundou a creche Sra. Alfredo Pinto para atender em sua maioria filhos de empregadas domésticas e não de operárias. Já em 1913, destinada aos filhos de criados e operário, foi fundada a Creche Barozena de Limeira, na cidade de São Paulo.

Em 1916, a Assistência de Santa Thereza foi fundada no Distrito Federal, com programas de auxílios à velhice sofredora, aos enfermos desprotegidos, às famílias reconhecidamente pobres; cozinha aos necessitados; instrução elementar, cívica e moral; creche diurna e recolhimento de crianças desamparadas.

As duas primeiras décadas do século XX marcam a implantação das primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil, conforme descreve Kuhlmann Jr (2015). Ele também explica que diferentemente da Europa que inicialmente se preocupou com as instituições que atenderiam as crianças de três a seis anos, no Brasil, as entidades fundavam as creches, prevendo posteriores instalações de jardins de infância, a justificativa se amparava nas recomendações dadas em congressos que abordavam a assistência à infância e defendiam a necessidade de criação de creches junto às indústrias regulamentando as relações de trabalho, especialmente das mães.

Companhia de Tecidos Aliança (Rio de Janeiro), Vila Operária Maria Zélia, do industrial Jorge Street (São Paulo), em 1918; indústria Votorantim (Sorocaba-SP), em 1925, são também elencadas por Kuhlmann (2015) como outros exemplos de creches e escolas maternais em indústrias; contudo, a vaga é considerada como uma dádiva dos filantropos e não um direito dos trabalhadores e seus filhos, por isso, propunham atendimento educacional à infância por entidades assistenciais.

Assim como aponta Kuhlmann Jr. (2015), já que trazia à tona conflitos como a defesa da atribuição de responsabilidade primordial à mãe na educação da pequena infância, a creche nunca fora defendida de forma generalizada, inclusive, já fora caracterizada por alguns autores como “mal necessário”. Porém, a afirmação de sua necessidade, uma vez que contribuiria na conciliação do papel materno com as condições de vida das mulheres pobres e trabalhadoras prevaleceu diante dos objetos de controvérsias em relação a sua constituição.

Um aspecto que merece destaque nesse momento é que as instituições representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso na elaboração e controle da política assistencial que geria e tinha na questão da infância o principal pilar; para implantação das creches, asilos e jardins de infâncias, os saberes apresentavam as justificativas e os agentes promoviam a constituição de associações assistenciais privadas. Kuhlmann Jr (2015) ressalta

que as influências se articularam tanto na composição das entidades como na participação e organização de vários congressos realizados de forma expressiva em nosso país acerca dos temas da assistência, higiene e educação.

No decorrer das primeiras décadas do século XX, à primeira vista, peculiarmente na assistência da infância, as concepções médico-higienistas se sobressairiam em comparação às demais; em virtude disso, Sônia Kramer (2011) atribui ao período inicial do atendimento pré-escolar, que ela chama de “fase pré-1930”, um caráter de atendimento médico e sanitário. Alguns autores, como Vittoria P. Civiletti (1988), dizem que as creches foram implantadas pelos médicos, aliados às mulheres burguesas, a fim de atender às trabalhadoras domésticas em relação às questões higienistas. Entretanto, Kuhlmann Jr (2015) esclarece que o período não pode ser caracterizado hegemonicamente médico-higienista, uma vez que além da puericultura, já integravam o currículo da Educação Infantil estudos de Psicologia Infantil e métodos pedagógicos para crianças pequenas, como não se tratava de um monopólio de interesses únicos de cada saber, já começara a difusão das instituições associadas à ideia de progresso, de sociedade civilizada e moderna.

A fim de corroborar o apresentado acima, muitos congressos foram organizados nesse período; com a presença de advogados, juristas, políticos, professores de ensino secundário, normal e profissional, diretores de associações protetoras de crianças além de médicos, discussões que iam além de questões pediátricas configuram que não se tratava de um momento clínico. Em 1922, juntamente com Terceiro Congresso Americano da Criança, aconteceu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância com uma programação muito semelhante àquela dos congressos internacionais realizados anteriormente, contou com a adesão de membros de 21 estados do Brasil e objetivou-se em abordar os assuntos que se referiam à criança de forma direta e indireta acerca dos aspectos social, médico, pedagógico e, particularmente, das relações com a família, a sociedade e o Estado, consagrando assim as propostas que vinham se desenvolvendo desde o início do século.

Destarte, é notável como apresenta Kuhlmann (2015), que os saberes já citados, médico-higienista, jurídico-policial e religiosa são identificados como as três influências básicas na composição de forças que participaram da elaboração das políticas que abarcaram o conjunto das questões que envolvem a infância a ser assistida, em uma articulação que tem raízes em todo território nacional. As articulações ocorreram a fim de constituir uma modernidade que não podia ameaçar a manutenção de privilégios sociais, em nome de uma cidadania limitada aos interesses dominantes. Mesmo com disputas de posições, uma vez que os sujeitos participantes se vinculavam a mais de um grupo, sempre houve um esforço comum

para que essa sociedade intitulada moderna fosse organizada sem afetar os interesses do capitalismo.

A influência médico-higienista está presente nas questões educacionais desde a década de 1870, época denominada por George Rosen como era bacteriológica, em decorrência dos avanços dos conhecimentos às relações entre micro-organismos e doenças. O grande tema associado à assistência à infância era a mortalidade infantil, assim a prevenção às doenças foi o tema de maior importância a partir de meados do século XIX e graças à contribuição internacional, especialmente de Louis Pasteur, Medicina e Higiene se tornaram socialmente dois campos incontestáveis. Com os avanços no combate à mortalidade infantil e o uso da mamadeira a partir da pasteurização do leite de vaca, as Gotas de Leite – instituições que diariamente distribuía às mães o produto, consultas de lactantes e ligas contra a mortalidade infantil se multiplicaram, garantindo aos médicos relevante papel nas discussões acerca das crianças.

Essas discussões se deram em diversos aspectos como os projetos de construções de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, além de sugestões aos diversos ramos de ensino, especialmente à educação infantil e primária. A presença dos médicos ocorreu por meio do redirecionamento de suas atividades profissionais ou políticas à educação, como donos de escolas, membros de órgãos governamentais, pesquisadores, membros de associações dedicados à educação popular. As creches foram consideradas laboratórios, atendiam crianças internas para observação diária e estudo de diversas moléstias quando o professor notava a necessidade.

Outro aspecto importante observado é o tratamento dado à Puericultura. Tratada como “a ciência da família realizada em forma colaborativa entre a mãe o médico”, “a ciência que se objetiva em pesquisar os conhecimentos acerca da reprodução e conservação humana”, era a forma de divulgação de normas racionais de cuidados com a infância, além de desdobrar-se numa perspectiva de controle racial, adotando princípios da eugenia, concepção racista que ganhava espaço na época (KUHLMANN JR, 2015, p.91).

A atuação das mulheres também merece atenção, uma vez que participavam como auxiliares da intervenção dos homens, nesse movimento de subordinação. São colocadas como aliadas dos médicos na tarefa de difusão dos novos comportamentos exigidos à função materna, atuavam como modelos às mães trabalhadoras.

A partir dos objetivos enumerados nos estatutos de 1903 do IPAI, é possível constatar a preocupação com as questões jurídicas e educacionais; são considerados essenciais: a inspeção e regulamentação da lactação; inspeção das condições de vida, alimentação, roupas,

habitação, educação, instrução, das crianças pobres; auxílio à verificação médica nas escolas e indústrias; atenção à vacinação; divulgação de meios de combate às doenças comuns às crianças como a tuberculose; criação de jardins e creches; manutenção do Dispensário Moncorvo a fim de tratar das crianças pobres; criação de hospital para crianças pobres; auxílio aos poderes públicos na proteção às crianças necessitadas; criação sucursais nos bairros do Rio de Janeiro; criação de escolas específicas aos considerados imbecis e idiotas em hospícios e casas de saúde; criação de filiais em outros estados; difusão da precisão de leis que garantam além da proteção à infância, à regulamentação das indústrias das amas de leite; e, por fim, propagação das ideias em proveito da caridade em prol da infância.

Com o tema da infância moralmente abandonada, a influência jurídico-policial começa a configurar entre as questões educacionais, despontando as preocupações com as legislações trabalhistas e criminais; implementa-se uma divisão entre medidas para os trabalhadores entendidos como beneficiários e medidas voltadas aos mais pobres compreendidos como assistidos, na definição dos parâmetros para legislação trabalhista. Habitação, educação das crianças e outros elementos da vida dos operários não são considerados direitos do trabalhador, mas mérito dos que se mostrassem mais subservientes; a elite buscando garantir sua tranquilidade, segmenta de forma preconceituosa a pobreza e dificulta o acesso aos bens culturais.

A influência se ocupa de questões relacionadas à infância e à criminalidade, há um pensamento, inclusive defendido por Evaristo de Moraes (1927) que as causas da criminalidade são segmentadas em duas categorias: as individuais, ligadas à hereditariedade, apontando a desorganização da família e a má influência diretamente exercida em certos meios familiares; e as sociais; diante disso, defendeu-se a importância de evitar a criminalidade a partir da definição de normas para um novo atendimento à infância.

No Congresso Penitenciário Internacional de 1895, Moraes ao distribuir os pais socialmente emprestáveis, segundo o juiz francês Luiz Albanel, em três categorias: os negligentes, os incapazes (que necessitam de melhores condições de vida) e os indignos, sugere que se adote como ações: a privação do pátrio poder os indignos e criação de creches, salas de asilo, escolas maternais e asilos temporários para adolescentes a fim de ajudar os pais ou parentes honestos. No Congresso de Proteção à Infância, em 1922, a criminalidade infantil foi retomada; enquanto a Antropologia Criminal enfatiza os fatores hereditários, a Sociologia Criminal dá ênfase ao meio; as concepções passam a compor uma única corrente de ideias e a defesa de proteção e socorro afetivo à infância passa a ocupar os Estados modernos como obra de fraternidade e preservação social.

Em Kuhlmann Jr. (2015) constata-se que a influência religiosa ocorre quando a Igreja Católica anuncia sua contribuição no controle das classes trabalhadoras, que a partir de congressos procura organizar e homogeneizar o clero e os leigos militantes na implementação das novas políticas assistenciais. Essa intervenção é norteada a partir da encíclica *Rerum Novarum*, em 1891, elaborada pelo Papa Leão XIII, que aponta como irreligiosos e aproveitadores das condições dos proletariados, os sindicatos e o socialismo. Arno Mayer (1987) aponta que o documento até censura os desmandos do liberalismo, condena os lucros desmedidos da classe patronal em decorrência da superexploração dos trabalhadores que vivem em condições miseráveis, porém os religiosos apresentavam a Igreja como um sustentáculo da sociedade capitalista e enfatizavam a experiência na caridade, destacando que para proteger as propriedades privadas, a multidão deveria se manter na “linha do dever” e “sofrer e suportar” a condição subalterna, considerada da ordem natural de Deus. A orientação religiosa não prescindiu em todos os estabelecimentos, pois alguns juristas e médicos se posicionavam de forma mais laica, procuravam no caráter cientificamente organizado da assistência uma contraposição à caridade religiosa.

Evidentemente, as influências sofreram contestações; a assistência científica, tão defendida e um dos aspectos em comum entre as influências, não foi hegemônica e nem se deu de forma unânime; constata-se isso de antes de realização do Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1922. No segundo semestre de 1921, o grupo Liga Intelectual Clarté, órgão de orientação socialista que tinha entre os membros do comitê diretor: Luiz Palmeira, Evaristo de Moraes, Nicanor Nascimento, Everardo Dias, Antonio Correia questionou por meio da Revista Clarté com a publicação do artigo “A infância abandonada”, escrito por Luiz Palmeira, que a causa do abandono infantil não era a que vinha sendo apresentada; inclusive, defende que a desigualdade econômica produzida pelo sistema capitalista é o real motivo do abandono.

Palmeira (1921), segundo Kuhlmann Jr (2015), defendia que a miserabilidade infantil se findaria apenas quando o equilíbrio econômico se estabelecesse a partir da cessação do egoísmo capitalista; a fraternidade surgiria após muita luta, sacrifício e revoluções. Ele também apontava que as discussões propostas pelos intelectuais que tinham atitudes arrogantes diante da pobreza não mereciam relevância, pois acreditavam que o fim do abandono a infância se daria com meras sugestões de filantropismo a partir da criação de casas de caridade, o que há tempos já ocorria e não surtia efeito.

Maria Lacerda de Moura também se manifestou contrária às ideias e desde 1920 encaminhou trabalhos à comissão organizados do evento, mesmo não participando do

encontro, teve publicada suas ideias que trataram da educação, da mulher e da assistência. A professora feminista, simpatizante das ideias comunista e anarquista, que atuava em Barbacena, Minas Gerais, denunciou as propostas assistencialistas e defendeu que a necessidade era protestar contra a exploração dos fortes, ricos e poderosos, uma vez que era preciso restituir os explorados.

Até os meados da década de 1920, acontecia a assistência à infância prioritariamente por meio de instituições particulares, no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, houve forte apelo para o apoio das autoridades governamentais; até a realização do segundo congresso que ocorrera em 1933, lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactentes, escolas maternais, policlínicas infantis foram introduzidos a fim de ampliar a assistência à infância, além de campanhas em favor do aleitamento materno e contra o comércio das criadeiras, consideradas como uma das principais causas da mortalidade infantil.

Em 19 de novembro de 1930, por meio do Decreto nº 10.402, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado e, mais tarde, esse ministério criou o Departamento Nacional da Criança (DNCr), órgão que centralizou o atendimento à infância brasileira por quase trinta anos.

Segundo Kramer (2011), a tônica do atendimento era médica, a família que passou a ser concebida como moderna¹⁰ era considerada o foco do problema e culpada pela condição da criança, então a medicina preventiva era contemplada como a forma de remediar a criança e família; não se considerava a situação social das famílias tampouco a situação econômica e social do país, apenas as condições objetivas de vida, as rupturas internas determinadas pela contemporaneidade e os problemas do mundo moderno.

A autora esclarece que no contexto político dos anos de 1930, a responsabilidade e o poder do Estado se fortaleciam, pois ao culpabilizar a família, o Estado que era considerado neutro, tem um novo papel frente à criança, defendido, nesse momento, de maneira mais veemente pelas autoridades governamentais que nos primórdios da República, uma vez que enfatizava-se as relações entre criança e pátria e iniciava-se uma nova argumentação acerca da necessidade de formação de uma raça forte e sadia, já que passa a ser reconhecida como importante personagem, a criança trabalhadora, que colaboraria por meio da dignificação do

¹⁰ Família moderna era aquela de estrutura frágil e inconsistente em virtude do enfraquecimento da autoridade do pai e da ausência diária da mãe no lar.

trabalho, do auxílio aos pais para grandeza do Brasil, em um considerado exemplo de solidariedade na luta pelo ganha-pão diário.

Em relação ao atendimento à infância, setor público e iniciativa privada dividiam a responsabilidade e os custos, o governo centralizava a direção e o controle do atendimento; associações religiosas e organizações leigas – médicos, educadores, leigos – eram solicitadas a realizar a proteção e o atendimento juntos com o setor público. Também a partir da década de 1930, o Estado assumira a atribuição que desde o século XVII fora da assistência social privada, especialmente a Igreja Católica e convocou indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância.

Passa então a ser reconhecida como competência do governo, fundar e sustentar creches, lactários, jardins de infância e hospitais, contudo, se afirmava que nenhum município brasileiro dispunha de recursos próprios para cumprir de forma integral a obrigação e torna-se indispensável a contribuição financeira de entidades filantrópica e indivíduos abastados. Dessa forma, dava-se continuidade à tendência assistencialista e paternalista, na qual o atendimento não se constituiu como direito, mas como favor.

2.3 Anísio Teixeira e a educação pré-escolar

Anísio Teixeira foi nomeado Secretário de Educação e Cultural do Distrito Federal durante o período de 1931 a 1935. Em 1936, após pedir demissão do cargo, tem publicada a obra “Educação para democracia: introdução à democracia”, trata-se de um relatório de sua gestão escrito desde meados de 1935, que apresenta, segundo Luiz Antônio Cunha, uma política prática e não um discurso abstrato. Em um dos capítulos, o jovem baiano aborda a educação pré-escolar, situando-nos que naquele período pautava-se entre as grandes preocupações, a proteção à infância; assim se passou a cuidar “para que a criança se desenvolvesse no sentido de se tornar capaz de participar e de se pôr a serviço da civilização complexa e difícil construída pela ciência e pela educação”.

O autor discorre que até o limiar da escola, o problema da criança era considerado apenas físico, assim tratava-se de uma questão médica, pediátrica, não pedagógica. Como a premissa era apenas a saúde física da criança, priorizavam-se apenas os problemas relacionados ao crescimento, desenvolvimento, formação de hábito (sono, alimentação), dificilmente se atentava aos aspectos dos hábitos de brincar, mentais ou sociais. Com o passar do tempo, constatou-se que a saúde orgânica era base primordial ao bem-estar da criança, contudo não era suficiente por si; então, verificou-se a necessidade de ampliar os cuidados

com a criança, incluindo os cuidados com a saúde mental e social; dessa forma, esses aspectos ganharam notoriedade e passaram a ser campo de atuação de médicos, psicólogos e educadores nesse mundo novo da criança pré-escolar como ele mesmo designou.

Teixeira (1997) contextualizou a falta de instituições destinadas a velar pelas crianças no período, já que eram raras as instituições destinadas ao desenvolvimento e educação de crianças entre um e quatro ou um e seis anos. Essa precariedade era algo angustiante, uma vez que se tratava de um período muito significativo para formação definitiva das crianças e sem recursos não era possível prover a assistência necessária. O autor defendeu também que o lar e as famílias eram as instituições sociais que mais sofreram com os efeitos da reconstrução social moderna, por isso apelavam por socorro. Ele esclareceu que a escola ampliou seus deveres, assumiu a responsabilidade de dar todas as condições que asseguram à criança a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa, ou seja, Educação e não apenas instrução, condições de vida e não somente condições de ensino. Entretanto, o estudioso evidencia que a escola não substituiu o lar. Inclusive, ele defendeu a necessidade que se refunda as bases intelectuais e sociais como já ocorrera nas bases econômicas; pois o problema da educação pré-escolar não seria solucionado exclusivamente com a criação de escolas infantis.

Anísio Teixeira evidenciou a necessidade de preparar os pais para acompanhar o crescimento e desenvolvimento físico, mental e social de uma ou mais crianças a fim de torná-los educadores esclarecidos, inteligentes e objetivos, pois o desenvolvimento das crianças era uma questão que merecia atenção e estudos. Ele destacou o progresso da medicina e da educação que possibilitaram a transformação radical de métodos e de atuação:

[...] o indivíduo passou a ser objeto fundamental de consideração, não só ele, mas a sua história, o seu meio, as suas origens, até o ponto de não haver mais uma terapêutica ou uma didática, mas tão-só problemas específicos de cada indivíduo e de cada um dos seus instantes. Esse objetivo, por um lado, abriu possibilidade completamente novas de estudo e, por outro, encaminhou nitidamente o problema de tratamento, sob qualquer aspecto, para uma fase de prevenção ou educação. A importância da educação, nos dias de hoje, não é apenas uma consequência da complexidade da vida moderna, porém, talvez ainda mais, da inclusão no seu campo de todas as questões da vida humana, que anteriormente possuíam técnicas ou setores diversos de ação. (TEIXEIRA, 1997, p. 69).

Como apontou o autor, a vida humana passou a ser compreendida como um processo de desenvolvimento, no qual indivíduo, que é resultado de outros indivíduos anteriores, age e reage reciprocamente com o meio. Ele situou que se iniciavam no Brasil os estudos da criança considerando os aspectos da formação mental e social e a necessidade da colaboração dos pais, uma vez que não se tratavam de experiências com rigores de laboratórios, mas de uma

demorada observação de anos e anos, assim se reconhecia a precisão de cultura especializada e até vocacional para educação de crianças nas escolas e nos jardins de infância.

No relatório, o ex-secretário corroborou o argumento já difundido que a pobreza do aparelhamento do serviço público dificultava os programas amplos e complexos, o que ocasionava a tendência de procurar resultados imediatos, que na maioria das vezes era ilusório.

O estudioso ainda retomou a relevância do período da infância e a necessidade de estudar longamente vidas completas de muitos e muitos indivíduos considerando os aspectos genéticos e do meio social, uma vez que muito pouco se sabia a respeito. Ele ressaltou a importância da colaboração constante da família, que guiados por especialista, observaria a criança em seu próprio meio e destacou os Círculos de Pais, uma realidade do Distrito Federal, que oportunizava aos pais e às mães uma iniciação na ciência de observar e estudar as crianças, com a intenção de acompanhá-las na educação escolar.

Por fim, o autor sugeriu a realização de uma campanha pela educação pré-escolar, a fim de orientar e dirigir os pais em assistir e cuidar do crescimento físico, mental e social da criança, antes que chegue à escola; essa sugestão se justificou em virtude da impossibilidade da escola atender os mais tenros anos da infância no momento, pois as condições não favoreciam uma expansão, o que corroborou o apontamento já feito por outros estudiosos: a escassez de recursos para atender a faixa etária. E acerca da escola pré-escolar, considerando as condições sociais que obrigavam a promoção de uma educação desde muito cedo, Teixeira (1997) defendeu a constituição de escolas que vão além de materiais, instituições com pessoal especializado e animado de verdadeiro espírito científico para a investigação e a pesquisa, com recursos intelectuais e técnicos, para que assim as escolas infantis ou maternas se constituam em verdadeiras escolas experimentais e não em casas.

Como defende o autor, “a maior contribuição das escolas para a primeira e segunda infância é a de permitir a formação de uma atitude experimental para com a criança e, por esse meio, o seu estudo e o seu conhecimento”.

2.4 O período de 1940 a 1988

Na década de 1940, criam-se vários órgãos oficiais voltados à assistência infantil. O Departamento Nacional da Criança surge em 1940, destinado a coordenar as atividades relativas à proteção da infância, maternidade e adolescência, é vinculado ao Ministério da Saúde, mais tarde passa a ser a Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil. Com o objetivo de unificar os serviços relativos à higiene da maternidade e infância além da

assistência social de ambos, incluía entre suas atribuições tanto a realização de inquéritos, estudos e divulgações, quanto estímulo, orientação e auxílio financeiro aos governos estaduais e iniciativa privada. Como os critérios de distribuição dos recursos pelos Estados e as prioridades do atendimento à infância não foram regulamentados, os recursos foram muito escassos, e a atenção se voltou aos problemas de saúde. A partir de 1948, em decorrência de diversas críticas às ações na área médica, realizadas por sanitaristas ligados ao Departamento Nacional da Saúde que pleiteavam maior envolvimento no atendimento à infância, o órgão passou por uma reestruturação interna, evidenciando o predomínio da assistência médico-higiênica em suas atividades, o que é comprovado na década de 1950 por meio dos vários programas e campanhas como combate à desnutrição, vacinações e a realização de diversos estudos e pesquisas médicas.

Ligado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, voltado ao atendimento de menores de 18 ano, abandonados e delinquentes, em 1941, fora criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM), com a finalidade de superintender todo o amparo à infância nos aspectos judicial e administrativo, o órgão buscava evitar as consideradas má-influências do ambiente familiar e formar bons e sinceros brasileiros que ao completarem 18 anos eram encaminhados ao Exército, Armada e Aeronáutica, a fim de servir aos interesses da nação. Kramer (2011) destaca que o incentivo ao patriotismo fora a expressão da conjuntura nessa época e os reflexos na política educacional, evidenciando que o SAM tinha uma concepção única de infância com uma visão idealista de criança que surgiria como os homens de amanhã. Como não conseguiu cumprir sua finalidade, foi extinto em 1964, quando teve suas atribuições assumidas pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), do Ministério da Previdência e Assistência Social, ao qual também fora subordinado o Projeto Casulo da Legião Brasileira de Assistência que será apresentado mais tarde.

Em 1942, com o apoio da Federação das Associações Comerciais, da Confederação Nacional das Indústrias e sob a inspiração de D. Darcy Vargas, aparece a Legião Brasileira de Assistência (LBA), seu principal objetivo era proteger a maternidade e a infância dando ênfase especial ao amparo total às famílias, por meio de congregação composta por brasileiros de boa vontade que procuravam promover de todas as formas, serviços de assistência social, prestados diretamente ou em colaboração com o poder público e as instituições privadas. No decorrer da Segunda Guerra Mundial, criou o Corpo de Defesa Passiva a fim de treinar a população civil. Em 1946, a LBA passou por transformações, tornou-se a constituir órgão de consulta do Estado, a política assistencial se ocupou de exclusivo atendimento à maternidade e à infância por meio da família; dessa forma, surgiram os centros de proteção à criança e à

mãe, sendo alguns criados e operados pela própria LBA (creches, postos de puericultura, comissões municipais, hospitais infantis e maternidades) e outros a partir de recursos das comunidades tendo apoio técnico e financeiro da Legião. Esses centros eram as Associação de Proteção à Maternidade e Infância (APMI) presentes em todo país.

Entre 1946 e 1966, o LBA se consolidou entre as obras assistenciais brasileiras, suplementando a previdência social nos casos em que não cobria e atuando em casos emergenciais como enchentes, incêndios etc. Mas após o cancelamento da fonte permanente de recursos, os problemas começaram a percorrer a LBA que passou a depender de subvenções diretas consignados no Orçamento da União; as dificuldades financeiras levaram a LBA a procurar novas fontes de renda, os problemas se findaram com a publicação de um decreto que implantou a Loteria Esportiva e estabeleceu que a LBA passaria a fazer jus a sua renda líquida. Uma portaria do Ministério da Justiça modificou, em 1966, a finalidade e administração da legião, incluiu ao atendimento, adolescentes e aumentou o Conselho Deliberativo.

Em 1952, são criados os Clubes das Mães, com a intenção de valorizar o papel da mulher na educação dos filhos e o seu trabalho no lar. De acordo com Kramer (2011), essas atividades integravam os programas que se destinavam a fortalecer as famílias e a educação sanitária, substituindo a prática de colocar as crianças abandonadas em internatos pela permanência do menor no próprio lar. Enfatizava-se a necessidade de desenvolvimento de modernos conceitos de assistência infantil a fim de garantir o bem-estar da criança nas instituições. A resolução do problema dos menores era atribuída individualmente às pessoas que os assistiam, isentando assim a orientação institucional ou política.

No ano seguinte, em 1953, foi fundado o Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP), no Rio de Janeiro. Tratava-se de uma organização filantrópica, educacional, de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter de trabalho voluntário, formada por pessoas que dirigiam cursos pré-escolares particulares e/ou cursos particulares de formação de professores para o pré-escolar; participando das Assembleias Mundiais a partir de 1956, o grupo de educadores da OMEP-Brasil elaborou um plano, segundo Kramer (2011) visando à preparação de mocas para trabalhar com crianças em idade pré-escolar; enfatizando a psicologia da criança, a preocupação com a alfabetização e aspectos metodológicos didáticos do processo educativo ganharam espaço nos cursos, conferências e mesas-redondas.

A década de 1960 é marcada por importantes ocorrências acerca da Educação Infantil. Kramer (2011) contextualiza que em decorrência do enfraquecimento e desmembramento da

estrutura do Departamento Nacional da Criança ficou evidente o predomínio das tendências médicas e assistenciais acerca do atendimento à infância até o momento e Kuhlmann Jr (2015) aponta que a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, ampliou o reconhecimento das instituições de Educação Infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem e essa demanda ocasionou uma recharacterização das instituições que se tornaram apropriadas a crianças de todas as classes sociais; uma vez que o desejo de propiciar uma boa educação aos filhos não era exclusivo das mulheres de classe média ou alta.

O autor esclarece que as creches foram contempladas como sinônimo de conquista, o símbolo concreto do resultado das lutas do movimento popular e das reivindicações das feministas; destarte, uma ruptura se iniciara em relação ao atendimento educacional às crianças, pois as novas iniciativas previam denunciar as precárias condições proporcionadas pela tradição anterior que fora vinculada às entidades assistencialistas e eram vistas como modelo negativo. A pré-escola, que atendia as crianças de quatro a seis anos, também se expandia e fora criticada pelos educadores em virtude do assistencialismo presente nas propostas da chamada educação compensatória. Procurava-se defender a qualidade do ensino, as instituições precisavam de um projeto educacional, não podiam apenas servir como um local de guarda, cuidados médico-higienista e assistencialismo. Nesse contexto, educação e assistência são contempladas como oposição.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61, conforme apontado por Cury (1998), referenciou de forma bastante discreta a Educação Infantil, considerando-a dentro do Grau Primário, a lei trazia que a educação pré-escolar se destinaria aos menores de sete anos e, escolas maternais e jardins de infância. Fora previsto também nessa lei que as empresas que empregavam mulheres que eram mães de crianças menores de sete anos organizariam ou manteriam a educação que precedia o ensino de primeiro grau de forma direta ou em cooperação com os poderes públicos e os professores deveriam ter cursado o ensino normal para atuação nessa educação.

Também durante a década de 1960, segundo Kramer (2011), agências ligadas à ONU, como UNICEF¹¹, UNESCO, ampliavam a atuação em relação à infância, reconheciam a

¹¹Anteriormente conhecido como Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para Infância, o UNICEF criado em 1946 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, objetivava-se em socorrer prioritariamente as crianças dos países devastados durante a Segunda Guerra Mundial. Inicialmente, a atuação priorizou os atendimentos médicos e nutricionais, mas a partir de 1961, seu setor executivo decidiu que a assistência deve concordar com as linhas gerais dos programas de desenvolvimento nacional dos países auxiliados, assim a ênfase se deslocou aos Serviços Sociais; procurou encorajar os governos na promoção de programas globais que atenderiam a infância em setores públicos e privados.

importância da “educação como preparação para vida”. A crença acerca da importância de se preparar crianças e jovens para contribuírem mais tarde com o desenvolvimento de seu país aumentava consideravelmente e pautava discussões sobre o atendimento às crianças. Em 1965, durante a Conferência Latino-Americana realizada no Chile, explicitou-se a ênfase na preparação da criança difundido que as condições em que as crianças nascem, crescem e atingem a maturidade são aspectos fundamentais em relação ao nível de desenvolvimento do país. Assim, a criança passa a ser a chave para o desenvolvimento da nação e a melhoria das condições de vida das crianças é considerada um aspecto fundamental para o progresso.

Inúmeros são os momentos em que se constata a presença do UNICEF no Brasil, por exemplo, em 1965, o Departamento Nacional da Criança participou em Nova Iorque de um encontro com a junta executiva do UNICEF com o tema “Como proteger em massa os pré-escolares num país em desenvolvimento”, após a apresentação de um relatório, um plano foi gerado para ser apresentado no I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar no Brasil, aproximando OMEP-Brasil e DNCr para organização do evento. Em 1968, a atuação do OMEP-Brasil se ampliou e por meio de um convênio bianual com o Ministério da Saúde foram fundados os primeiros Centros de Atendimento ao Pré-Escolar (CAPEs) em comunidades desprivilegiadas do Rio de Janeiro.

A OMEP cuidava da supervisão, coordenação e em alguns casos da administração dos centros; aproximou-se do Serviço de Educação Alimentar, do então Estado da Guanabara, em 1969, oferecendo alimentação às crianças nos seus CAPEs. O trabalho nos centros não se baseia em linha filosófica específica, inclusive por meio de relatos e publicações, nota-se uma preocupação em manter uma orientação descentralizadora, para que seja possível agir conforme a característica de cada CAPE. Essa descentralização também caracteriza o trabalho da OMEP, que embora se perceba o traço marcante do idealismo na posição assistencialista, não se configura em uma posição única e preponderante.

No ano de 1971, a verba por meio da CPMI que era proveniente do Ministério da Saúde passou a vir da USAID. Como evidencia Kramer (2011), as verbas destinadas à OMEP não provêm apenas de convênios com órgãos oficiais, mas de doações particulares e contribuições de sócios. O trabalho dos dirigentes é voluntário e o enfoque assistencial e idealista encontra uma barreira diante da necessidade de se conseguir verbas para pagar o pessoal auxiliar. Também nesse ano, a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 mantinha e reforçava a determinação às empresas para organização e manutenção da educação pré-escolar às crianças menores de sete anos atendendo às mães trabalhadoras.

Em 1972, com a função de elaborar programas assistenciais de alimentação prioritariamente à população infantil até seis anos, gestantes, lactentes, nutrizes e alunos das instituições de ensino do 1º Grau, criar também programas educacionais nutricionais especialmente à população de baixa renda familiar, criou-se o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) que junto à Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), vinculada ao MEC são responsáveis pela assistência nutricional de todos os pré-escolares e carentes que o programa pode alcançar.

Assim que a Legião Brasileira de Assistência foi transformada em Fundação destinada a procurar assistência à maternidade, à infância e à adolescência, a FLBA¹², na intenção de cumprir as atribuições estatutárias, propõe-se a executar o Projeto Casulo, em 1974, com pouco gasto e atendendo ao maior número de crianças possível. As unidades Casulo visavam prevenir a marginalidade, assistindo ao menor de zero a seis anos, com cuidados de ordem higiênica, médica, odontológica, nutricional, além de atenção ao desenvolvimento biopsicossocial, o menor visto e atendido em seu universo família-comunidade. O projeto pretendia possibilitar tempo livre às mães para que ingressassem ao mercado de trabalho a fim de elevar a renda familiar.

As unidades foram implantadas por todo país, a partir das solicitações dos Estados e Municípios; conforme as condições locais, as crianças eram atendidas diariamente durante quatro ou oito horas. Assim que era estabelecido o convênio entre a instituição e o Projeto Casulo, a FLBA passava a financiar a alimentação, material didático e de consumo, equipamentos, material de construção e registros; apenas o pagamento do pessoal era responsabilidade da instituição conveniada, e verificou-se que muitas vezes, o pessoal trabalhava como voluntariado, sem remuneração. Para os anos de 1979/1980, a meta prevista de atendimento era de 250 mil crianças nas 7458 unidades, uma vez que em 1978, 150 mil eram atendidas.

De acordo com documentos do projeto, a diretriz geral não era a preparação à futura escolaridade, os objetivos educacionais se centravam no desenvolvimento de atividades adequadas à faixa etária das crianças, segundo as necessidades e características específicas do momento de vida. A tônica, de acordo com Kramer (2011), centralizava-se no atendimento das carências nutricionais e na realização de atividades de cunho recreativo. Contudo, a diretriz geral se diversifica de forma considerável na prática, na medida em que o Casulo

¹² Sigla que passa a designar a Fundação da Legião Brasileira de Assistência após as mudanças ocorridas em relação à finalidade e administração da LBA que teve passado a atender também adolescentes.

funciona por meio de convênios com órgãos de tendências e objetivos diferentes. Não há uma direção única e cada unidade pode estabelecer as propostas de trabalho adequadas às necessidades e condições específicas. A supervisão era feita pelos Núcleos Estaduais da Legião e programados encontros e seminários para supervisores regionais ao longo do ano. Segundo o próprio Casulo, a falta de recursos humanos para supervisão sistemática, acompanhamento e treinamento de pessoal era a maior dificuldade de trabalho.

O Casulo tinha a pretensão de atender às especificidades concretas de crianças, levando em conta as diferenças locais, preocupavam-se com a caracterização concreta da criança e ainda negavam qualquer caráter compensatório de seu programa, contrariando a concepção explícita da LBA, instância a qual se subordinava o projeto e difundia a pré-escola como solução aos problemas de baixo rendimento da escola de 1º grau, além de destacarem a necessidade da alimentação. O atendimento à criança não fora contemplado como solução aos problemas sociais, mas ao contrário, considerava-se que a eficácia seria tanto maior quanto se fosse executado em um contexto de medidas mais amplas, em áreas mais estratégicas como a política e a econômica.

Concomitante ao Projeto Casulo, no ano de 1975, após a inclusão de um parágrafo pelo Presidente da República Ernesto Geisel¹³ em mensagem ao Congresso Nacional acerca da importância dos primeiros anos de vida e alerta ao setor público para atendimento aos pré-escolares, o MEC criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar (denominada primeiramente CODEPRE e posteriormente COEPRE) assim que também solicitou atenção às consequências irreversíveis que poderiam ser ocasionadas ao desenvolvimento físico e mental das crianças sobretudo pelas carências nutricionais.

A equipe do COEPRE, com a intencionalidade de elaborar um plano de educação pré-escolar, colheu, a partir de contatos com órgãos que desenvolviam atividades voltadas às crianças de zero a seis anos, dados relativos à matrícula real e às necessidades de atendimento existentes em quase todos os estados brasileiros, nível social das crianças matriculadas, quantidade e habilitação do corpo docente, localização, estado e funcionamento dos prédios, equipes de orientação e supervisão existentes, currículo desenvolvido, materiais didáticos disponíveis, planejamento e recursos financeiros. O trabalho propiciou o Diagnóstico

¹³ Ernesto Geisel Beckmann nasceu em Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, foi o quarto presidente do Brasil durante o período da Ditadura Militar. Eleito por um colégio eleitoral em 15 de janeiro de 1974, sucedeu a Garrastazu Médici a partir de 15 de março e manteve-se no cargo até 15 de março de 1979. Ligado ao grupo da Escola Superior de Guerra assumiu o governo prometendo retomar o crescimento econômico e restabelecer a democracia. Em seus pronunciamentos usava a expressão “distensão lenta, segura e gradual”.

Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil que resultou em seminários que se objetivaram no estabelecimento de princípios gerais para nortear um programa de educação pré-escolar para o país. Os seminários serviram também para reunir os subsídios a fim de detalhar os projetos e iniciar a organização administrativa mínima, a nível dos diferentes sistemas de ensino para o planejamento, execução e avaliação do projeto de educação pré-escolar.

O Programa de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar Nacional tinha caráter supletivo, uma vez que oferecia às Unidades Federativas subsídios como sugestões, sem imposições, apenas alguns requisitos podiam ser exigidos a fim de distribuição de auxílio financeiro; a partir dos princípios gerais do programa, deveriam ser estabelecidas as bases para o planejamento e implantação de projetos em cada Unidade de Federação.

Como não fora um órgão normativo e com a função de dinamizar os setores que tratam da criança em idade pré-escolar e de mobilizar a ação; foram escassos os documentos produzidos pelo COEPRE que externavam a posição diante da criança e estratégias a ela dirigidas. Apenas sugeriu que se optasse por programas pré-escolares compensatórios quando a pretensão fosse atender crianças carentes, pois assim as deficiências proporcionadas pelas condições sociais, nutricionais e culturais seriam superadas além de permitir o início da educação formal em condições iguais das crianças oriundas de meios mais favorecidos.

Dessa forma, é possível verificar que a década de 1970 foi um período de inovação nas políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência, etc. A obrigatoriedade e gratuidade do nível básico e sua extensão para oito anos, com o princípio de municipalização do ensino fundamental previsto na lei nº 5.692/71. Contudo, esse atendimento evidencia a maneira estratificada que encaravam a criança, uma vez que seus problemas foram fragmentados e as formas de combate isoladas, alternando as preocupações em questões de saúde, bem-estar, família e educação, assim ninguém se responsabilizava pelo problema, ou seja, a educação se fragmentava, já que não era tratada por um órgão somente.

Segundo Kramer (2011), em virtude da crescente evasão escolar e da repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau, instituiu-se a chamada educação compensatória, ou seja, uma educação pré-escolar que atenderia as crianças de quatro a seis anos a fim de suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa. Carências que se justificavam na falta de condições das famílias em oferecer requisitos básicos que não foram transmitidos no meio social e que seriam necessários para garantir o sucesso escolar. Porém, as pré-escolas não possuíam um caráter formal, assim não contratavam professores qualificados tampouco remuneravam de forma digna, com uma mão-de-obra exercida por voluntários que rapidamente desistiam desse trabalho, não fora possível constituir um trabalho

pedagógico sério. Assim, a maioria das creches públicas prestava um atendimento de caráter assistencialista, que consistia na oferta de alimentação, higiene e segurança física, prestado em sua maioria, de forma precária e de baixa qualidade, enquanto as creches particulares desenvolviam atividades educativas, voltadas para aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Constatando-se a existência de um maior número de creches particulares, devido à privatização e à transferência de recursos públicos para setores privados.

A ausência de uma política global e integrada, a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde, a predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau, a insuficiência de docente qualificado, a escassez de programas inovadores e a falta da participação familiar e da sociedade foram apontados por Kramer (2011) como os problemas referentes à educação pré-escolar nos anos de 1980. Para o início dessa década, entre os anos de 1980-1985, foi proposto o III Plano de Educação, Cultura e Desporto que apesar de não explicitar uma proposta à Educação Infantil, aponta estratégias de execução e em três momentos se refere à educação pré-escolar.

Primeiramente, sugeriu, a fim de garantir a efetivação de medidas em áreas carentes, a integração de ações educativo-culturais com áreas como a saúde, saneamento, nutrição, habitação; a mobilização das famílias e comunidade para o envolvimento nos processos educativos comuns. Em um segundo momento, orientou acerca da necessidade de mobilizar os meios comunitários e os recursos locais, a fim de potencializar a educação familiar pelo envolvimento de todos os seus membros em processos educativos comuns, sem discriminação de idade e, por fim, enfatizou a adoção de inovações metodológicas que permitiriam desformalizar o período educativo anterior à escolarização, integrando-os ao desenvolvimento cultural das populações envolvidas.

2.5 A Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988

Após a publicação da Constituição Federal em 1988¹⁴, com a extensão da educação pré-escolar de 0 a 6 anos de idade, foi iniciado o processo de pensar em uma Educação Infantil como direito das crianças, com isso, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma

¹⁴ Houve alteração da educação escolar existente com mudanças na terminologia (ensino de 1º e 2º graus para fundamental e médio) e questões fundamentais como a noção de sistema a abrangência nas diferentes esferas administrativas.

determinada classe social e cultural. A Constituição inaugurou um Direito às crianças e impôs um dever ao Estado; de forma bastante clara designou que compete aos municípios em regime de cooperação técnica e financeira com a União e Estados garantir programas de Educação Pré-Escolar e do Ensino Fundamental.

Segundo Cury (1998), a Constituição rompeu com a concepção de que a Educação Infantil era uma lacuna que precisava ser compensada por meio das ações de Amparo e Assistência, instaurou-se o que a sociedade já difundia acerca dessa etapa que não se tratava de apenas de uma falta ou uma preparação, há especificidades, peculiaridades que precisavam ser tratadas de forma tão digna quanto já ocorria com o Ensino Fundamental.

Na década de 1990, as normatizações legais, discussões acadêmicas e também políticas passaram a defender a escola de Educação Infantil com uma identidade, passando a ser reconhecida como lugar de aprendizagem e conhecimentos; um caráter pedagógico passou a ser contemplado e enfatizado. O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirmou o regime de colaboração entre União, estados e municípios com prioridade para o município acerca da oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Ademais, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 (BRASIL, 1996), tornou-se dever do Estado possibilitar a todas as crianças de zero a seis anos, independentemente da situação social e econômica, o direito de ingresso à Educação Infantil pública, que se organizou em creches e pré-escolas e passou a ser compreendida como espaço de cuidado e educação de forma indissociável. A LDB trouxe uma inovação de grande importância quando incorporou a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, segundo Cury (1998), promoveu uma ruptura com toda a normatização do país, uma vez que passou a fazer parte da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira. Ao deixar de estar prioritariamente no campo de escolas livres e ingressar ao âmbito das escolas regulares, inovações emergiram, como o estabelecimento de diretrizes pela União para Educação Infantil, nova compreensão acerca dos profissionais que atuam nessa etapa e consequentemente nova formação, assim fora exigido a formação mínima em nível médio, sob modalidade normal. É importante destacar que a formação inicial também fora modificada, pois a especificidade da Educação Infantil não poderia ser ignorada, assim a formação não poderia ser a mesma dada aos agentes que atuam no Ensino Fundamental.

Acerca da LDB, Cury (1998) evidencia a dignidade dada à Educação Infantil sob o ponto de vista da construção jurídica, quando a etapa ganha uma seção própria dentro do capítulo da Educação Básica nos objetivos que apontam o desenvolvimento integral das

crianças até 6 anos, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais, complementares a ação da família e da comunidade.

Barreto (1997) também salientou a grande significação da LDB, sobretudo em trazer pela primeira vez a expressão “educação infantil” em uma lei nacional de educação e estabelecer que a oferta aconteceria em creches para crianças de até três anos e em pré-escola para as crianças de quatro a seis anos, sendo essa distinção exclusivamente pelo critério de faixa etária, uma vez que ambas eram instituições de Educação Infantil com o objetivo de ocasionar o desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos. A autora discorreu que certamente o reconhecimento do direito da criança à educação nos seus primeiros anos de vida foi um significativo avanço, contudo evidenciou a necessidade em se considerar os desafios impostos para efetivação desse direito e apontou duas vertentes: acesso e qualidade do atendimento.

Acerca do acesso, foi apontada como cerne da dificuldade insuficiência de informações sobre o atendimento em creches e pré-escolas, especialmente nas primeiras instituições. E mesmo com a expansão do atendimento, as crianças de famílias de renda mais baixa tiveram menores oportunidades em relação as demais, um aspecto bastante preocupante, já que as pesquisas apontaram que a frequência às instituições de Educação Infantil trazem benefícios às crianças mais pobre, uma vez que enriquecem o mundo social e oferecem oportunidade de atendimento educativo profissional mais planejado que o recebido na família; assim, a assiduidade a essas instituições é extremamente necessária e benéfica.

A respeito da qualidade do atendimento, além da maneira como se expandiu, os poucos investimentos técnicos e financeiros; a autora também apontou como problemas a enfrentar: a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamento e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a segregação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas; a formação não adequada dos profissionais.

Os problemas apontados compuseram o diagnóstico realizado em 1996, na preparação do II Simpósio Nacional de Educação Infantil; os piores indicadores estavam no segmento da creche com graves problemas no atendimento relativos às funções de cuidado e de educação. Essa situação motivou que o MEC publicasse os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995) com a intenção de subsidiar a rede de creches existentes, na grande maioria não vinculadas aos órgãos de educação, iniciativas que garantam melhorias de qualidade no atendimento.

O aspecto orçamentário-financeiro também configurava entre as preocupações para ampliação da oferta da Educação Infantil, uma vez que inexistiam fontes de recursos específicos para essa etapa da educação básica. Com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁵ por meio da Ementa Constitucional nº 14, os municípios deveriam destinar 10% (dez por cento) dos recursos orçamentários prioritariamente às creches e pré-escolas. Em virtude, da imensa maioria dos municípios pobres, era imprescindível a oferta financeira e técnica da União; dessa forma, Barreto (1998) concluiu que a expansão e a melhoria da qualidade da nova etapa da educação básica demandavam a integração entre as instâncias federal, estaduais e municipais e a articulação das políticas e programas destinados à criança.

Em 1997, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), Departamento da Política de Educação Fundamental (DPEF) e Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) com a participação de representantes dos Conselhos de Educação de todos os Estados e do Distrito Federal, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, membro convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, dirigentes e técnicos do MEC, consultores e especialistas teve início a fim de garantir o caráter educativo, a qualidade e a equidade no atendimento em creches e pré-escolas, o projeto “Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil”. Por meio da definição de referenciais e subsídios que possibilitassem a implementação de padrões básicos relativos à proposta pedagógica, saúde, estrutura e funcionamento, espaço físico e regulamentação da formação do professor de Educação Infantil.

Segundo Malvezzi (1998), já no início dos trabalhos, verificou-se a necessidade de regulamentação dessa etapa da educação básica, em virtude da heterogeneidade das normas. A autora destacou que as discussões contribuíram para a caracterização da Educação Infantil brasileira desse período e mobilização dos conselhos de educação a fim de agirem de forma que a regulamentação pudesse contribuir para tornar real os princípios constitucionais. Ela também apontou durante o período de 1997 e 1998, quando ocorreram as reuniões técnicas, cada conselho teve a oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre a Educação Infantil e iniciar estudos e alternativas de regulamentação da área; assim, a meta do projeto que era estabelecer critérios para o credenciamento e funcionamento das instituições de Educação

¹⁵ Vigorou de 1997 a 2006. A partir de 2007, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atendendo toda educação básica.

Infantil adquiriu no decorrer do desenvolvimento dos trabalhos um novo perfil, resultando em um documento para subsidiar a elaboração de diretrizes e normas para etapa em questão. O documento além de apresentar os referenciais para regulamentação da Educação Infantil com os fundamentais legais, princípios, orientações gerais, considerações a respeito da formação do professor e a inclusão de sugestões de roteiro e anteprojeto, trazia os dados atualizados, consolidados e disponíveis sobre a Educação Infantil e os textos debatidos pelos especialistas e conselheiros que seriam necessariamente considerados pelos Conselho de Educação quando fosse regulamentar a área.

A participação da família foi um aspecto que mereceu atenção, uma vez que como apontou Campos (1998) essa atuação pode funcionar como uma realimentação para os esforços de melhoria de qualidade realizado pelas equipes dos centros de Educação Infantil. A autora já discorrera que a literatura internacional enfatizava a importância da presença das famílias nos programas de qualidade para crianças pequenas, tanto no plano dos sistemas educacionais como no interior das unidades. E que mesmo oriunda dos movimentos e reivindicações sociais em muitos centros urbanos e com uma tradicional participação intensa das famílias, não havia ainda nas creches e pré-escolas canais institucionais de participação junto às unidades de atendimento como os Conselhos de Escola Deliberativos que já existiam nos estabelecimentos de Ensino Fundamental.

Como esta pesquisa analisará as teses publicadas a partir de 1997, procurando focalizar, especialmente, a gestão e a figura do gestor nesse material bibliográfico, buscamos compreender como foi perspectivada essa etapa da educação básica no nosso país até os dias mais atuais. No próximo capítulo, a gestão escolar brasileira será abordada, a fim de compreender como foram contempladas Educação Infantil e Gestão Escolar.

Capítulo 3: ALGUNS ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO EM GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

Nesse momento, trago como a gestão escolar fora contemplada pelos primeiros intelectuais brasileiros até a fundação, em 1961, da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), que trouxe expressivas contribuições ao pensamento da área. Discorro que somente a partir dos anos de 1930, os pensamentos começaram a ser teorizados pelos intelectuais brasileiros, anteriormente apenas registros de memórias e relatos caracterizaram as publicações. Apresento quatro importantes intelectuais que atuaram de forma significativa na constituição do conhecimento nesse início de organização das escolas.

Em seguida, a partir de autores clássicos da área apresento um recorte da história da Gestão a fim de evidenciar as ideias da natureza e função da administração escolar (TEIXEIRA, 1961; TEIXEIRA, 1968) da equivalência da administração da escola à empresa (RIBEIRO, 1968); a forma como se contemplou o papel do diretor de escola (ALONSO, 1976); a necessidade da especificidade integrar a administração escolar (PARO, 1986) e a presença dos dois paradigmas concomitantemente nas escolas (RUSSO, 2004).

Como nos traz Sander (2007) e Tomé (2011), o pensamento em gestão da educação no Brasil se constituiu pela influência dos meios políticos, econômicos, científicos e culturais, com adoção acrítica a modelos internacionais, o que proporcionou maior valorização da dimensão econômica em relação à humana e a inseparabilidade da política e administração na vida das instituições escolares públicas.

No período colonial, fora o enfoque jurídico que esteve presente na organização da educação; próximo ao direito administrativo romano, a tradição ocasionou significativas consequências na construção da gestão educacional do país, pois como descreve Sander (2007), devido à natureza antecipatória, dedutiva, normativa, prescritiva e regulatória, houve um atraso na adoção de princípios e técnicas de administração educacional embasados em outras tradições filosóficas e jurídicas.

Esse legalismo eurolatino, como aponta Tomé (2011), enfatizou a ordem, a regulação e a codificação, impondo um sistema fechado acerca de conhecimento à gestão das instituições públicas. Dessa forma, ao valorizar a legislação antecipatória e não baseada na experimentação, a lei fora compreendida como um ideal a ser alcançado e não um parâmetro a ser aplicado em circunstâncias concretas, o que resultou em um formalismo definido como a discrepância entre lei e realidade, entre norma prescrita e conduta concreta.

Quando, finalmente, no século XVIII, a Coroa Portuguesa autorizou a criação das primeiras instituições coletivas de amparo às crianças abandonadas; Tomé (2011) aponta que a gestão dessas instituições se caracterizou pelo legalismo e forte influência de valores do cristianismo, por exemplo, a caridade.

Destarte, como aponta Tomé (2011), a gestão da educação no período colonial, estruturou-se sob a influência do pensamento da nobreza de Portugal e da elite nacional, o que significa que o legalismo e a lógica dedutiva da filosofia jurídica, promovidos pela Igreja Católica e nobreza de Portugal, dominaram a estruturação da gestão educacional na época.

No século XIX, como constata a autora, para organização da educação pública e expansão do atendimento das crianças em instituições coletivas, foram introduzidos o método científico empírico, a lógica indutiva e as noções de equilíbrio a partir da filosofia positivista e a sociologia organicista. E como indica Sander (2007), a dialética entre o legalismo eurolatino e esse experimentalismo anglo-americano caracterizou toda a trajetória educacional e administrativa no Brasil.

Já no início do século XX, o pensamento em gestão da educação no Brasil foi influenciado pelos princípios políticos do patrimonialismo e liberalismo e pela administração científica que começava a ser investigada nos Estados Unidos por Taylor. Em virtude da alta taxa do analfabetismo e da existência de poucas escolas primárias que não atendiam a maioria da população, uma vez que eram financiadas pela iniciativa privada e instituições religiosas, um anseio de adequação às novas demandas da sociedade em expansão suscitou um grupo de educadores interessado em reivindicar mudanças em nível nacional, o que ocasionou um cenário de embate das ideias políticas, administrativas e pedagógicas, que geraram uma perspectiva modernista na organização da gestão educacional e da educação infantil (TOMÉ, 2011).

3.1 Os educadores brasileiros e os pensamentos acerca da Gestão Escolar

A partir de 1930, os pensamentos sobre a gestão escolar começaram a ser sistematizados e teorizados por educadores brasileiros, marcando assim uma nova era, uma vez que até o momento a teoria sobre a gestão escolar não tinha sido pensada pelos intelectuais brasileiros. Destacamos que anteriormente a esse período, a maioria das publicações acerca da organização educacional e gestão pública se tratavam de memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista. Com a variada formação intelectual dos educadores e vasta experiência no fazer da gestão pública da educação, Machado (2007) esclareceu que a composição do pensamento acerca da teoria da

administração pública foi marcada pela interdisciplinaridade. Na fase inicial de organização do conhecimento, contribuíram de forma bastante expressiva: Carneiro Leão, Anísio Spinola Teixeira, José Querino Ribeiro, Manuel Bergström Lourenço Filho.

Carneiro Leão, autor de “Introdução à administração escolar”, uma das primeiras obras acerca do tema publicadas no Brasil, sob a influência da Teoria da Administração Clássica, elaborada por Fayol e da relação entre teoria e prática para a formação continuada de professores, apresentou na obra de 1939, além de um estudo comparativo dos conceitos de administração escolar em diferentes países, como deveria ser a organização de um sistema de ensino, explicitando as funções, descrições de tarefas e relações hierárquicas, que deveriam estar condicionadas à organização política do Estado.

O autor que defendia a aplicação dos princípios da administração empresarial em qualquer organização, visto que especificamente na escola, poderiam ser positivos no sentido de alcançar agilidade e eficiência, libertando da burocratização existente e atingindo qualidade na educação, apontava como central a figura do diretor da escolar para o bom andamento das atividades na instituição, que sua função se encontrava na ação pedagógica e assim deveria estar a serviço do professor e do estudante, para que assim acontecesse a aprendizagem, objetivo principal da escolar. Contudo, o diretor é o representante do poder do Estado na escola, dessa forma, era imprescindível que se tivessem claros os objetivos da administração escolar (TOMÉ, 2011).

Outro educador evidenciado por Tomé (2011) foi Anísio Teixeira, um dos principais divulgadores do movimento da Escola Nova no país, que teve como bandeira a defesa da qualidade da educação para todos, entendida como a efetiva promoção da aprendizagem.

De acordo com Chaves (1999), ele demonstrou bastante afinidade com as ideias do filósofo liberal e pragmático John Dewey. A compreensão de que a função social da escola estava a serviço da reconstrução da sociedade; o fato de querer conhecer a realidade das escolas que administrava por meio de pesquisas e diagnósticos; e a valorização da ação para a equalização de problemas cotidianos são os três pontos principais que aproximam o pensamento dos dois educadores.

Além de críticas à ação centralizadora do Estado que desvalorizava a autonomia da escola, uma vez que governava por meio de leis e decretos, Anísio Teixeira também denunciou, segundo Nunes (2001), a necessidade de investimento na formação de professores, que de acordo com ele era condição para qualidade em educação.

Outro aspecto que Tomé (2011) nos traz é a publicação do livro “Educação para a democracia: introdução à administração educacional”, após a demissão do cargo de Diretor de

Instrução Pública do Distrito Federal em 1936; a obra que já fora mencionada nesse texto traz importantes dados para compreensão do início das mudanças na organização da educação do Distrito Federal. O autor contextualizou que assim que examinaram as condições de eficiência da organização e verificaram o modo como estavam sendo cumpridos os objetivos e finalidades, constataram a ausência de órgãos essenciais que contribuíssem com o controle central da Diretoria-Geral.

Ele propôs a reorganização por meio do Decreto nº 3763, de 1º de fevereiro de 1932, reorganizando o Departamento Central de Administração do Ensino a partir da criação de vários serviços especializados que se articulavam com o diretor-geral. O Serviço de Matrícula e Frequência Escolares (SMFE); Serviço de Classificação e Promoção de Alunos; Serviço de Programas Escolares; Obras Sociais Escolares, Pós-Escolares e Periescolares; Prédios e Aparelhamentos Escolares foram a consolidação da organização administrativa e técnica do Departamento de Educação do Distrito Federal em 1933, a fim de diminuir a precariedade dos organismos de direção, orientação e fiscalização do sistema educacional.

Ao contrário de Carneiro Leão, Anísio Teixeira afirmou que o objetivo da escola se opunha ao da empresa, uma vez que o educando era o alvo supremo da educação enquanto o produto material era o alvo da empresa; ele defendeu a especificidade da escola e ainda mostrou que como mediadores, as escolas deveriam ser administradas pelos educadores.

Tomé (2011) também cita José Querino Ribeiro, autor do livro “Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar”. O educador que trouxe na época uma das contribuições mais bem fundamentadas para o pensamento acerca da administração da escola, teve as ideias embasadas na Teoria Geral da Administração; reconheceu que apesar das especificidades, os princípios e métodos dessa teoria podiam ser aplicados na escola. Ele ainda defendeu que a administração escolar podia ser entendida a partir da distinção entre os termos “direção” e “administração”. Opondo-se a Anísio Teixeira, entendia que por se tratar de uma atividade técnica, que poderia ser aprendida em cursos de formação por profissionais de qualquer especificidade, a administração escolar não deveria ser exclusiva dos educadores.

Por fim, temos o educador Manuel Bergström Lourenço Filho, participante ativo do movimento que resultou o Manifesto dos Pioneiros e organizador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Segundo a autora, em 1963, publicou o livro “Organização e Administração Escolar: curso básico”, fundamentado em bases das Teorias Gerais da Administração Clássica, Burocrática ou Estruturalista e das Relações Humanas, para ele o estudo da teoria era fundamental para o desenvolvimento de uma área de investigação; a organização da escola podia ser entendida a partir das teorias sociais e econômicas; a Teoria

Geral da Administração poderia ser aplicada na escola, assim como em qualquer outro empreendimento, pois oferecia à sociedade um serviço.

Lourenço Filho sugeriu além da departamentalização à coordenação da educação com eficiência, a aplicação do modelo administrativo baseado nas ações de planejar, organizar, formar pessoal, dirigir, coordenar, relatar resultados parciais e conferir resultados gerais. Em relação à Teoria das Relações Humanas, chamou atenção à observação de quaisquer distorções do treinamento em serviço, das técnicas de controle e das relações de poder, o que lhe permitiu concluir que a compreensão da teoria da administração escolar se daria no exame das ações dos diretores escolares, que deveriam estar atentos ao próprio comportamento, uma vez que organizariam as relações de poder na escola (TOMÉ, 2011).

Nessa fase também ocorreu um significativo evento para gestão da educação, o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, em fevereiro de 1961, na Universidade de São Paulo que possibilitou a delimitação do campo de investigação da administração escolar, com importantes contribuições ao pensamento da gestão educacional por meio da fundação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE). Como considerou Sander (2007), foi um ponto de partida para a renovada atuação da sociedade civil nos campos da política e da gestão educacional.

3.2 A Gestão Escolar a partir de autores clássicos da área

Muitos estudiosos consideram que a partir desse marco, a trajetória do pensamento acerca da gestão escolar em nosso país ganhou novas dimensões e discussões. Anísio Teixeira trouxe grandes contribuições ao possibilitar importantes reflexões sobre o que é a administração escolar, sua natureza e sua função. Após questionar o motivo que não acontecia formação para administradores no Brasil, sobretudo para atuar nas escolas. Teixeira (1961) definiu o administrador como o homem que dispõe dos meios e dos recursos necessários para obtenção de resultados e apresentou dois tipos de administração:

Há uma administração que seria, digamos, mecânica, em que planejo muito bem o produto que desejo obter, analiso tudo o que é necessário para elaborá-lo, divido as parcelas de trabalho envolvidas nessa elaboração e dispondo de boa mão-de-obra e boa organização, entro em produção. É a administração da fábrica. É a administração, por conseguinte, em que a função do planejar é suprema e a função do executar, mínima. E há outra administração – à qual pertence o caso da Administração Escolar – muito mais difícil. Seu melhor exemplo é a da Administração dos hospitais, em que a grande figura é, digamos, a do cirurgião; o administrador é apenas o homem que dispõe o hospital nas condições mais favoráveis possíveis para que o cirurgião exerça com a maior perfeição possível a sua função. Este é também o caso da educação. Administração da escola é também aquela na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor.

Enquanto na fábrica o elemento mais importante é o planejador, o gerente, o staff, na educação, o elemento mais importante é o professor. (TEIXEIRA, 1961, p. 85)

O autor dividiu a função de administrar em três grandes funções: administrar a classe, planejar os trabalhos e orientar o ensino e defendeu que se o professor fosse um homem de ciência, alta competência e a escola pequena, realizaria a função de ensinar e administrar. Ele defendeu que a necessidade da Administração estava ligada à competência do professor e ao grau de ensino; assim no ensino superior, em virtude da presença dos professores mais competentes, a administração era mínima; no ensino secundário, era mediana e máxima, no primário, uma vez que naquele momento, buscava-se atender toda a população; então, foi necessária a inserção de todas as camadas intelectuais e sociais ao magistério. Dessa forma, quanto menos preparado fosse o professor, mais importante era a função da administração, já que teria que ajudá-lo a realizar aquilo que fariam caso fossem excepcionalmente competentes. O estudioso ainda discorreu sobre o novo administrador:

O novo administrador terá pois de substituir algumas funções daquele antigo professor, ou melhor fazer o necessário para que o novo professor, tanto quanto possível, tenha a mesma eficiência daquele antigo professor. Quando no começo dizia que o grande professor administra sua classe, ensina e guia o aluno, estava a indicar as três funções que agora deverão ser selecionadas, para constituir as grandes funções da administração da escola. Aquele professor que revele maior capacidade administrativa deverá orientar-se naturalmente para a especialização de administrador de escola. Aquele que tem grandes qualidades de magistério, isto é, as de sobretudo ensinar, transmitir a matéria, deve especializar-se para ser supervisor, ou seja, o professor de professores, que, no staff da administração da escola, trabalha para que os métodos e processos de ensino melhorem cada vez mais. E aquele outro professor, que revele singular aptidão para guiar alunos, compreender alunos, para entender os problemas de alunos, vai transformar-se no futuro orientador. (TEIXEIRA, 1961, p. 88).

Sob as novas perspectivas, educação era para todos, o grande sistema escolar e a complexidade moderna, Teixeira (1961) concluiu que a escola dependeria do administrador e dos staffs altamente especializados, assim a figura do professor não era mais a principal da escola.

Outro aspecto que pautou os apontamentos de Anísio Teixeira foi a formação do administrador escolar; como fora secretário da educação e da saúde, ele sempre defendeu a proximidade dos dois serviços e argumentou que as diferenças dos padrões entre ambos ocorriam em virtude dos critérios de formação profissional e condições culturais. Como atribuíram a educação às famílias, às escolas privadas ou religiosas, retirou-se da arte de educar o aspecto científico que nunca perdeu a arte de curar. Segundo ele, era imprescindível que a formação do professor fosse como a dos médicos, para que assim fosse dada consciência da profissão (TEIXEIRA, 1968).

O autor evidenciou que a administração escolar se aproxima da administração hospitalar e rejeitou o argumento de equiparar a administração escolar com a da empresa, uma vez que na educação o alvo supremo é o educando e na empresa é o produto. Assim, o administrador escolar é um mediador-inovador, com uma função de serviço, não de mando. Tampouco se trata de um capitão.

Teixeira (1968) ainda defendeu que somente o educador ou o professor poderia fazer administração escolar, pois deveria ser uma opção posterior ao profissional já formado e com experiência mesmo que razoável, cuja especialização seria feita em curso de pós-graduação; não se tratava de uma carreira especial para alguém que se preparava desde o início por um curso de especialização. Assim, caberia ao professor permanecer a vida toda como professor ou optar por uma das três opções de especialização: supervisor, orientador ou administrados escolar. Ele se declarava preocupado com a ideia de preparação de administrador escolar em cursos de graduação, uma vez que acreditava que para o treinamento e especialização do profissional apenas cursos de pós-graduação seriam eficazes e formadores.

José Querino Ribeiro, outro estudioso da área, também contribuiu de forma bastante significativa aos estudos sobre Administração Escolar. Ele defendia que a área podia interessar de diversas maneiras de acordo com a pretensão em conhecê-la: a fim de exercê-la, natureza técnica, instrumental; no intuito de ensiná-la, especificamente didática; ou com a intenção de investigá-la, interesse científico.

Ribeiro (1968) defendeu a necessidade que fossem consideradas pelos estudiosos naturezas e funções da Administração Escolar, de forma plural; pois ser diretor era diferente de ser administrador, assim como ser administrador era diferente de ser professor de Administração, e ainda formar administrador não era ensinar administração.

O autor considerava a escola como um “empreendimento destinado à totalidade das populações”, “um empreendimento de interesse público, uma empresa do Estado, uma grande empresa”.

Quando encaramos a escola como grande empresa e assemelhamo-la às demais, não lhe negamos as altas e delicadas implicações de instituição destinada a formação das gerações novas, gravemente responsável pela manutenção e revitalização dos valores, dos padrões dos comportamentos sociais, como criadora de homens novos para novas situações da civilização. Nenhum desses aspectos das responsabilidades escolares está em conflito com o da grande empresa. A escola é grande empresa enquanto visa atender clientela de milhões; reúne grupo de trabalhadores que somam centenas de milhares; exige financiamentos astronômicos; exige “produção em massa”, “alta produtividade” para atender às mais variadas exigências do “mercado social”, com o qual tem interrogáveis compromissos de fornecimento, a tempo, à hora, em quantidades e qualidades que exigem técnicas aperfeiçoadas e complexas. São estas características da escola moderna que lhe impõem a problemática da Administração. Na administração da grande empresa escolar o objetivo direto é o trabalhador, a estrutura, o financiamento, tudo, é claro, a serviço do educando que,

sem embargo no caso, coloca-se como objeto indireto. Nesse sentido, a empresa escolar é semelhante às demais: à hospitalar, à bancária, à de transporte, e a que outras empresas se possam lembrar. (RIBEIRO, 1968, p. 27-28).

Diante de todo exposto, Ribeiro (1968) insistia no estudo de uma Administração que fosse aplicável à escola como a qualquer outro tipo de empresa. Então, ele trouxe os fundamentos, princípios e objetivos da Administração. Tratavam-se de fundamentos, a racionalização dos esforços, divisão do trabalho e tomada de consciência das responsabilidades, dificuldades e riscos crescentes que os empreendimentos apresentam quando se tornam grande empresa. Como princípios, ele apresentou Administração como meio e não fim em si mesma; a empresa se legitima pelo desempenho de uma função social; o trabalho é de forma concomitante o meio de subsistência e o meio de realização da personalidade; e a sobrevivência útil da empresa depende se ela acompanha o progresso de suas respectivas técnicas. E por fim, os objetivos que seriam unidade de ação, economia de ação e prosperidade do empreendimento.

Dessa forma, notamos que de forma contrária a Anísio Teixeira, o estudioso acreditava que a administração de empresa podia ser adaptada e utilizada na Administração Escolar, uma vez que a escola era uma grande empresa.

Myrtes Alonso (1976) assim como Querino Ribeiro defendeu a ideia que a função administrativa deveria ser vista sempre como um meio para a existência da organização e para a realização de seus propósitos. A autora alertou que era necessário o estabelecimento de coordenadas do trabalho administrativo escolar a partir de um discernimento correto da situação educacional e suas implicações na organização do trabalho na escola, pois era fundamental o entendimento acerca dos conceitos de administração e educação.

Alonso (1976) acreditava que a Administração Escolar era tratada com pouca abrangência, o campo de atuação do administrador se restringia a alguns aspectos considerados mais significativos dentro de alguma concepção teórica provinda de outras ciências e a maneira como era notada a função do administrador escolar variava segundo as concepções educacionais vigentes, as expectativas individuais e sociais relativas à ação da escola. Acerca das definições sempre se destacavam a variação das funções da administração escolar conforme o sistema escolar e que para cada sistema era fundamental o estabelecimento de um conjunto de objetivos que antecederia as funções, sendo que as últimas eram sempre o planejamento e coordenação de programas de relações públicas; manutenção de regimentos do pessoal escolar; coordenação de atividades e recursos didáticos para a

aprendizagem; supervisão do pessoal profissional e aquisição de suprimento e equipamento necessário.

Na tentativa de explicar a atuação do administrador escolar no exercício de suas funções ao nível da unidade escolar, a autora destacou como primeiro aspecto que merecia atenção, o referencial aos objetivos gerais da organização, uma vez que esses objetivos seriam desenvolvidos pela escola, mas dependiam diretamente dos objetivos educacionais que eram previstos aos sistemas de ensino por meio de uma legislação básica coerente com as grandes diretrizes nacionais, o que significava que o administrador escolar não tinha participado diretamente, então, contribuiria esclarecendo os objetivos em linguagem efetiva e operacional fim de ser analisados. Não se tratava mais de apenas executar os objetivos, mas de estabelecer os meios e recursos que garantiriam o alcance dos objetivos, assim, “a capacidade de adequar os meios aos fins claramente propostos que torna o administrador eficiente e assegura à escola a sua realização efetiva”.

Como discerniu Alonso (1976) inaugurava-se uma nova forma de agir em administração escolar, pois novos meios foram introduzidos a fim de garantir um ensino mais eficiente, que acarretou na criação de novas tarefas que foram assumidas pelo administrador escolar. No intuito de explicar os fenômenos da administração escolar por meio de conclusões provindas das diferentes ciências, estabeleceu-se uma estreita relação entre teoria geral e prática comumente observada, desenvolvendo uma tendência que levou a perceber a estrutura e a operação da organização escolar como um complexo sistema de relações, de forma que compôs um conjunto integrado numa relação homem-máquina, que ocasionou a teoria dos sistemas, que teve como maior vantagem a possibilidade de estabelecimento de relações entre todos os elementos e fases do processo, proposição dos objetivos até verificação final dos resultados, permitindo correções necessárias, em virtude da existência do feedback que era um dispositivo especial de informação. Já como maior dificuldade, a teoria impossibilitou a conquista apenas de variáveis objetivas e mensuráveis.

A partir desse problema uma nova maneira de atuação do administrador escolar se tornou imprescindível, compreender a escola como uma realidade global, além de ser capaz de adaptar-se às novas exigências, organizar e dirigir o trabalho educativo de forma que permita a definição de um arcabouço racional-legal conforme a realidade escolar. Assim, a função administrativa passou a ser contemplada como dinâmica, superando a concepção burocrática e estática.

Alonso (1976) prescreveu a necessidade de analisar a função administrativa em dois níveis: o gerencial ou administrativo, que refletiria acerca da preocupação administrativa com

as atividades internas de coordenação e integração, apresentando-se como um conjunto de técnicas especializadas e o institucional, no qual a função administrativa se manifestaria nas mais altas atribuições pertinentes ao meio social externo, as relações com esse meio e a participação na política educacional. A autora também apresentou a partir da compreensão da função da administração escolar, o conteúdo essencial do ponto de vista da administração interna e externa:

Preocupa-se ela em assegurar o pleno aproveitamento dos recursos existentes e em definir os sistemas que tornem disponíveis esses recursos, a fim de garantir a consecução dos objetivos propostos para o ensino e a aprendizagem. Do ponto de vista externo, as funções administrativas podem ser vistas em relação à legitimação dos objetivos educacionais a serem realizados pela escola, ao confronto dos resultados apresentados com as necessidades formuladas socialmente, e ainda com relação ao desenvolvimento de um novo conceito de educação e ensino necessários numa sociedade em mudança. (ALONSO, 1976, p. 146).

Destarte, a estudiosa apontou que mesmo com a permanência da função social da escola, era necessária uma revisão em toda sua estrutura, sistema de trabalho e até mesmo nos papéis, uma vez que a sociedade precisava de indivíduos aptos a enfrentar situações variadas e imprevisíveis, dispondo de flexibilidade que permite executar respostas rápidas, pois era impossível tê-las prontas. Isso propiciou complexidades no trabalho escolar, inclusive transformando a própria função da administração que com atividades adicionais se configurou em uma estrutura mais específica e diferenciada dentro da organização.

Em vista disso, Alonso (1976) apontou como fundamental o papel do diretor, pois considerava que se tratava de um líder do corpo docente que estabeleceria a tônica predominante no processo educacional global, que por meio do seu entusiasmo e interesse no progresso do ensino, estimularia o trabalho de equipes e asseguraria as condições básicas ao desempenho efetivo das funções essenciais; assim, ao trabalhar com vários especialistas, o diretor criaria situações favoráveis ao seu trabalho, unindo esforços com eles para desenvolver novos projetos, atualizando os professores, localizando pontos fracos do sistema e estudando soluções convenientes.

Como é notório, novos aspectos passaram ser contemplados na escola e na Administração Escolar, o comportamento do diretor foi um dos pontos que ganhou destaque, uma vez que se acredita que esse precisava ter liderança para garantir o começo de uma nova estrutura necessária ao alcance dos objetivos da organização. Assim, a maneira de administração de um diretor passou a ser vista como expressão de características mensuráveis de sua personalidade e os padrões de desempenho administrativo, as expectativas que os superiores e professores tinham acerca do comportamento do diretor. Dessa forma, o diretor

não poderia ser visto como mero aplicador de leis ou provedor de recursos materiais, tratava-se naquele momento do criador de novas atitudes, o estimulador do progresso e o mediador na solução de conflitos e dificuldades dos vários elementos da escola. O objetivo máximo da ação administrativa do diretor era o equilíbrio da organização escolar. (ALONSO, 1976)

Outro apontamento significativo em Alonso (1976) foi a enumeração de algumas competências do diretor, entre elas, assumir a liderança na renovação, construir uma base segura para que as mudanças possam acontecer, criar condições necessárias à mudança e conscientizar todos os colaboradores das consequências decorrentes da mudança. A autora evidencia que houve uma mudança essencial na concepção das funções de diretor, já que deixou de ser uma função logística que mobilizava recursos e passou a ser uma função estratégica, na qual o diretor começou a olhar a escola como um conjunto organizado onde forças diferentes atuam e devem ser ordenadas e controladas de modo a permitir o alcance dos objetivos pretendidos. O objetivo principal da administração escolar passou a ser o de assegurar o equilíbrio interno e externo da organização escolar, mantendo assim, estreita relação com o meio ambiente.

Como é possível constatar em Abdian, Oliveira e Jesus (2013), durante as décadas de 1960 e 1970, predominou acerca dos estudos da Administração Escolar, a Teoria Geral da Administração (TGA), assim era defendido que administrar uma escola era como administrar uma empresa, com a finalidade de assegurar a eficiência e a eficácia do empreendimento escolar. Já na década de 1980, impulsionado por Vitor Paro foi instaurada uma crítica à adoção da TGA e a equiparação da escola com a empresa, que abordou a especificidade da Administração Escolar como um pressuposto para transformação social.

Paro (1986) defendeu a necessidade em se considerar a peculiaridade dos objetivos da escola, para que a Administração Escolar rompesse com a administração capitalista, pois só assim a escola deixaria de servir aos propósitos da classe hegemônica que desejava conservar a ordem social vigente.

O autor esclareceu que se procedesse à efetiva racionalização das atividades e à sistematização dos procedimentos para um ensino de melhor qualidade, o sentido técnico das teorias administrativas contribuiria ao desenvolvimento da escola, contudo o excesso de normas e regulamentos, muitas vezes desvinculados da escola e inadequados à solução de problemas apenas burocratizaram o cotidiano das escolas e emperraram o funcionamento da instituição escolar. Nesse contexto, como a educação pública deixou de interessar ao Estado, que era o porta voz da classe detentora do poder político e econômico, além de uma deterioração das atividades no interior da escola tivemos a desqualificação profissional do

professor e do trabalhador da educação em geral com uma remuneração baixíssima, além da multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, o tudo isso acarretou a baixa qualidade do ensino.

De acordo com Paro (1986), outro aspecto da administração capitalista que fugia totalmente da especificidade da escola e predominava no interior das escolas, era a gerência a fim de controlar o trabalho alheio; assim como na empresa capitalista predominava um sistema hierárquico análogo, no qual o diretor fora colocado no topo da hierarquia, considerado representante da Lei e da Ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que se desenvolviam. Como explicitou o autor, era bastante contraditória a posição assumida pelo diretor ao desempenhar seu papel, pois como educador precisava cuidar da busca dos objetivos educacionais da escola e como gerente fazia cumprir as determinações vindas dos órgãos superiores do sistema de ensino, que acabavam frustrando os objetivos, assim exercia funções inconciliáveis.

Sustentando a ideia que a Administração Escolar precisava se comprometer com a transformação social, Paro (1986) argumentou acerca da necessidade de saber buscar na natureza própria da escola e dos seus objetivos traçados que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade, para que assim assumisse um papel efetivamente revolucionário na medida em que ocasionasse a apropriação do saber historicamente acumulado às massas trabalhadoras, além de lhes possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade em que se encontravam. Assim, eram incompatíveis a gestão escolar constituída a partir dos princípios da administração empresarial com a proposta de articulação da escola revolucionária, aquela que atenderia aos interesses da sociedade como um todo.

A respeito da especificidade da Administração Escolar, o autor apresentou dois aspectos vinculados entre si: os objetivos que se buscam alcançar com a escola e a natureza do processo que envolve essa busca, sendo essa vinculação a mesma necessária entre o técnico e o político para a formulação de uma nova teoria da Administração Escolar, que se articula com a transformação social, fundamenta-se em objetivos educacionais que representam os interesses das amplas camadas dominadas da população e que considera a peculiaridade do processo pedagógico escolar; e assim, rompe com o paradigma de dominação vigente e estabelece a escola democrática e comprometida com a tão almejada transformação social.

Outro aspecto que merece destaque em Paro (1986) diz respeito quando é reconhecido na escola seu papel de transformação social, pois sua administração se coloca como uma

questão fundamental e o desenvolvimento de uma nova Administração Escolar se torna uma tarefa que precisa ser realizada. Assim a partir das propostas dos objetivos identificados com a transformação social e a efetiva realização desses, são consideradas as condições concretas e as possibilidades de realizá-los a partir da cooperação, ou seja, da participação de todos os setores da escola e da comunidade, o que ocasiona a superação da ordem autoritária e as formas coletivas assumem um novo trabalho a fim de alcançar os reais objetivos da escola. Configura a nova Administração Escolar a gestão democrática que tem como característica a participação efetiva de todos sem ser algo pronto, que se aplica como uma receita, ou que se prescreva e já se solucione.

Nessa nova configuração, a partir da concordância e consciência sobre os fins almejados, as decisões são tomadas pelo coletivo, o diretor se torna aquele que mobiliza o grupo na luta pela democratização da sociedade e por uma direção/administração coletiva como constatamos em Abdian, Oliveira e Jesus (2013).

Retomando a trajetória histórica da Administração escolar no momento em que o Partido dos Trabalhadores (PT) assumia a presidência da república, Russo (2004) apontou a necessidade da escola estar a serviço dos interesses das classes populares como instrumento de emancipação e construção da hegemonia da classe trabalhadora e que para cumprir sua incumbência, a escola pública precisa possibilitar a participação da comunidade, viabilizar formas de organização do trabalho adequadas à natureza do processo pedagógico, identificar-se com os interesses e necessidades dessa classe, construir sua autonomia em relação aos interesses político-econômicos.

Assim como Paro (1986), o autor defendeu a construção de uma teoria da Administração Escolar que se fundamente na especificidade do processo pedagógico e organização da escola, uma vez que considera essa administração uma prática social que medeia os interesses que se manifestam em relação à educação no âmbito da sociedade e da escola, por isso poderia estar a serviço da manutenção da ordem e de sua transformação em um sentido racial como a superação da sociedade de classes.

Russo (2004) definiu, como Paro (1986), que a Administração Escolar é mediadora entre os meios e os fins educacionais, preocupa-se com a gestão do processo e a superação dos entraves que impedem a plena realização. Então, para que realmente contribua na realização dos fins educacionais e na consecução dos objetivos pedagógicos na escola, é imprescindível que seja concebida conforme os pressupostos teórico-metodológicos incorporados a natureza e a especificidade da educação e do processo escolar. Assim, as tarefas administrativas nas escolas devem ser encaradas como meios necessários como

garantia da realização das finalidades pedagógicas e criação de condições ao funcionamento das ações pedagógicas.

O autor também contextualizou que a gestão educacional ganhou destaque nos últimos anos em razão da emergência da educação como expansão educacional promovida pelo neoliberalismo em dois movimentos simultâneos: necessidade de melhorar a produtividade do setor educacional público em virtude das exigências das agências internacionais de financiamento e da introdução da lógica da produção capitalista no setor educacional privado com a permanente busca de aumento da produtividade do trabalho. Diante disso, retomam a configurar a prática escolar vertentes da administração escolar orientadas pela orientação teórica da TGA.

Dessa forma, Russo (2004) constatou a instauração de um conflito em decorrência da existência dos dois paradigmas na construção conceitual da teoria da Administração Escolar e um período de transição paradigmática se configurou, sendo a esfera da prática ainda dominada pela burocracia e a teoria em um movimento de deslocamento do paradigma empresarial para o da especificidade, refletindo as tendências observadas nos determinantes sociopolíticos e econômicos da educação.

Considerando o conteúdo exposto, concluímos que a Gestão Escolar no Brasil demorou para se tornar objeto de atenção comparada a outros temas da educação. Como já apontado no texto; a partir da ANPAE em 1961 que o pensamento foi se constituindo acadêmico e brasileiro e a partir de então, nas décadas de 1960 e 1970, foi preponderante a equivalência estabelecida entre escola e empresa, assim administração da escola acontecia como a de uma empresa. A partir da década de 1980, as críticas à prática da TGA no interior da escola foram evidenciadas, pautaram as discussões acerca da Administração Escolar a especificidade da escola, contextualizava o momento a redemocratização do país e as conquistas legais dos direitos, de forma peculiar, a gestão democrática se efetivou, em lei, como princípio da educação pública; assim esse “novo paradigma” começa a configurar a área. Em meados da década de 1990, a presença de diretrizes economicistas para educação a fim de nortear o modo de organização dos diferentes sistemas de ensinos e das escolas acarretou na contradição apresentada por Abdian, Nascimento e Silva (2016) uma vez que na expectativa de atender a demanda dos setores produtivos no intuito de alcançar resultados de forma concomitante temos a gestão gerencialista incentivando mecanismos de meritocracia e competitividade e a gestão democrática requisitando a participação da comunidade nos processos de tomada de decisão na eleição de diretores, conselhos municipais e escolares; temos assim, a dualidade da área.

No que respeita ao tema desta dissertação, os aspectos do histórico da Administração Escolar evidenciam que não houve tratamento específico para a escola da educação infantil. Teixeira (1968) que não teorizou ou ensinou sobre Administração Escolar, mas foi administrador educacional nos anos 1930, assim como foi o único na década de 1960, momento de criação da ANPAE, a distinguir a escola da empresa e dizer que era preciso construir uma teoria própria à escola, distinguiu, também, três tipos de Administração. Para ele, “No ensino superior a Administração é quase mínima, no secundário, é média, e no primário, é máxima” [...]

Porque, se podíamos antigamente ter o grande professor primário que sozinho dirigia a sua classe, hoje, tendo que dar educação à população inteira, sou obrigado a buscar um magistério em camadas intelectuais mais modestas. Quanto mais imperfeito for o magistério, mais preciso de melhorar as condições de Administração. Quer dizer: entre os dois grandes tipos de Administração - a fabril ou material e a do tipo humano em que o Administrador é apenas um auxiliar de pessoas supremamente competentes - a Administração Escolar se situa como caso intermediário, sendo a função administrativa tanto mais importante, quanto menos preparado for o professor. (TEIXEIRA, 1968, p.85)

Como ele também contemplou a escola da infância em 1936 (TEIXEIRA, 1997), podemos pressupor que, para ele, esta escola mereceria tratamento específico em relação às outras. Todos os demais autores discorreram sobre Administração escolar da escola de 1º grau, atualmente, escola de educação básica, especialmente a de ensino fundamental (1º ao 9º anos).

Os aspectos históricos também evidenciam que há uma maioria no pensamento em Administração escolar no Brasil: a presença de dois paradigmas teóricos em disputa que também se desdobra em uma relação teoria e prática específica, ou seja, a teoria dizendo o que a prática deve fazer. Isso vale para ambos os paradigmas: a teoria se faz prescritiva. Nascimento (2014) demonstrou que Sander (2007) buscou traçar um paradigma multidimensional, mas também se circunscreveu na dualidade, fixando um centro para o pensamento: a dualidade. Mas, posteriormente, Nascimento (2018) também evidenciou que há pesquisas que fogem da dualidade, mas se constituem como minoridade e linhas de fuga, trazendo ao debate novos fluxos teóricos, diferentes daqueles que se constituem maiores.

Carvalho (2021), também integrante do CEPAE, analisa pesquisas dos anos 1990 e 2000 que tem a temática da gestão democrática e conclui que há diferentes posicionamentos na centralidade discursiva, principalmente o fato de existir forte teor prescritivo presente nas pesquisas da área e, também, a gestão democrática configurar a solução dos problemas da educação em virtude de seu protagonismo. Dessa forma, a partir dos aspectos históricos da

Administração Escolar é possível constatar que não houve tratamento específico à gestão da escola de Educação Infantil. Esses aspectos também evidenciaram a presença de uma maioria no pensamento em Administração Escolar no Brasil e a gestão da Educação Infantil é uma minoridade que foi conduzida pela maioria.

Antes de delimitarmos o projeto de pesquisa e a estrutura da dissertação, como já havia interesse na temática de pesquisa, encontrei pesquisas no Brasil que trabalharam com a gestão da escola de educação infantil, no entanto, elas não entraram no rol dos clássicos tratados aqui, já que não são livros autorais, e, também, não entraram no rol do material a ser analisado, pois não constaram na lista das teses levantadas com os critérios utilizados nesta dissertação de mestrado.

Após a (re)construção de alguns aspectos da história da Educação Infantil e da gestão escolar à luz de nosso referencial, analisaremos nosso material empírico que são teses publicadas recentemente que têm as temáticas da gestão e da educação infantil integradas, buscando evidenciar como elas perspectivam ambas.

Capítulo 4: AS TESES SOBRE GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresento nesse capítulo o caminho percorrido para seleção das dissertações e teses e a análise com o referencial teórico-metodológico discorrido no primeiro capítulo. O objetivo é compreender se e como fora contemplada a gestão da Educação Infantil no período de 1997 a 2019, no conjunto do material selecionado, e identificar se há tratamento específico sobre a figura masculina nessas pesquisas. A escolha da plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT) se deu em razão de tê-la conhecida durante disciplina cursada no mestrado, a qual trabalhou especificamente com procedimentos metodológicos da pesquisa científica, e apresentou, com a participação de especialista da biblioteca, o referido Portal de acesso aberto a conteúdos multidisciplinares de produções científicas brasileiras e também portuguesas, de docentes vinculados a universidades e institutos de pesquisas brasileiros.

Antes de adotar este local de levantamento do material a ser sistematizado e analisado na pesquisa, enquanto realizava outra disciplina do mestrado, fiz uma busca nos portais da CAPES (Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Scielo Brasil (Scientific Electronic Library Online) com as mesmas palavras-chave. Na base de dados da CAPES, três chamaram a atenção, o primeiro acerca da gestão democrática; o segundo, ao trabalho dos gestores nas instituições e o terceiro, aos desafios da gestão na relação família-escola. Na Scielo, quatro evidenciaram contribuições para temática em estudo; o primeiro discorre em relação à gestão nas políticas municipais; o segundo trata da reunião de pais de acordo com os modos de gestão; o terceiro, avaliação e gestão nos municípios brasileiros e o quarto e último traz um balanço da literatura acerca da gestão na educação infantil. Consideramos que ambas plataformas nos trouxeram uma quantidade exígua ao trabalho pretendido. Então, optamos em seguir com o IBICIT, que nos atendeu em nossas pretensões conforme descrevemos a seguir

4.1 A trajetória inicial da pesquisa

As buscas ocorreram em dois momentos; no primeiro, a busca avançada por assunto com os descritores “gestão escolar” e “educação infantil” limitou-se ao idioma português e entre o período de 1997 a 2019 como anos de defesa, e resultou em 27 (vinte e sete) dissertações e 4 (quatro) teses, contudo, duas dissertações se repetiram, assim foram discriminadas em tabelas distintas as 25 (vinte e cinco) dissertações e as 4 (quatro) teses com

os respectivos títulos, autores, orientadores, universidades e anos de publicação que estão no Apêndice I.

Considerando quatro teses um resultado abaixo do esperado, a pesquisa passou por um segundo momento, assim, a nova busca avançada com os mesmos descritores procurou por resumos e teve um resultado bastante expressivo com 78 (setenta e oito) pesquisas, entretanto três se repetiram, então foram listadas as 75 (setenta e cinco) em uma nova tabela com os mesmos dados das anteriores e compõe o Apêndice II.

Após os dois procedimentos de busca, analisamos títulos e resumos para selecionar aquelas que dizem respeito exclusivamente ao nosso objetivo de pesquisa. Levando em consideração a originalidade presente nas teses para a produção do conhecimento, optamos em analisar as 13 (trezes) pesquisas que foram enumeradas abaixo após algumas considerações iniciais.

Mereceram destaque alguns aspectos identificados com a produção da tabela como: todas as pesquisas encontradas no levantamento foram realizadas em instituições públicas, sendo oito em estaduais e cinco em federais; a Universidade Estadual Paulista (UNESP) concentrou o maior número de pesquisas: quatro, sendo três no Campus de Marília e uma no de Franca.. A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) teve duas pesquisas e as demais instituições Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG): uma tese de cada.

Em relação às regiões brasileiras, nove foram no Sudeste (oito em São Paulo e uma em Minas Gerais); duas no Nordeste (uma no Rio Grande do Norte e uma no Ceará); uma no Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul) e uma na região Sul (Paraná).

Do conjunto do material levantado para análise ainda foi possível identificar que, acerca dos anos de defesa, cinco foram em 2019, o que evidencia a recente visibilidade do tema; em 2014, duas; e uma nos anos de 2007, 2010, 2011, 2013, 2015 e 2016, respectivamente. Foi possível notar, de acordo com a plataforma do IBICIT, que o assunto demorou para pautar as teses em gestão educacional no período delimitado nesta pesquisa (1997-2019), uma vez que apenas em 2007 foi realizada a primeira defesa, notamos um crescimento considerável a partir de 2014 no estudo da temática, o que evidencia a defesa de algumas teses quando dissertam que o tema além de pouco abordado merece mais atenção.

Outro ponto que chamou a atenção foi que todas as pesquisas são de autoria do gênero feminino e apenas duas são orientadas por professores do gênero masculino.

TESES			
TÍTULO	AUTOR / ORIENTADOR	UNIVERSIDADE	ANO
A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras: da assistência à educação (1999-2004)	Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis Anete Abramowicz	Universidade Federal de São Carlos	2007
Organização e gestão democrática na escola de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileiras e italianas	Cinthia Magda Fernandes Ariosi Neusa Maria Dal Ri	Universidade Estadual Paulista	2010
A educação infantil foi para a escola, e agora?: ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil	Marta Fresneda Tomé Lourdes Marcelino Machado	Universidade Estadual Paulista	2011
Famílias e educação infantil: parcerias?	Lúcia Aparecida Parreira Cirlene Ap. Hilário da Silva Oliveira	Universidade Estadual Paulista	2013
Ser gestora da educação infantil: quais sentidos atribuídos na cultura profissional?	Maura Costa Bezerra Adir Luiz Ferreira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014
O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas	Sueli Helena de Camargo Palmen Newton Antonio Paciulli Bryan	Universidade Estadual de Campinas	2014
Relações de gênero e sexualidade na	Valéria Pall Oriani	Universidade	2015

educação infantil: interface que envolvem as práticas pedagógicas	Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo	Estadual Paulista	
Gestão em Centros de Educação Infantil: políticas e práticas	Anízia Aparecida Nunes Luz Lucrécia Stringheta Mello	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2016
Autoavaliação institucional participativa da educação infantil da cidade de São Paulo	Meire Festa Monica Appezzato Pinazza	Universidade de São Paulo	2019
Gênero e gestão da educação infantil: trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores(as) educacionais	Mariana Kubilius Monteiro Helena Altmann	Universidade Estadual de Campinas	2019
Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa	Jorgina Ricardo Pereira Silvia Helena Vieira Cruz	Universidade Federal do Ceará	2019
Políticas de educação infantil no município de Teresina-Piauí (2006-2016): modelos de gestão e expansão da oferta	Carmen Lucia de Sousa Lima Marcelo Soares Pereira da Silva	Universidade Federal de Uberlândia	2019
O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica	Cristiane Aparecida Woytichoski Silvia Christina de Oliveira Madrid	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2019

Em um primeiro momento, procedemos à leitura dos resumos de todas as teses e também de elementos fundamentais (Introdução; capítulo de análise de dados empíricos e Conclusão). A construção das sínteses de cada tese na ordem cronológica do material encontra-se no Apêndice III.

Subsidiando-nos no referencial teórico-metodológico exposto no Capítulo 1, podemos explicitar alguns aspectos principais que nos conduzirão à resposta do problema de pesquisa. O objetivo é compreender, no conjunto dessas teses, o “majoritário, a língua maior, como estado de poder e de dominação” e o que se mantém no poder. E, também, o que se constitui como “língua menor”, na qual “o jogo é outro, pois o devir minoritário é a potência de criação”. Há um tratamento específico para a escola de Educação Infantil que fuja à regra de formação ou ao estado maior da produção do conhecimento em gestão escolar? A figura masculina na gestão da educação infantil se constitui como uma dessas linhas?

4.2 A maioria nas pesquisas analisadas

A Análise de Conteúdo como contextualizado por Tomé (2011) de acordo com Franco (2005) tornou-se uma técnica muito frequente nas pesquisas educacionais sobretudo quando há o interesse em questões teóricas. Todas as teses que a apontam como metodologia seguem o mesmo caminho e as mesmas citações previamente ao tratamento dos dados, mas sem aprofundamento da técnica, o que nos indica um “modo de ser” das pesquisas, uma “regra de formação”, ou uma necessidade de manutenção de uma forma de existir – a maioria – como Assim com base em Bardin (1995), nas teses constam que elas são organizadas em três momentos distintos: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação; e presta-se ao estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências”; e como acrescido por Woytichoshi (2019) para desvendar as ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc. Tomé (2011) esclareceu a necessidade do pesquisador em elaborar indicadores coerentes com o problema e a perspectiva teórica e evidenciou que durante a investigação teve auxílio de uma categorização previamente elaborada “vocabulário usual da área: percepção e compreensão dos profissionais dirigentes das escolas públicas de educação básica”. Luz (2016) explicitou que a análise de conteúdo não se trata apenas da descrição da comunicação, uma vez que possibilita traduzir o sentido que as palavras ditas trazem de relevante para o estudo, após o tratamento rigoroso da análise, que não é mera interpretação subjetiva. Dessa forma, procuraram compreender as falas dos gestores como manifestações de profissionais que atuam nas instituições de

Educação Infantil, caracterizada por uma realidade complexa, já que convivem com diferentes situações sociais, políticas e de relações humanas. E concluiu:

Ao ouvirmos seus relatos, analisamos as ações empreendidas pelos gestores em seu cotidiano escolar, apreendemos marcas dos acasos, situações e traços que os definem como autores, o que nos possibilita articular os conhecimentos teóricos e empíricos, e também apreendemos e incorporamos elementos que interferem na prática de cada um dos sujeitos. O que leva à compreensão das singularidades e das redes de representações produzidas, cotidianamente, com os outros e na interação com o meio. (LUZ, 2016, p. 70).

Em Festa (2019) a análise de conteúdo foi adotada a fim de não apenas comprovar as hipóteses inicialmente elencadas, mas também para incrementar os processos reflexivos, criando assim novas possibilidades e necessidades de esclarecimentos a respeito de determinados fatos e achados não previstos de início. Assim, o estabelecimento de temáticas se efetivou a partir da recorrente leitura dos dados produzidos, provenientes de diferentes fontes; tiveram como objetivo a identificação das regularidades discursivas presentes nos dados e descoberta dos núcleos de sentidos que compunham os discursos das educadoras. E por fim Woytichoshi (2019), que justificou que a partir da análise dos dados coletados, constituiu-se no estudo do significado do que os atores sociais exteriorizam no discurso, apontando ainda a frequência ou lacunas de determinadas características do conteúdo e explicou que as categorias emergiram a partir dos dados obtidos por meio das entrevistas com as diretoras e coordenadoras pedagógicas, das respostas das professoras adquiridas por meio do questionário, bem como da análise documental realizada no PPP de cada CMEI. Destarte, buscaram analisar e discutir os dados da pesquisa, no sentido de procurar responder as questões de investigação, mediante uma análise interpretativa da realidade.

A Análise de Conteúdo é citada com suas três grandes etapas nos inícios do trabalho, mas não é possível compreender como ela, enquanto técnica, articulou-se com os autores utilizados para análise dos dados e como contribuiu para “desvendar” dados ocultos no texto estudado (seja ele uma transcrição de entrevistas ou material bibliográfico).

Outro aspecto da maioria constatado é que as pesquisas são realizadas com sujeitos da escola, especialmente gestoras. Os sujeitos participaram sobretudo por meio de entrevistas e relatos, além da observação dos pesquisadores no cotidiano escolar. Reis (2007) realizou 14 (quatorze) entrevistas tipo depoimento com as diretoras das creches, solicitando-lhes discorrer sobre a trajetória pessoal e profissional; concepção da Educação Infantil; motivos que ocasionaram a escolha para atuar nessa etapa da educação básica; o papel do diretor na Creche; se há função pedagógica nessa instituição; as especificidades da Creche; como vê a passagem da Creche para o âmbito da educação; quais foram as mudanças que aconteceram;

como entendeu a passagem para o atendimento de meio período e se houve dificuldades para a nova realidade.

Ariosi (2010) entrevistou 18 (dezoito) pessoas envolvidas na gestão escolar, professores, dirigentes, pais de aluno, foram 11 (onze) em Bauru/SP que responderam acerca de informações pessoais, concepções sobre a Educação Infantil, conhecimento sobre a APM e o princípio da gestão democrática na escola pública e 7 (sete) na Itália.

Parreira (2013) contou com a participação de 23 (vinte e três) familiares das crianças matriculadas que por meio de um questionário informaram dados pessoais, composição familiar, grau de instrução, tipo de habitação, renda familiar, apontamento de aspectos da unidade escolar, contextualização do ambiente familiar e se havia oportunidades de participação na instituição além de responderem questões sobre o significado de educação e escola; o papel da família na educação dos filhos; se é importante a participação da família na escola e os motivos que justificam essa opinião; qual a visão do família sobre a escola e como deve acontecer a participação da família.

Bezerra (2015) entrevistou as quatro integrantes da equipe gestora (gestora, vice-gestora, professora coordenadora da manhã, professora coordenadora da tarde) do CEMEI Marilanda Bezerra identificando dados acerca da trajetória de formação acadêmica (formação inicial, continuada; escolha pela docência; razões da escolha pela gestão escolar; experiência de formação e atuação na educação; experiências cotidianas de gestão escolar na Educação Infantil), sentidos (educar e cuidar na Educação Infantil; ser gestora de infância; ser criança; acolhimento), relações no trabalho entre gestora, coordenadoras, professoras e funcionários e entre família e comunidade e também as limitações.

Palmen (2014) a partir dos relatos dos gestores que registraram o cotidiano da escola, nos quais eles optaram em descrever um dia de trabalho ou um momento desse dia (uma reunião de professores, uma conversa com pais de alunos), isto é, uma atividade pautada sob o olhar dos gestores, a fim de possibilitar a análise dos indícios presentes nas narrativas algumas concepções que permearam e compuseram as indagações da pesquisa: concepções de trabalho, PPP, visão da escola, forma de gestão escolar construída, especificidade da gestão educacional na Educação Infantil, como são tomadas as decisões e a forma como acontece a participação da comunidade escolar no cotidiano escolar.

Oriani (2015) por meio de entrevistas com profissionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação Municipal de Marília/SP que atuam na Educação Infantil (um professor, uma professora, uma diretora, uma coordenadora, uma supervisora, uma psicóloga, um orientador pedagógico), dois estudiosos da Universidade, verificou a reprodução de

práticas sexistas e a permanência de discriminações e preconceitos referentes à identidade de gênero na primeira etapa da educação básica.

Luz (2016) solicitou aos profissionais que atuavam nas instituições anteriormente a transição da Educação Infantil (creche) do campo da Assistência Social ao campo da Educação, relatos de memórias com fatos que antecederam a transição, o papel que desempenhavam, a concepção de criança, a forma como era fundamentando o trabalho com as crianças, quem eram os sujeitos que atuavam e como conduziam o trabalho e como ocorrera o processo de transição. A pesquisadora também obteve o relato de 12 (doze) diretoras e coordenadoras pedagógicas; às diretoras, ela pediu a descrição das atribuições administrativas, pedagógicas, ações do dia a dia; indagou acerca do papel desempenhado em relação à promoção da participação do coletivo na tomada de decisões e gestão financeira de material e pessoas, garantindo assim o princípio da gestão democrático-participativa. Às coordenadoras, solicitou as atribuições na gestão pedagógicas, as ações cotidianas, perguntou a forma que se organizam para cumprir o papel em relação à orientação aos professores e atendentes quanto ao planejamento das atividades; proposta de formação continuada e acompanhamento da criança. Em comum, tanto às diretoras quanto às coordenadoras, foram questionadas se consideram importante o trabalho integrado entre coordenação e direção; se aconteceram mudanças na gestão após o processo de eleição; a função social da instituição de Educação Infantil e o (s) motivo (s) que leva (m) as crianças à instituição; como elas acontece a organização da instituição para garantir o planejamento do tempo e espaço para o desenvolvimento das atividades com as crianças; a concepção de infância que direciona a ação e o planejamento das ações.

Festa (2019) aplicou questionários e entrevista semiestruturadas aos participantes do processo da AIP, a fim de compreender a constituição; verificar a opinião dos envolvidos acerca das dificuldades e da validade do processo autoavaliativo para a transformação concreta das ações cotidianas; notar a noção sobre a responsabilidade pessoal na ação de qualificação do atendimento à infância e constata a influência dos gestores/formadores nesse processo.

Monteiro (2019) realizou entrevistas semiestruturadas com 15 (quinze) diretores: oito homens e sete mulheres em seis Centros de Educação Infantil do município de Campinas/SP, buscou informações acerca da trajetória de vida: pessoal, formativa e profissional (família, escolha do curso de formação inicial, ingresso à docência, curso de pós-graduação); ingresso à rede municipal de Campinas como diretor ou diretora (decisão de prestar o concurso, motivo que levou a escolher a primeira escola, desafios e dificuldades no período inicial da

experiência como gestor, como a experiência docente contribuiu ao trabalho como gestor; exercício da gestão de Centros de Educação Infantil (se atuou em outras etapas da educação básica, as diferenças na gestão em outra etapa, como ocorre a atuação nas questões ditas “pedagógicas”, as implicações da especificidade da Educação Infantil – cuidar e educar – no trabalho da gestão, gestão democrática da escola e o planejamento do cotidiano de trabalho na gestão) e por fim, o cotidiano de trabalho na Educação Infantil (relação com as crianças, com as famílias e comunidade, com os professores, com os monitores; abordagem às questões de comportamento das crianças e também dos funcionários; observação dos aspectos pedagógicos; a forma que responde às reclamações e a atuação com homens na gestão).

Já Pereira (2019) entrevistou gestoras, professoras, auxiliares de Educação Infantil, auxiliar de serviços e famílias das crianças. No questionário às famílias indagou os motivos que levaram-nas a escolher a instituição, como participam da escola e como a instituição possibilita a participação das famílias, a forma que acontece a divulgação do trabalho realizado na escola e como se dá a relação escola-família; aos profissionais, atentou-se às questões acerca da formação inicial e continuada, experiência profissional e ingresso na função; apenas às gestoras solicitou informações sobre os objetivos e especificidades da Educação Infantil; as peculiaridades observadas no cotidiano: contratação de cuidadoras, conflitos entre professores, comunicação com as famílias das crianças.

Lima (2019) com um roteiro de perguntas abertas e fechadas entrevistou as técnicas, gerentes das cinco categorias: planejamento, formação, monitoramento, avaliação e currículo a fim de compreender a gestão das políticas implementadas, a pesquisadora conseguiu identificar metodologia, objetivos, metas, estratégias, público-alvo, periodicidade, relações entre os pilares.

Woytichoski (2019) entrevistou três diretoras, três coordenadoras pedagógicas e trinta e uma professoras de três CMEI da cidade de Ponta Grossa/PR. Às diretoras questionou sobre a concepção de criança; como dever ser a prática pedagógica e as finalidades dessa prática; as dificuldades no cotidiano para atuar na direção escolar; a periodicidade da elaboração do plano de trabalho, como é elaborado, executado e se é pensado com a coordenação da escola; as atividades que demandam mais tempo e dedicação; se os subsídios fornecidos pela formação inicial são suficientes à atuação e de que forma a reflexão sobre o trabalho se estabelece na prática pedagógica. Às coordenadoras pedagógicas também foi indagado acerca da concepção de crianças; as considerações da prática pedagógica para etapa; as dificuldades do dia a dia; a periodicidade da elaboração do plano de trabalho; o planejamento e a execução do plano de trabalho; as atividades que demandam mais tempo e dedicação; a formação

inicial; o referencial teórico e documentos norteadores utilizados; os desafios encontrados na implementação da BNCC; os estudos com a Secretaria Municipal de Educação e a articulação entre Projeto Político Pedagógico da escola e BNCC. E por fim, às professoras, procurou saber qual a concepção sobre o olhar com a prática pedagógica, a relação do PPP com essa prática; os elementos presentes na escola que influenciam o trabalho; as contribuições da equipe de gestão escolar; periodicidade e temas priorizados nos momentos de formação continuada com a equipe de gestão; em relação ao planejamento, os elementos considerados, a forma (individual ou coletiva), o referencial utilizado, o subsídios de documentos curriculares; as contribuições trazidas pela BNCC e como acontece a reflexão do trabalho docente estabelecido na prática pedagógica.

A referência a muitos autores nas pesquisas também se constitui como maioria, Bezerra (2014) nos situa “escolhi a multirreferencialidade como perspectiva epistemológica” e já esclarece que “entende-se por multirreferencialidade a pluralidade de referências que nos ajudam a pensar sobre tal objeto. Festa (2019) também argumentou por meio de muitos autores o panorama da avaliação institucional da educação básica no Brasil, especialmente a avaliação da Educação Infantil paulistana e dialogou com outros autores acerca de questões pertinentes à formação, gestão e liderança. Woytichoski (2019) a fim de evidenciar a relevância da gestão escolar na Educação Infantil se referenciou em vários autores para desenvolver os estudos sobre a prática pedagógica; gestão escolar; Projeto Político Pedagógico e discussões acerca da Educação Infantil.

A separação entre a teoria e a prática que pressupõe a existência de uma teoria da gestão democrática e uma prática de escola também configura como maioria e foi constatada nas pesquisas analisadas.

Reis (2009) contextualizou que a gestão escolar das creches municipais de São Carlos/SP se configurava a partir dos discursos sobre gestão participativa colocados pela LDBEN, Lei nº. 9394/96, Plano Nacional de Educação, Plano Estadual, Plano Plurianual do Município para a Educação (2001-2004), a autora definiu que “a gestão participativa apresenta como princípio a participação na discussão na tomada de decisões sobre a organização e funcionamento da unidade escolar, bem como sobre todas as questões que surgem a partir daí no cotidiano” e esclareceu que a gestão das instituições não correspondia integralmente aos pressupostos apresentados, uma vez que as diretoras consultavam os educadores e informava os pais, assim as práticas se referiam apenas à legitimação de suas próprias decisões e encaminhamentos. O Conselho de Escola era liderado pela diretora que orientava o funcionamento do órgão em favor próprio. Outro aspecto contextualizado pela

pesquisadora foi que os educadores e os pais consideravam a diretora como autoridade, uma vez que ocupava um lugar na hierarquia e por ser responsável pela unidade, a palavra dela sempre prevalecia.

Em sua pesquisa Ariosi (2010) afirmou:

[...] essa concepção de gestão democrática como o processo de gestão dos recursos necessários para que a escola cumpra sua função social, porém, com a participação da comunidade escolar, entendida como todos os envolvidos na ação educativa, incluindo alunos, pais de alunos, corpo docente, funcionários, dirigentes e comunidade em geral. Porém, quando afirmamos que a gestão democrática é a gestão da escola com a participação de toda comunidade, o intuito é reforçar que essa participação, na nossa visão, é garantir aos participantes o direito e poder de decidir sobre todas as questões pertinentes ao andamento das atividades da escola. (ARIOSI, 2010, p. 228).

Em seguida, a autora discorreu que constataram após as entrevistas que os sujeitos eram consultados e expressavam opiniões, contudo não participavam realmente das decisões. No município de Bauru/SP, os legisladores municipais amparados na legislação nacional (LDBEN 1996) definiram a APM como órgão colegiado da gestão democrática nas escolas de Educação Infantil, com a presidência sendo um cargo nato à diretora da escola. Assim, foi identificada uma gestão democrática com ações de cunho financeiro-administrativo, sobretudo com atenção às obras de manutenção da infraestrutura das unidades escolares.

Já Tomé (2011) contextualizou que em 1995, após a legitimação do “Plano de Reforma da Administração Pública” pelo governo federal, fora introduzida a Nova Gestão Pública de lógica gerencial como estratégia para a administração das instituições públicas. Nesse contexto, houve um embate entre as lógicas gerencial e democrática nas discussões relacionados ao pensamento em gestão escolar. Assim, instalou-se um hibridismo entre as lógicas, que foram constatadas a partir de fenômenos como: “as parcerias público-privadas; o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola; a educação para a emancipação e a valorização da competitividade e da meritocracia; a priorização do trabalho coletivo e a responsabilização individual do diretor escolar pela qualidade da educação”. A autora concluiu que a lógica imposta pelo Estado à gestão das instituições foi a gerencial, ou seja, a mesma das demais etapas da educação e que em decorrência da histórica precarização dos estabelecimentos da Educação Infantil, essa lógica teve maior penetração na prática social dessas instituições. Dessa forma, a pesquisadora prescreveu a necessidade de construção de uma teoria em gestão democrática, o que possibilitaria a proposição de práticas e instrumentos de gestão que respeitem a cultura dos sujeitos e promovam a emancipação social.

Parreira (2013) defendeu que “a construção de uma possível cultura de participação, leva o indivíduo ao compromisso de uma possível sociedade de direitos para todos”; após ouvir dos familiares das crianças que estudam no CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho”, no município de Barretos/SP que a escola é importante aos filhos, uma vez que possibilita o conhecimento a uma formação humanitária e participativa na sociedade em geral, concluir:

A educação escolar pode contribuir para a democracia na formação do cidadão crítico e participativo, e o lugar próprio onde se põe em prática a vivência dos seus objetivos, como o desenvolvimento da autonomia de pensamento, a iniciativa, a liderança e a emancipação nas decisões. (PARREIRA, 2013, p. 107).

Palmen (2014) discorreu que a história da gestão educacional no Brasil, por meio dos princípios expressos tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº. 9394/1996) fora marcada pela “transição de uma forma de trabalho pautada num modelo administrativo tradicional, segundo parâmetros tecnocráticos e seguindo comandos centralizados e hierarquizados a uma forma de trabalho” a uma perspectiva que envolve a ideia de participação, coordenação e cooperação, ou seja, a gestão democrática. A partir dos relatos de gestores que participaram da pesquisa compartilhando os dilemas cotidianos, a autora constatou que a gestão democrática se construía pautada em incongruências e normatizações, que tanto favorecem a prática quanto a engessa, pois “a regulamentação das formas de participação, a sobrecarga de tarefas, o foco na norma promovendo uma autonomia monitorada cristalizam a possibilidade de vivência do princípio da autonomia e da participação”. Dessa forma, ela concluiu que

[...] o desafio é ultrapassar o discurso expresso nos textos legais e promover a vivência da Gestão democrática dentro de um projeto de sociedade onde as práticas do consenso e do dissenso possam promover algo novo, possam revelar a participação e o verdadeiro espírito da democracia. (PALMEN, 2014, p. 254).

Com a intenção de compreender como a gestão da política de Educação Infantil se materializou na rede pública municipal de Teresina/PI, Lima (2019) verificou que sob a perspectiva da Nova Gestão Pública, os processos de reestruturação do Estado impactaram de forma direta na organização dos serviços públicos, incluindo a gestão escolar; como exemplificou a autora, a avaliação tanto interna quanto externa “sustentada na produção de indicadores com vistas ao estabelecimento de metas, cada vez mais definida como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade”; no planejamento, a pesquisadora percebeu a perspectiva gerencialista, uma vez que predomina fortemente a preocupação com o estabelecimento de metas e controle por meio do monitoramento e avaliação; a lógica de centralização foi contatada em duas categorias, na formação continuada

do professor, uma vez que a Semec cuida desde o planejamento até a elaboração de materiais, e na organização e implementação do currículo, pois é “a Secretaria que define as orientações curriculares até as sequências didáticas, demonstrando que, nesse processo, há uma regulação pós-burocrática que ocorre por meio da standardização de resultados e normas, na base de uma regulação cognitiva”. Ainda sob a égide da NGP, a pesquisadora notou a presença da perspectiva da *accountability* nas políticas de avaliação implementadas no município, testes são realizados com os estudantes do segundo período da Educação Infantil, assim que os resultados são apresentados a Semec elabora o ranqueamento a partir dos critérios contidos na legislação municipal para fins de premiação (Programa Valorização do Mérito) e como concluiu Lima (2019) “todo esse processo culmina em uma classificação para efeito de premiação e/ou bonificação, sob a lógica da responsabilização individual do docente e/ou da instituição educativa; da competitividade; da ênfase na busca da eficiência aferida nos resultados”, a presença do setor privada também foi presenciada nessa centralização. Diante de toda exposição, a pesquisadora prescreveu a necessidade da construção de uma gestão democrática participativa, que tenha a preocupação centrada na formação do sujeito como ser que pensa numa perspectiva total, sem restringir a formação apenas a um currículo que fora pensado para o estabelecimento de metas e resultados por meio de avaliações standardizadas.

Outra maioria reconhecida nas pesquisas é o emprego do termo gestor no masculino de forma genérica a fim de denotar ambos os sexos, contudo referindo-se a gestoras mulheres. Em Palmen (2014), a palavra gestor é usada no título e em praticamente todo texto, porém predomina a presença de mulheres na gestão conforme consta no anexo II. E em Luz (2016), a situação se repete, mesmo participando doze diretoras e coordenadoras pedagógicas.

Por fim, apresentamos como maioria a forma como as pesquisas abordam a gestão escolar na Educação Infantil e a atuação do gestor/ diretor, gestora/diretora ou equipe gestora. A gestão traz consigo a ideia de inovação, transformação, articulação, mediação e superação da burocracia e os sujeitos que atuam (diretor, diretora, gestor, gestora) são apresentados como lideranças e responsáveis por essas articulações, transformações e construções de um novo sentido à gestão das escolas dessa etapa da educação básica.

Reis (2007) que teve como foco de investigação a gestão das Creches municipais de São Carlos/SP, esclareceu que a denominação gestão nessas instituições acarretou a ideia de inovação e caracterizou-se pela função de implementar as reformas, as mudanças, e nessa inovação se apresentou o exercício da função pedagógica da gestão escolar, que segundo a autora se fundamenta no domínio e controle dos saberes:

[...] a dinâmica da Creche que recebe e adapta criança o ano inteiro; a dinâmica organizacional e as necessidades da Creche; a relação de proximidade com os pais e a forma de cobrança quanto aos cuidados com as crianças; a observação e a análise do comportamento da criança gera conhecimento sobre ela e sua família; o envolvimento de pajens e professoras no trabalho apesar das tensões entre elas; a forma de orientar o trabalho a ser realizado junto às crianças, fazendo junto, aprendendo, estudando, argumentando, convencendo; a solicitação de planejamento periódico e de promoção de atividades diversificadas para cada faixa etária, especialmente o brincar supervisionado pelo educador; a rotina das atividades, da alimentação, da higiene e de descanso que organiza e produz a criança; a adequação dos espaços e ambientes em função das características e necessidades que as crianças expressam para se tornarem autônomas e se socializarem; a exploração dos ambientes pelas crianças; as diferenças de comportamento e necessidades entre crianças de 0 a 3 anos, e as de 4 a 6 anos; as diferenças existentes dentro da faixa etária de 0 a 3 anos; as diferenças entre crianças que frequentaram a Creche antes da pré-escola e as que não frequentaram; a utilização de materiais pedagógicos e brinquedos; enfim, conhecimentos sobre os vários aspectos que envolvem trabalho realizado cotidianamente nas instituições de educação infantil. (REIS, 2007, p. 164).

A pesquisa pontuou que a diretora tem buscado transformar o equipamento assistencialista em equipamento educativo e no exercício da função pedagógica, ela orienta para que sejam realizadas atividades educativas/pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos, uma vez que concebe o educador como um processo planejado, sistematizado de ensino e aprendizagem das crianças. De acordo com a autora, a diretora também se dedica a estabelecer e transformar as diferentes relações: educadoras e pais, diretora e educadora, diretora e pais. E por fim, a pesquisadora constatou que se configuram entre as práticas das diretoras entrevistadas a aplicação dos princípios de métodos da administração escolar que são tomados como princípios norteadores do trabalho: organização, previsão, planejamento, coordenação, orientação, tomada de decisão, avaliação, acompanhamento, supervisão.

Sobre o diretor escolar, Tomé (2011) considerou que se trata do “personagem social envolvido com a gestão institucional mais controverso, no pensamento em gestão educacional, para o estabelecimento da gestão democrática”. Para a autora, trata-se do personagem culturalmente reconhecido como uma liderança no interior das instituições educativas, mesmo diante da defesa de sua retirada do contexto educacional por alguns pesquisadores. Ela se posicionou favorável a investigação das relações democráticas estabelecidas no interior das instituições, para que assim depois, seja avaliado o significado desse ator social para gestão democrática na Educação Infantil.

Já para Parreira (2013), os gestores das escolas se tornaram mediadores importantes entre a situação vivenciada pelos alunos, familiares e órgãos de defesa da criança e do adolescente, uma vez que defendeu a escola como espaço possível de conhecimento que gera uma formação humanitária e participativa na sociedade em geral.

Bezerra (2014) que se objetivou em compreender os sentidos que as gestoras atribuíam à gestão escolar a partir da própria formação e cultura profissional, constatou a possibilidade de gestão escolar colaborativa que busca se construir em espaço e lugar legítimo de cultura profissional. E se faz evidente a sensibilidade, criatividade, inovação e a possibilidade de transformação social, mesmo em meio aos potenciais bloqueios: “a autonomia relativa nas dimensões administrativas financeira e pedagógicas, dificuldades quanto à rotatividade de profissionais, contrato temporário, administração de conflitos institucionais, falta de recursos financeiros”, enfim, os desafios, dilemas e problemas do cotidiano de trabalho e do percurso de formação fragmentado. Assim, a partir da trajetória formativa das gestoras que participaram da pesquisa, a autora desvelou que os sentidos atribuídos a gestão escolar e as implicações com os contextos da gestão propiciaram a construção da cultura profissional “colaborativa” e transformadora. A autora caracterizou a transformação como lenta, um tanto silenciosa, uma mudança “que descontrói um padrão vidente em função da construção de um paradigma que coloca o ser humano em vulnerabilidade social, ou antes, em risco social, no centro das práticas educacionais de boa qualidade referendadas nos valores da própria comunidade”. E concluiu que entre as atribuições da gestora do CMEI consta a elaboração e implementação de políticas educacionais que garantam os direitos em prol de uma educação integral digna e acompanhamento sistemático do CMEI no decorrer da elaboração, implementação e avaliação do projeto político pedagógico.

Palmen (2014) discorreu acerca da necessidade de resgatar o histórico de constituição da Educação Infantil no Brasil, a fim de compreender como acontece a gestão nas escolas dessa etapa e quais os princípios norteadores, uma vez que o histórico subsidia a análise das práticas e possibilita perceber o desafio que se tornou articular o fazer pedagógico com as especificidades e gestão de creches e pré-escolas públicas. A autora sugeriu a releitura das normatizações no intuito de evidenciar a intencionalidade política da escola enquanto uma totalidade mais ampla, defendeu também a discussão coletiva em relação ao que se pretende e o que se acredita como eixo de trabalho, pois assim:

[...] a construção e uma gestão da Educação Infantil que busca atuar considerando sua especificidade requer um estilo de gestão que dialogue, negocie e articule com os diversos atores sociais envolvidos neste contexto sobre quais intencionalidades estão em jogo, retomando as especificidades do trabalho envolto na primeira etapa da Educação Básica. (PALMEN, 2014, p. 255).

A pesquisadora discorreu que se requer do gestor da Educação Infantil uma formação que compreenda as crianças em suas múltiplas linguagens, como portadores de saberes e as interações e brincadeiras como eixo de trabalho, para que assim articule os conhecimentos

inerentes a gestão escolar em termos burocráticos-administrativos aos pedagógicos que constituem as especificidades da primeira etapa da educação básica.

Luz (2016) investigou a gestão nos Centros de Educação Infantil do município de Três Lagoas/MS e constatou acerca da gestão escolar, a construção de uma cultura de gestão, na qual os sujeitos atuam, permeada pelo respeito às convicções, à escuta do outro, à convivência e à partilha de saberes, o que ocasionou a vislumbrar “uma Gestão democrático-participativa presente nas situações em que o diálogo contribui para as tomadas de decisões, as quais, em sua maioria, se mostram planejadas, diante das ações que se efetivam, cotidianamente”. A autora testemunhou o comprometimento na cooperação e contribuição do processo educativo das gestoras participantes da pesquisa e relatou que segundo elas, as reuniões pedagógicas e administrativas propostas tem favorecido a reflexão sobre o processo de aprendizagem, identidade, planejamento curricular, política educacional, elaboração de projetos e troca de informações, o que proporcionou o fortalecimento do trabalho coletivo e do processo de democratização do CEI, já que os pares passaram a pensar agir sobre as práticas cotidianas.

A respeito do gestor, a pesquisadora o considerou como aquele que além de viabilizar uma organização de ações capazes de promover o compartilhamento de significados, aprendizagens mediatizadas pela reflexão conjunta, também viabiliza caminhos que ocasionam o planejamento de práticas pedagógicas determinadas para a produção do saber, a partir da realidade escolar e que contribuam para a qualidade da educação. A autora também pontuou o fazer pedagógico como função da gestão escolar e defendeu a necessidade de uma relação estreita entre a diretora e a coordenação escolar, garantindo assim que professores, atendentes e crianças participem e executem o desenvolvimento curricular.

Sobre a gestão da Educação Infantil, Monteiro (2019) dissertou que foram percebidas dificuldades específicas da área e potencialidades das experiências na gestão nessa etapa. Os desafios apontados se relacionam “à universalização do acesso à Educação Infantil, às condições de trabalho, à formação e valorização docente, à dimensão em construção da noção de cuidado e educação indissociados e ao caráter historicamente feminino da Educação Infantil”. A pesquisadora também revelou a incongruência entre as proposições legais e a efetivação dos direitos das crianças à educação, além das discontinuidades nas práticas pedagógicas, concepções e discursos acerca do cuidado e educação como dimensões indissociadas nessa etapa. Outro aspecto apresentado pela autora foi em relação às tensões na relação entre unidades e família ou até mesmo entre os profissionais que compõem uma mesma equipe quando se presencia o receio de um retorno ao “assistencialismo” nas instituições que atendem essa faixa etária. Em relação às potencialidades da experiência, foi

notado que mesmo após remoção para escolas de Ensino Fundamental, permanece como um diferencial às práticas do diretor ou diretora o olhar para escola a partir da perspectiva da criança pequena, o que propicia o estabelecimento de relações menos hierarquizadas e adultocentradas.

Pereira (2019) a partir de um estudo de caso concretizado em duas instituições de Educação Infantil sugeriu “investigar a necessidade e a relevância da atuação da gestão escolar na liderança pedagógica, no apoio/suporte visando o desenvolvimento e a efetivação da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de instituições que ofertam esse atendimento educacional”. De acordo com a autora, a gestão e a liderança devem estar em consonância com a pedagogia e a atuação nesses campos é concebida como meio para promovê-la.

E por fim, Woytichoski (2019) apresentou a equipe gestora como aquela que fornece subsídios para que o trabalho realmente se efetive e que a participação seja o elo do trabalho educativo e defendeu que o grande desafio permeando o trabalho da equipe gestora:

[...] diante da regulação burocrática presente na escola extrapolar as dimensões administrativas que estão presentes na Educação Infantil para então construir com os professores um novo sentido de escola e práticas pedagógicas da Educação Infantil. Isso quer dizer que o seu maior desafios será o de mostrar como colocar o trabalho dos gestores a serviço de um projeto pedagógico que seja continuamente discutido e construído – extrapolando as dimensões administrativas e burocráticas que assumem um grande espaço no cotidiano das instituições. (WOYTICHOSKI, 2019, p. 133).

As diferentes passagens textuais trazidas sobre a gestão, a gestora, o gestor e/ou a equipe gestora evidenciam como maioridade, portanto, grande importância atribuída a essa atividade, sendo a ela vinculadas ações pedagógicas, administrativas, de liderança, e mediação fundamental para o exercício da participação na escola.

4.3 A menoridade e as linhas de fugas nas teses analisadas

Ao identificar menoridades que podem se constituir em linhas de fuga nas teses analisadas, foi possível encontrar: análise dos dados a partir da perspectiva foucaultiana; a presença do gestor masculino; a subordinação da creche em relação à pré-escola, tratando-a como especificidade da especificidade da escola de educação infantil e a especificidade da Educação Infantil.

Reis (2007) justificou a opção por Foucault na análise dos relatos das quatorze diretoras das creches do município de São Carlos/SP:

A partir de uma perspectiva foucaultiana, as coisas ditas são sempre históricas e funcionam em práticas muito concretas, as quais dizem respeito à constituição de sujeitos de verdade, ou de como nos assujeitamos às verdades de nosso tempo, ou

ainda de como buscamos discursos verdadeiros que nos constituam, no caso, de como as diretoras foram se constituindo enquanto gestoras de Creche. Analisar os relatos das entrevistas significa extrair deles o enunciado de um discurso sobre a gestão da Creche sob o olhar da educação, ou sejam trazer a tona o que pensam e como buscam desenvolver um trabalho de gestão. (REIS, 2007, p. 19-20).

Após toda análise, a pesquisadora a partir da perspectiva escolhida constatou que foram colocados em funcionamento todo um conjunto de micropoderes que atuaram em todas as direções e sentidos no intuito de controlar e gerir a vida dos homens e concluiu:

[...] a Creche parece caracterizar-se numa instituição coletiva que ao desenvolver determinadas práticas produz crianças, educadoras e gestora, na medida em que fixa os indivíduos a um aparelho de transmissão de conhecimento, no caso da aprendizagem das crianças, as práticas pedagógicas das professoras / educadoras e as práticas de gestão da diretora em relação às crianças e às professoras. No conjunto espaço, tempo e trabalho, a Creche tanto produz quanto se volta para uma concepção de criança e o modo como deve ser sua educação no contexto atual, sendo agora escolarizável, aceita e repetida por aqueles que participam desse processo. No interior dessa instituição também se reproduzem as educadoras, a gestora, como deve ser o trabalho delas para produzir crianças que por sua vez deverão criar hábitos, desenvolver habilidades e sentimentos, dividir com os colegas, aprender a respeitar, aceitar as diferenças, aprender a comer, aprender a interagir, conviver em grupo. Tais aprendizagens são colocadas como necessárias para o futuro, para as crianças viverem em outros grupos. Assim, a creche parece se caracterizar numa escola centrada no futuro. (REIS, 2007, p.165)

A temática da questão de gênero e da gestão da Educação Infantil foi abordada por Monteiro (2019), a pesquisa ocasionou vislumbrar as desigualdades presentes e as identidades forjadas nesse contexto profissional. Uma constatação foi acerca da hierarquização das funções na educação se relacionar a hierarquia de gênero, isso porque, os homens ocupam os cargos considerados mais altos na carreira – supervisão educacional, direção e vice-direção; assim, a presença masculina se mostrou maior nas funções associadas as atividades mais administrativas do que pedagógicas. Nas instituições integrantes da pesquisa, a autora constatou que a docência e a orientação pedagógica são predominantemente exercidas pelas mulheres e nos cargos de atuação ligados às ações administrativas (direção educacional e vice-direção) a presença masculina é mais evidente sobretudo no cargo de diretor que representa a maior amplitude de poder no âmbito escolar.

Outra consideração apontada pela pesquisa foi acerca da relevância do gênero na carreira, para as mulheres a maternidade e as atividades de cuidado realizadas no âmbito doméstico influenciaram e delinearão algumas trajetórias profissionais, já para os homens, a paternidade não fora considerada evento relevante na construção de tais trajetórias.

A progressão na carreira também mereceu destaque nas observações, uma vez que os sujeitos do sexo masculino relataram que os incentivos foram verticais, isto é, dados por

pessoas hierarquicamente superiores; enquanto às mulheres, o incentivo ocorrera de forma horizontal, das colegas de trabalho. A maioria das mulheres que integraram a pesquisa, ingressou ao cargo de direção exclusivamente por meio de concurso público, já os homens tiveram experiências anteriores em virtude de indicação política e/ou eleição.

A respeito do ingresso na Educação Infantil, a maior parte se deu no cargo de direção; um pouco mais da metade das mulheres foi docente na etapa (no segmento de três a cinco anos) e apenas um homem ministrou aulas de música na primeira etapa da educação básica.

O gênero ainda configurou a distância considerada necessária em especial aos sujeitos do sexo masculino. Em decorrência do receio em tornar-se alvo de acusações de assédio sexual, a constituição de tal distância em relação às crianças, ao cotidiano e às profissionais foi percebida, por meio de noções de masculinidade associadas à violência e distanciada de noções de cuidado e educação.

E por fim, uma relação paternalista, adultocentrada e machista se evidenciou em algumas narrativas: “seja pela desprofissionalização expressa pelo termo ‘meninas’”, seja na descrição de ações empreendidas direcionadas à prática pedagógica de tais profissionais, seja ao se referirem às implicações da composição predominantemente feminina dessa área dedicada à educação da primeira infância”.

Também se constituiu como menoridade o tratamento desigual que a creche recebe em relação à pré-escola, inclusive as pesquisas analisadas denunciaram a oferta de vagas, que ainda não garante a concretude do direito à educação para todos.

Reis (2007) afirmou que na dimensão política, as instâncias governamentais não se estruturaram tampouco investiram o suficiente para atender todas as crianças; não atendem a demanda manifestada e nem a latente, uma vez que os recursos continuam insuficientes.

Palmen (2014) também denunciou em sua pesquisa como constataremos a seguir:

Vemos, portanto, que o processo de institucionalização da Educação Infantil até seu reconhecimento como a primeira etapa da Educação Básica tem sido pautada por conquistas como a saída das creches das secretarias de assistência social ou de saúde, mas também por retrocessos quando essa sua inserção na Educação é tratada de forma instável, propondo um tratamento desigual à creche e à pré-escola. Como pudemos perceber, o PNE (2001-2010) priorizou entre suas metas a ampliação do atendimento às crianças de 4 e 5 anos (idade pré-escolar), em detrimento daquelas que se encontram na faixa etária para o atendimento em creche. (PALMEN, 2014, p. 253).

Acerca da especificidade da Educação Infantil outra menoridade identificada nas pesquisas, foi possível observar diferentes apontamentos nas pesquisas. Em Reis (2007) há a identificação de inúmeros saberes e conhecimentos sobre os diversos aspectos que envolvem o trabalho realizado cotidianamente nas instituições dessa etapa da educação básica que

segundo a autora precisam ser dominados e controlados na fundamentação das práticas das gestoras que participaram da pesquisa a fim de garantir o exercício da função pedagógica da gestão escolar.

Já Tomé (2011) apontou que mesmo com o reconhecimento da especificidade da Educação Infantil nos documentos legais analisado por ela, a lógica imposta pelo Estado à gestão das instituições dessa etapa (creches e pré-escolas) coincide com as das outras etapas: a gerencial.

Palmen (2014) destacou a necessidade de atenção às formas de gestão das instituições de Educação Infantil ao desafio de se pensar nas formas de participação das crianças nos contextos decisórios e participativas, uma vez que segundo ela apenas se considerava a participação das famílias e as crianças não eram tratadas como “partícipes dos contextos decisórios”.

Segundo Pereira (2019) configura-se especificidade para o trabalho de gestores, docentes e demais profissionais um constante diálogo com o atendimento dos direitos das crianças e o que é próprio de cada, uma vez que essa etapa é demarcada pela distinção da intencionalidade da ação educativa em relação às demais etapas da educação e defendeu:

Na composição da especificidade da Educação Infantil, a visão de criança e de sua educação é integrada às ideias relativas às categorias pedagógicas dessa educação. Assim, é possível uma breve síntese dessa proposição: a imagem de criança e de sua educação subsidia a definição de currículo e esse apoia o planejamento das experiências de aprendizagem que o compõem; tal planejamento, por sua vez, envolve pensar os espaços em que as experiências acontecerão, os materiais que serão necessários, os registros que serão feitos, a produção de documentação pedagógica que expresse o trabalho realizado e as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, contribuindo para a avaliação das crianças e do trabalho pedagógico. Tudo isso em diálogo com as peculiaridades do contexto educativo. (PEREIRA, 2019, p.470)

E Woytichoski (2019) dissertou acerca da importância de conhecer a especificidade da etapa tanto na teoria quanto na prática, em decorrência do contexto ser permeado por ações vivenciadas em um cotidiano que precisam ser refletidas e ressignificadas, para que assim a primeira etapa da educação básica seja considerada como local de formação.

Na tentativa em responder se há tratamento específico para a gestão da escola de Educação Infantil ou se é reproduzido o pensamento da área, constamos em Reis (2007) que a diretora na busca em realizar o trabalho pedagógico, deu a impressão de adaptar ou transpor um modelo de escola para a Creche e para efetivação da educação de crianças pequenas acabou transpondo os princípios da racionalização e burocratização das instituições educacionais que oferecem as demais etapas de ensino, ou seja, a sistematização com vistas à

padronização. A autora discorreu que durante as entrevistas ficou nítida “a ênfase em estabelecer objetivos, planejar os meios e recursos, acompanhar, supervisionar, avaliar, redirecionar, enfim detalhar o quanto é possível e tecnicamente, tanto o trabalho da diretora junto às educadoras, quanto o trabalho das educadoras junto às crianças”, dessa forma, mesmo sob a forma de gestão participativa, aplicação dos princípios e métodos básicos da administração escolar acabaram contribuindo com a racionalização do trabalho e para um possível processo de escolarização precoce das crianças pequenas.

Já Palmen (2014) ao defender a necessidade de ultrapassar o discurso dos textos legais e promover a vivência da Gestão democrática, dissertou subsidiado em Candido (1971) que dentro da estrutura organizacional da escola e maneira de operar sem apenas pautar-se na estrutura administrativa, de ordem racional, mas também nas relações que se estabelecem em seu interior, que por sua vez, revelam os costumes, as rotinas e os valores que se evidenciam por seus atores sociais como grupo social. A pesquisadora concluiu que os conhecimentos acerca da Gestão Educacional e a Educação Infantil de forma articulada são pouco explorados, para ela, a articulação ainda é um desafio nas práticas vivenciadas, o que levou à reflexão de emergência de pesquisas nesse campo.

Embora as análises das teses sejam feitas sobre a escola de Educação Infantil e realizem o alerta sobre a especificidade desta escola, ao contemplarem a gestão, utilizam os autores de referência desta área, os quais, como evidenciados no Capítulo 3, não analisam especialmente essa etapa de ensino. É predominante, na gestão escolar, o tratamento genérico tanto para o conceito – utilização racional de recursos para realização de fins determinados (PARO, 1986) – como para a escola. Como decorrência dessa constatação, há predomínio do distanciamento entre teoria e prática e de política e gestão: as primeiras prescrevendo o que deve ser implantado pelas segundas. Essas conclusões vão ao encontro do diagnóstico do grupo de pesquisa, nas suas várias frentes de pesquisa, que nos fazem questionar: “Seria possível fazer pesquisa da mesma maneira? Será que as pessoas desses contextos cotidianos não sabem o que fazem, ideologizadas por um mercado edificante? Será que não lutam por algo?” (ABDIAN; NASCIMENTO, 2017, p. 309). Com Gallo e Figueiredo (2015), podemos dizer que há vários sentidos e práticas existentes, mas se nossas teorias se constituírem predominantemente prescritivas, não darão conta de compreender que o cotidiano escolar se faz “regido pelas leis deste Estado maior que diz sobre suas configurações e funcionamentos, mas que também desenha outras experiências micropolíticas escapando-resistindo ao instituído” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 45). Com isso, em um movimento autocrítico, queremos dizer que a dualidade e a prescrição predominantes nas pesquisas em gestão escolar

– da Educação Infantil também – não dão conta de capturar a multiplicidade de práticas e sentidos presentes nos campos de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se objetivou em analisar a forma como a gestão da escola de Educação Infantil é abordada em publicadas no Brasil entre o período de 1997-2019, disponibilizadas na Plataforma Oásis, e identificar se há tratamento específico sobre a figura masculina, o gestor escolar, nessas pesquisas. A partir de um referencial pós-estruturalista, fomos evidenciando na análise a maioridade, menoridade e linhas de fuga da produção do conhecimento em gestão de escolas de Educação Infantil nas teses selecionadas.

O primeiro momento foi a construção de um recorte do processo histórico da Educação Infantil a fim de compreender as transformações que permeiam o contexto dessas instituições e verificar se a gestão escolar fora contemplada nesse processo. Por meio de um levantamento bibliográfico, foi possível constatar que muitos aspectos permanecem desde as origens até os dias atuais; as demandas de vagas, os poucos investimentos, a baixa preocupação com a qualidade no atendimento são exemplos dessas situações.

A origem assistencialista também percorre até hoje a crença dessa etapa, uma vez que ainda nos deparamos com uma concepção de que essas instituições foram criadas apenas para atender as crianças pobres e/ou das famílias trabalhadoras (sobretudo, as mães) em um espaço que guarda e garante o suprimento das necessidades fisiológicas, de saúde e de alimentação. Inclusive predomina um pensamento de que a vaga é uma dádiva e não um direito, essa ideia de caridade no contexto histórico tenta calar as famílias, subordinando-as às instituições de forma que não reivindiquem melhorias.

Também foi possível identificar uma menoridade, a subordinação da creche em relação à pré-escola; a primeira foi criada como espaço para acolher os filhos das domésticas e escravas, deixando-os longe da casa dos patrões. Evidentemente tais espaços eram discriminados e ainda são alvo de preconceito e considerados “mal necessário”. Já para atrair as famílias ricas que não optavam em contratar senhoras para educar em casa os filhos, foram criadas as pré-escolas, que se empregavam o termo “pedagógico” para destacar a preocupação com o desenvolvimento da criança e assim distingui-las das creches e asilos.

Com o passar do tempo, a Psicologia Infantil ganhou espaço nos estudos acerca da etapa e novas concepções passaram a percorrer o pensamento da área; a importância da educação à faixa etária e a relevância do período da infância para o desenvolvimento da criança evidenciaram a necessidade de uma nova identidade à Educação Infantil, que passara a ser contemplada como um projeto educacional e não mais como uma educação compensatória.

Infelizmente todas essas considerações não foram suficientes para a transformação das instituições dessa etapa, uma vez que os recursos ainda eram escassos, as condições precárias e havia uma distinção de acordo com público atendido, isto é, as creches públicas se caracterizavam pelo caráter assistencialista e as particulares por aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Sendo que nas primeiras haviam também a insuficiência de docentes qualificados, mão de obra voluntária, o que manteve as crianças carentes em programas compensatórios.

A partir da década de 1960, ampliou-se o reconhecimento das instituições de Educação Infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem e essa demanda recharacterizou as instituições que se tornaram apropriadas às crianças de todas as classes sociais. Assim, novos pensamentos configuraram o cenário da Educação Infantil: educação como preparação para vida, assim de contribuir com o desenvolvimento econômico e social; criança considerada a chave do desenvolvimento da nação e a difusão da pré-escola como solução aos problemas de baixo rendimento da escola de primeiro grau (atual ensino fundamental). Dessa forma, foram estabelecidos princípios gerais a fim de nortear um programa de pré-escola para o país.

As transformações continuaram, no final da década de 1980, no período de redemocratização do país e durante a década de 1990, as reivindicações das classes trabalhadoras e dos movimentos sociais ocasionaram a constituição da atual identidade da Educação Infantil como etapa de aprendizagem, conhecimento e desenvolvimento de todas as crianças; o cuidar e o educar como indissociáveis; a necessidade planejamento de rotinas; enfim todos os conhecimentos acerca dos diversos aspectos que constituem o trabalho realizado cotidianamente nas instituições de Educação Infantil. Evidentemente, também foram percebidos a insuficiência do atendimento, os poucos investimentos técnicos e financeiros, e todos os aspectos já citados anteriormente.

Destarte, foi possível perceber nesse recorte que não houve durante o processo histórico da Educação Infantil uma preocupação com a Gestão Escolar das instituições dessa etapa.

Em seguida, fomos compreender alguns aspectos que constituem o conhecimento em Gestão Escolar. Foi possível verificar que inicialmente a gestão da educação sofreu influências dos meios políticos, econômicos, científicos e culturais e nas primeiras instituições educacionais, a gestão se caracteriza pelo legalismo e caridade.

A partir da década de 1930, estudiosos brasileiros começaram a dedicar-se acerca do pensamento da área. Na pesquisa destacamos quatro estudiosos desse momento; Carneiro

Leão que defendeu a aplicação dos princípios da administração empresarial em qualquer organização e o diretor como figura central; já Anísio Teixeira sustentou a ideia de que o objetivo da escola se opunha ao da empresa e por isso era necessário considerar a especificidade da escola; Querino Ribeiro assim como Carneiro Leão também destacou que a Teoria Geral da Administração podia ser aplicada na escola e que o administrador não precisa ser exclusivamente um educador e por último Lourenço Filho corroborou a aplicação da TGA e apresentou o diretor escolar como o responsável pela organização das relações de poder na escola.

No início da década de 1960, a Fundação da ANPAE se torna o ponto de partida para o pensamento em gestão escolar no Brasil.

Verificando o que alguns autores clássicos da área apresentam foi possível verificar que Anísio Teixeira defendeu a natureza e função da administração escolar e apresentou o administrador como o homem que dispõe dos meios e recursos necessários para obtenção de resultados. Segundo o estudioso, a escola depende do administrador e da formação que ele tem.

Para Querino Ribeiro, a escola era como uma empresa e assim como tal deveria ser gerida segundo a Teoria Geral da Administração.

Myrtes Alonso também concordou com os princípios da TGA e apresentou a função administração como meio para a existência da organização e para realização de seus propósitos. Ela trouxe a administração em dois níveis: gerencial ou administrativo e institucional e legitimou o papel do diretor como o líder do corpo docente como aquele que por meio do entusiasmo e interesse estimularia o trabalho assegurando as condições básicas.

Propondo uma ruptura com a TGA, Vitor Paro argumentou acerca da necessidade em se considerar a peculiaridade dos objetivos da escola e seu comprometimento com a transformação social. E seguindo o pensamento, Miguel Russo defendeu a importância da escola estar a serviço dos interesses das classes populares e ambos propuseram a construção de uma teoria da Administração Escolar fundamentada na especificidade do processo pedagógico e organização da escola, uma vez que essa administração é mediadora dos meios e fins educacionais.

Após o processo de redemocratização, a gestão democrática se efetivou em forma de lei como princípio da escola pública, a participação da comunidade passa permear o cotidiano das escolas nas tomadas de decisões. Em meados da década de 1990, a fim de incentivar os mecanismos de meritocracia e competitividade no intuito de alcançar os resultados

estabelecidos pelas diretrizes economicistas a gestão gerencialista também se configura nas escolas; dessa forma, temos a dualidade da área: gestão democrática e gestão gerencialista.

Assim, concluímos que, historicamente, não houve preocupação com as especificidades da Educação Infantil na constituição do conhecimento em gestão escolar das escolas, uma vez que foi tratada de forma genérica todas etapas de ensino. A gestão dessa escola é uma minoridade conduzida pela maioridade.

Acerca da análise das teses selecionadas, identificamos como maioridade, a análise de conteúdo de acordo com Bardin; as pesquisas realizadas com sujeitos das escolas, sobretudo gestoras; referências a muitos autores – multirreferencialidade; separação entre teoria e prática, o emprego do termo gestor de forma genérica e a gestão associada à ideia de inovação, transformação e superação da burocracia e seus sujeitos como responsáveis por estas ações.

Já acerca da minoridade que pode se constituir como linhas de fuga foram notadas a análise de dados a partir da perspectiva foucaultiana; questão do gênero e da gestão da escola de Educação Infantil; subordinação da creche em relação à pré-escola e a especificidade da Educação Infantil.

As respostas ao problema da pesquisa foram que mesmo sendo em relação à escola de Educação Infantil, com a defesa de se considerar a especificidade da etapa de ensino e da importância da formação aos profissionais que nela atuam, a gestão escolar é contemplada de forma genérica acerca do conceito e da escola, predomina-se o distanciamento entre teoria e prática, política e gestão, com a prescrição das primeiras em relação às segundas.

O tratamento específico ao gestor escolar do gênero masculino se constitui como linha de fuga, em uma das teses foi possível verificar a temática e vislumbrar as desigualdades presentes, como a hierarquização das funções na educação se relacionar a hierarquia de gênero; a docência e a orientação pedagógica são predominantemente exercidas pelas mulheres e nos cargos de atuação ligados às ações administrativas (direção educacional e vice-direção) a presença masculina é mais evidente sobretudo no cargo de diretor que representa a maior amplitude de poder no âmbito escolar.

Outros aspectos foram a relevância do gênero na carreira e a progressão, sendo que os sujeitos do sexo masculino são incentivados de forma vertical; enquanto as mulheres, o incentivo é horizontal, das colegas de trabalho. A maioria das mulheres ingressou ao cargo de direção exclusivamente por meio de concurso público, já os homens tiveram experiências anteriores em virtude de indicação política e/ou eleição.

O ingresso à Educação Infantil foi a maior parte no cargo de direção; um pouco mais da metade das mulheres foi docente na etapa (no segmento de três a cinco anos) e apenas um homem ministrou aulas de música na primeira etapa da educação básica.

O gênero ainda configurou a distância considerada necessária aos sujeitos do sexo masculino, uma vez que há receio em tornar-se alvo de acusações de assédio sexual, assim a constituição de tal distância em relação às crianças, ao cotidiano e às profissionais foi percebida, por meio de noções de masculinidade associadas à violência e distanciada de noções de cuidado e educação. E por fim, uma relação paternalista, adultocentrada e machista se evidenciou em algumas narrativas.

Saliento que todo processo foi muito enriquecedor e gratificante. As dificuldades ampliaram horizontes a serem observados e explorados. O universo da pesquisa desperta anseios a cada resposta. Não posso falar em frustração, falo em novos desejos, em novas descobertas. As respostas encontradas merecem mais aprofundamentos e intensidade, especialmente compreender os motivos que afastam a figura masculina da primeira etapa da educação básica; analisar o cotidiano das instituições a fim de buscar nas falas, costumes da comunidade escolar os elementos que produzem conhecimento; verificar como se distribuem os gestores pelas regiões de nosso país enfim, muito ainda há para se fazer.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z. **Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 107-122, mar-abr, 2018.
- ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N.; JESUS, G. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. **Educação e Realidade**, v. 38, n. 3, p. 977-998, 2013.
- ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. Desafios teóricos-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. *Educ. Soc.* Campinas, v.37, nº 135, p. 465-480, abr-jun, 2016
- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar.** São Paulo: Difel, 1976.
- ARIOSI, C. M. F. **Organização e gestão democrática na escola pública de educação infantil:** análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- BARRETO, A. M. R. F. **A educação infantil na nova LDB.** Revista Criança. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997.
- BEZERRA, M. C. **Ser gestora da educação infantil:** quais sentidos atribuídos na cultura profissional? Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CEB n.º 1, de 7/04/1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Governo. **Estatuto da Criança e do adolescente.** Lei nº 8.069 de 13 julho 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: Acesso em: nov. 2011.
- CARVALHO, M. G. de. **Discurso sobre gestão escolar democrática no Brasil (1980-1990).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021
- CIVILETTI, L. M. F. **Creches e o nascimento da nova maternidade.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988.
- FESTA, M. **Autoavaliação Institucional Participativa da Educação Infantil da Cidade de São Paulo:** o processo sob a ótica dos participantes. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GALLO, S.; FIGUEIREDO, G. M. **Entre a maioria e minoridade: as regiões de fronteiras no cotidiano escolar**. Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista, ano IX, n. 14, p. 25-51, 2015.

HOJAS, V. F. **SARESP: a escola como produtora de políticas**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo. **Cad. Pesq.**, São Paulo, fev. 1988, n. 64, p. 57-60.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo, Loyola, 1988.

KUHLMANN JR, M. Raízes da historiografia educacional brasileira (1881-1922). Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 105, 1988.

KUHLMANN JR, M. **História da Educação Brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, 2000.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 2015.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos).

LIMA, C. L. de S. **Políticas de Educação Infantil no Município de Teresina-Piauí: Modelos de Gestão e Expansão da Oferta**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

LUZ, A. A. N. **Gestão em Centros de Educação Infantil: Políticas e Práticas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

MACHADO, L. M. (Coord). **A evolução do conhecimento em administração da educação no Brasil: do estudo da constituição teórica à construção de um vocabulário**. 2007. 531f. Relatório de pesquisa (Financiado pela CAPES). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec. 2007. p. 53-79.

MONTEIRO, M. K. **Gênero e gestão da educação infantil: trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores (as) educacionais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

NASCIMENTO, P. H. C. **Administração escolar no Brasil e sociedade de controle: o paradigma multidimensional e a teoria das multiplicidades**. Trabalho de Conclusão de

Curso (Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

NASCIMENTO, P. H. C. **Administração escolar: introdução pós-crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORIANI, V. P. **Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas**. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

PALMEN, S. H. de C. **O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenário e práticas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PARO, V. H. **Administração escolar: construção crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PARREIRA, L. A. **Famílias e educação infantil: parcerias?** Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2015.

PEREIRA, J. R. **Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

REIS, M. das G. F. de A. **A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras: da assistência à educação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

RIBEIRO, J. Q. **Introdução à administração escolar (alguns pontos de vista)** In: ANPAE. **Administração escolar**. Salvador: ANPAE, 1968.

RUSSO, Miguel Henrique. **Escola e paradigmas de gestão**. Ecos, São Paulo, v.6, n.1, p.25-42, 2005.

SANDER, B. **A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V. 23, n. 3, p. 3, p. 421-447, set/dez, 2007.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese de Doutorado. PUC, SP, 2006

TEIXEIRA, A. **Natureza e função da Administração Escolar**. In: ANPAE: **Administração Escolar**. Edição comemorativa do I Simpósio de Administração Escolar, 1968.

TEIXEIRA, A. **Que é administração escolar?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.36, n.84, p.84-89, 1961.

TOMÉ, M. F. **A educação infantil foi a escola, e agora?**: ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

WOYTICHOSKI, C. A. **O contexto da Educação Infantil**: implicações da gestão escolar na prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

APÊNDICE I

DISSERTAÇÕES			
TÍTULO	AUTOR ORIENTADOR	UNIVERSIDADE	ANO
A construção dos planos de desenvolvimento da unidade no projeto pedagógico de duas creches de Jundiaí	Liciana Gobbi Celante Vera Lúcia Sabongi de Rossi	Universidade Estadual de Campinas	2005
A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância	Clarice Veríssimo Isaia Maria Carmen Silveira Barbosa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2007
Educação infantil: aprendizagens de diretoras iniciantes	Márcia Maria de Mello Maria da Graça Nicoletti Mizukami	Universidade Federal de São Carlos	2008
Gestão escolar e absenteísmo docente: diferentes olhares e diversas práticas - validação de uma experiência na rede municipal de São Paulo	Eliana Chiavone Delchiaro Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2009
A Gestão Escolar Democrática em interlocução com a qualidade na Educação Infantil	Vanessa Medianeira da Silva Flôres Cleonice Maria Tomazzetti	Universidade Federal de Santa Maria	2014
Educação infantil do campo e gestores educacionais	Thaise Vieira de Araújo Ana Paula Soares da Silva	Universidade de São Paulo	2015
O trabalho cotidiano da gestão escolar: percepções dos diretores da educação infantil da rede municipal de Araraquara	Patrícia Ribeiro Tempesta Bertochi Renata Prenstteter Gama	Universidade Federal de São Carlos	2016
Educação primária no sul de Mato Grosso: o grupo escolar de	Thierry Rojas Bobadilha Rosemeire de Lurdes	Universidade Federal da Grande	2016

Bataiporã - MT (1955-1974)	Monteiro Ziliani	Dourados	
A expressão do pedagógico na gestão escolar da educação infantil	Soênia Maria Fernandes Antonio Serafim Pereira	Universidade do Extremo Sul Catarinense	2016
Hospitalidade na educação infantil: o acolhimento e a participação dos pais na gestão democrática escolar	Andreza dos Santos Maciel Maria do Rosário Rolfsen Salles	Universidade Anhembi Morumbi	2016
(Desa)fiões da gestão nas instituições de educação infantil: entre concepções e práticas gestoras	Rúbia Borges Luciane Pandini Simiano	Universidade do Sul de Santa Catarina	2016
A participação da comunidade escolar na gestão da educação infantil de Betim/MG	Otavio Henrique Ferreira da Silva Ademilson Sousa Soares	Universidade Federal de Minas Gerais	2016
A dimensão pedagógica no métier da diretora	Mariana Martins Volpato Mariutti Ana Luiza Bustamante Smolka	Universidade Estadual de Campinas	2017
Gestão na educação infantil: avanços legais e realidade em escolas municipais de São Luís	Mary Luisa Silva Carvalho Vila Nova	Universidade New Atlântica	2017
Gestão da Educação Infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico	Marilina Oliveira Schiessl Maria Silva Cristifoli	Universidade Federal da Fronteira Sul	2017
Ética e etiqueta nas relações humanas: uma interação	Raimundo da Silva	Faculdade EST	2017

sociocultural e comportamental entre agentes da educação (escola e trabalho)	Dusan Schreiber		
Os conselhos escolares na efetivação da gestão democrática: alguns limites e possibilidades	Rossonia Maria Serafini Sueli Menezes Pereira	Universidade Federal de Santa Maria	2017
Relação entre crenças e habilidades sociais na gestão docente de conflitos interpessoais	Ana Paula Henrique Cavalcante	Universidade Federal da Paraíba	2018
Dinâmicas de participação das crianças: o orçamento participativo das escolas: estudo de caso	Michaël Belmiro da Cunha Manuel Jacinto Sarmento	Universidade de Minho	2018
O Papel da Gestão Educacional na Prática Pedagógica com Crianças Público Alvo da Educação Especial: estudo realizado na Rede Municipal de São Luís	Luanna Pereira de Souza Fausto Amaro	Atlântica	2018
A trajetória e a atuação do Gestor de Educação Infantil em Maceió, Alagoas, Brasil	Galba Rosa Gomes Camelo de Araújo Tito Carvalho	Instituto Superior de Gestão	2019
A atuação do diretor na gestão escolar nos centros municipais de educação infantil: um estudo de caso em Francisco Beltrão/PR	Andréia Zuchelli Cucchi Mafalda Nesi Francischett	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2019
O trabalho da coordenadora pedagógica junto às docentes de	Ana Kilvia Oliveira Lopes	Universidade Federal do Ceará	2019

turma de creche em centro de educação infantil (CEI) municipal de Fortaleza	Silvia Helena Vieira Cruz		
Gestão na educação infantil: fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas	Renata Boiatti Migliorança Maévi Anabel Nono	Universidade Estadual Paulista	2019
Espelho, espelho meu: gestor escolar empreendedor, eu?	Tatiane Reginaldo Vier Silvana Neumann Martins	Univesidade Vale Taquari	2019

TESES			
TÍTULO	AUTOR / ORIENTADOR	UNIVERSIDADE	ANO
A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras: da assistência à educação (1999-2004)	Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis Anete Abramowicz	Universidade Federal de São Carlos	2007
Ser gestora da educação infantil: quais sentidos atribuídos na cultura profissional?	Maura Costa Bezerra Adir Luiz Ferreira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014
Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa	Jorgina Ricardo Pereira Silvia Helena Vieira Cruz	Universidade Federal do Ceará	2019
O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica	Cristiane Aparecida Woytichoski Silvia Christina de Oliveira Madrid	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2019

APÊNDICE II

TÍTULO	AUTOR ORIENTADOR	UNIVERSIDADE	ANO
Meninas e meninos o recreio: gênero, sociabilidade e conflito	Tânia Mara Cruz Marília Pinto de Carvalho	Universidade de São Paulo	2004
Instituições confessionais católicas entre novos e velhos valores: uma proposta de gestão pedagógico-administrativa	Rubiana Kuchminski Mendel Francisco Antonio Pereira Fialho	Universidade Federal de Santa Catarina	2005
Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil	Relma Urel Carbone Carneiro Enicéia Gonçalves Mendes	Universidade Federal de São Carlos	2006
Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de pedagogia	Romilda Teodora Ens Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2006
Movimento e complexidade na garantia do direito à Educação Infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004)	Maria Luiza Rodrigues Flores Malvina do Amaral Dorneles	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2007
Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia	Nancy Nonato de Lima Ivone Garcia Barbosa	Universidade Federal de Goiás	2007
Protagonismo infantil e a promoção da cultura de paz: um estudo sociocultural	Sergio Fernandes Senna Pires Angela Maria Cristina	Universidade de Brasília	2007

construtivista	Uchôa de Abreu Branco		
A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras: da assistência à educação (1999-2004)	Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Santos Reis Anete Abramowicz	Universidade Federal de São Carlos	2007
O espetáculo da educação: os centros educacionais unificados do município de São Paulo como espaços públicos de lazer	Reinaldo Tadeu Boscolo Pacheco Vitor Henrique Paro	Universidade de São Paulo	2009
Organização e gestão democrática na escola de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileiras e italianas	Cinthia Magda Fernandes Ariosi Neusa Maria Dal Ri	Universidade Estadual Paulista	2010
Pesquisa-ação na gestão da educação e do processo de trabalho em saúde: uma ferramenta estratégica para acolhimento qualificado da violência entre parceiros íntimos na gravidez	Sônia Maria Dantas Berger Karen Mary Giffin	Fundação Oswaldo Cruz	2010
“Scientia et Labor” no “Palácio da Luz”: a institucionalização da ciência médica e a Faculdade de Medicina do Paraná (Curitiba, 1912-1946)	Eriila Piovam de Ulhoa Cintra Marcus Levy Albino Bencostta	Universidade Federal do Paraná	2010
As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância	Maria Renata Alonso Mota Alfredo José da Veiga-Neto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2010

Adaptação Escolar de Educação Infantil à 8ª série	Maria do Carmo Amaral Brito Joaquim Ramalho	Universidade Fernando Pessoa	2011
A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação	Rodrigo Saballa de Carvalho Nádia Geisa Silveira de Souza	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2011
Gestão Maria Angélica de Castro: apropriação das ideias sobre a Escola nova no território federal do Acre (1946/1951)	Cleyde Oliveira de Castro Regina Helena de Freitas Campos	Universidade Federal de Minas Gerais	2011
Profissionalização do magistério na educação básica: análise de valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	Maria do Carmo Custódio Antônio Chizzotti	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2011
Valores humanos como prática educativa no cotidiano da Escola Yolanda Queiroz – Comunidade do Dendê	Ana Cláudia Fernandes de Freitas Ângela Maria Bessa Linhares	Universidade Federal do Ceará	2011
Políticas públicas para a educação infantil em Porto Velho/RO (1998/2008)	Juracy Machado Pacífico João Augusto Gentilini	Universidade Estadual Paulista	2011
A educação infantil foi para a escola, e agora?: ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil	Marta Fresneda Tomé Lourdes Marcelino Machado	Universidade Estadual Paulista	2011

O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil	Fátima Maria Araújo Saboia Leitão Sílvia Helena Vieira Cruz	Universidade Federal do Ceará	2011
As políticas públicas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas	Nilton Francisco Cardoso Vitor Henrique Paro	Universidade de São Paulo	2012
Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas	Suselaine Aparecida Zaniolo Mascioli Carlota Boto	Universidade Estadual Paulista	2012
A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano	Shelly Blecher Rabinovich Marieta Lucia Machado Nicolau	Universidade de São Paulo	2012
Práticas de usos de leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional	Leila Cristina Borges da Silva Ana Lúcia Guedes-Pinto	Universidade Estadual de Campinas	2012
Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola	Cláudia Roberta Ferreira Guilherme do Val Toledo Prado	Universidade Estadual de Campinas	2013
Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC: Reflexos no planejamento e na prática escolar	Andreia Serra Azul da Fonseca Maristela Lage Alencar	Universidade Federal do Ceará	2013
Os significados das práticas de promoção da saúde na infância:	Eduardo Alexander Julio Cesar Fonseca Lucas	Universidade de São Paulo	2013

um estudo do cotidiano escolar pelo desenho infantil	Rubens de Camargo Ferreira Adorno		
Famílias e educação infantil: parcerias?	Lúcia Aparecida Parreira Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira	Univesidade Estadual Paulista	2013
Estresse parental em mães de bebês, crianças e adolescentes com paralisia cerebral	Maysa Ferreira Martins Ribeiro Celmo Celeno Porto	Universidade Federal de Goiás	2013
Ser gestora da educação infantil: quais sentidos atribuídos na cultura profissional?	Maura Costa Bezerra Adir Luiz Ferreira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014
O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas	Sueli Helena de Camargo Palmen Newton Antonio Paciulli Bryan	Universidade Estadual de Campinas	2014
A formação continuada das professoras da Educação Infantil em Anápolis-GO	Edna Aparecida de Oliveira Maria Esperança Fernandes Caneiro	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2014
Regulação e ação pública na política de Educação Infantil em Belo Horizonte	Mercia de Figueiredo Noronha Pinto Adriana Maria Cancelli Duarte	Universidade Federal de Minas Gerais	2014
A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo	Ydeliz Coelho de Souza Sanches Rubens Barbosa de Camargo	Universidade de São Paulo	2014
Reinventando o organizar no pós-desenvolvimento: o caso de	Bárbara Eduarda Nóbrega	Universidade Federal de	2015

uma escola de Pedagogia Waldorf	Bastos Débora Coutinho Paschoal Dourado	Pernambuco	
Da vivência à elaboração: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental	Maria da Conceição Costa Claudemir Belintane	Universidade de São Paulo	2015
Atuação do psicólogo escolar nos colégios de aplicação das universidades federais: práticas e desafios	Lucianna Ribeiro de Lima Marilene Proença Rebello de Souza	Universidade de São Paulo	2015
Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interface que envolvem as práticas pedagógicas	Valéria Pall Oriani Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo	Universidade Estadual Paulista	2015
Políticas públicas educacionais e condições de trabalho na educação infantil: concepções e vivências de professoras	Vanessa Cristina Alvarenga Maria Vieira Silva	Universidade Federal de Uberlândia	2016
As representações de alunos de um curso de Pedagogia a distância sobre linguagem docente e dialogicidade	Alda Mendes Baffa Norinês Panicacci Bahia	Universidade Metodista de São Paulo	2016
A gestão de escolas rurais no contexto das políticas públicas de educação do campo	Abigail Bastos Evangelista João Augusto Gentilini	Universidade Estadual Paulista	2016
Processos formativos de construção do sentido da criatividade: um olhar renovado na educação de infância e a	Maria Paula Pequeto de Almeida Sampaio Soares Lopes	Universidade Católica Portuguesa	2016

responsabilidade dos educadores			
Gestão em Centros de Educação Infantil: políticas e práticas	Anízia Aparecida Nunes Luz Lucrécia Stringheta Mello	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2016
A cogestão dos centros de educação infantil “Nave-mãe”: uma parceria público-privada analisada	Cassia Alessandra Domiciano Pellisson Theresa Maria de Freitas Adrião	Universidade Estadual de Campinas	2016
Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo	Ana Corina Machado Spada Mônica Castagna Molina	Universidade de Brasília	2016
Avaliação sobre os impactos do Programa Incredible Years Teacher Classroom Management às professoras da educação infantil	Gisele Regina Stasiak Lídia Natalia Dobrianskyj	Universidade Federal do Paraná	2016
Além da escola: reflexões teórico-metodológicas com base na análise de práticas educativas alternativas descobertas em áreas rurais da região de São Carlos S.P.	Marinaldo Fernando de Souza Dulce Consuelo Andreatta Whitaker	Universidade Estadual Paulista	2016
Um estudo sobre os saberes formativos do formado de professores de matemática do curso de licenciatura em Pedagogia	Luciana Miyuki Sado Utsumi Norinês Panicacci Bahia	Universidade Metodista de São Paulo	2016
Elos teórico-metodológicos da Folkcomunicação: retorno às	Iury Parente Aragão	Universidade Metodista de São	2017

origens (1959-1967) São Bernardo	Magali do Nascimento Cunha	Paulo	
Aprendizagem docente das egressas dos cursos de pedagogia: docência com a infância	Maria Talita Fleig Doris Pires Vargas Bolzan	Universidade Federal de Santa Maria	2017
Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores	Cícera Aparecida Lima Malheiro Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	Universidade Federal de São Carlos	2017
Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo	Waldete Trsitão Farias Oliveira Monica Appezzato Pinazza	Universidade de São Paulo	2017
O processo de nucleação escolar no campo: implicações na educação infantil das crianças do campo no Município de Limoeiro-PE	Maria do Carmo de Moura Silva Soares Angela Maria Dias Fernandes	Universidade Federal da Paraíba	2017
Prevenção e manejo de obstrução de vias aéreas em crianças menores de um ano: um estudo de intervenção por simulação	Jesislei Bonolo Amaral Maria Helena Barbosa	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2018
Brinquedoteca na creche: que espaço é esse? Um estudo de múltiplos casos em creches públicas de Indaiatuba – SP	Karina Cristiane Belz Garcia Tizuko Morchida Kishimoto	Universidade de São Paulo	2018

O olhar dos familiares/cuidadores sobre a comunicação estabelecida com profissionais de saúde na saúde mental	Verônica Borges Kappel Helena Hemiko Iwamoto	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2018
A proibição de brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola	Nélio Eduardo Spréa Marynelma Camargo Garanhani	Universidade Federal do Paraná	2018
O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância): expansão da educação infantil com qualidade?	Thaís Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes Lisete Regina Gomes Arelaro	Universidade de São Paulo	2018
O público e o privado em políticas de subvenção estatal: Programa Bolsa Creche e “Escuelas Autogestionadas”	Jaqueline dos Santos Oliveira Raquel Fontes Borghi	Universidade Estadual Paulista	2018
Educação Infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós 1990	Fernanda Cristina de Souza Rosangela Gavioli Prieto	Universidade de São Paulo	2018
Avaliação na educação infantil: decorrências da formação continuada de duas professoras	Marlizete Cristina Bonafini Steinie Célia Maria Guimarães	Universidade Estadual Paulista	2018
O Programa Proinfância e seus desdobramentos: o caso do município de Juiz de Fora/MG	Viviam Carvalho de Araújo Núbia Aparecida Chaper Santos	Universidade Federal de Juiz de Fora	2019
Ecologia do desenvolvimento	Carina de Souza Avinio	Universidade	2019

humano: movimentos e construção da ambiência bioecológica na educação infantil no campo	Adriana Moreira da Rocha Veiga	Federal de Santa Maria	
Autoavaliação institucional participativa da educação infantil da cidade de São Paulo	Meire Festa Monica Appezzato Pinazza	Universidade de São Paulo	2019
Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades	David dos Santos Calheiros Enicéia Gonçalves Mendes	Universidade Federal de São Carlos	2019
A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI	Paulo Sérgio Fochi Monica Appezzato Pinazza	Universidade de São Paulo	2019
Políticas de educação infantil no município de Teresina-Piauí (2006-2016): modelos de gestão e expansão da oferta	Carmen Lucia de Sousa Lima Marcelo Soares Pereira da Silva	Universidade Federal de Uberlândia	2019
Relações de poder na equipe gestora do Centro Educacional Unificado (CEU): entre diretrizes, interditos e resistências	Sandra Regina Brito de Macedo Cecília Hanna Mate	Universidade de São Paulo	2019
A prática criativa e a autonomia musical infantis: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em	Tiago Madalozzo Guilherme Gabriel Ballabde Romanelli	Universidade Federal do Paraná	2019

atividades de musicalização			
Gênero e gestão da educação infantil: trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores(as) educacionais	Mariana Kubilius Monteiro Helena Altmann	Universidade Estadual de Campinas	2019
Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa	Jorgina Ricardo Pereira Sílvia Helena Vieira Cruz	Universidade Federal do Ceará	2019
As políticas educacionais para educação infantil pós-1988: uma análise no município de São Raimundo Nonato-PI	Givanildo da Silva Adelaide Alves Dias	Universidade Federal da Paraíba	2019
Ensaio sobre poder público na educação	Joyciane Coelho Vasconcelos Patrícia Verônica Pinheiro Sales Lima	Universidade Federal do Ceará	2019
O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica	Cristiane Aparecida Woytichoski Sílvia Chritina de Oliveira Madrid	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2019

APÊNDICE III

A tese 1 (REIS, 2007) se objetivou em problematizar os elementos que a gestão traz para a discussão do trabalho na creche, a questão norteadora foi verificar a configuração e especificidade da gestão da Educação Infantil no município de São Carlos/SP quando a creche deixou o âmbito da Assistência e Promoção Social e passou para a esfera da Educação como determinado pela LDBEN (BRASIL, 1996); combinando pesquisa bibliográfica (questões da educação infantil, administração/gestão escolar com ênfase na gestão participativa), pesquisa documental (políticas públicas de Educação Infantil: leis, planos, documentos e prescrições) e pesquisa de campo (14 entrevistas tipo depoimento com as diretoras das creches) sob a perspectiva foucaultiana para discutir a área da administração/gestão escolar enquanto um campo de saber-poder, a conclusão apontou a necessidade de reflexão sobre o possível processo de escolarização das crianças e a proposição de outros estudos na área da gestão das instituições que atendem as crianças de zero a três anos.

A tese 2 (ARIOSI, 2010) teve como tema a prática da gestão democrática nas escolas de Educação Infantil no Brasil e na Itália, com a finalidade de analisar as políticas educacionais propostas para Educação Infantil, identificando as mudanças ocorridas a partir da década de 1980 especialmente acerca da organização e da gestão das escolas. Embasados no entendimento que a gestão democrática é a gestão das unidades escolares com a efetiva participação de todas as pessoas da comunidade escolar, os procedimentos utilizados foram pesquisas bibliográfica e documental em obras de referência como documentos oficiais e legislações referentes ao tema, entrevistas com 18 (dezoito) pessoas envolvidas na gestão escolar: 11 (onze) no município de Bauru/SP e 7 (sete) na Itália; professores, dirigentes e pais de alunos, sob o mesmo roteiro, discorreram acerca da participação dos membros da comunidade escolar nos diversos níveis de decisão, a existência ou não de órgãos deliberativos e a autonomia pedagógica, administrativa e financeiras das unidades escolares; e também observação e análise em quatro escolas de Bauru e visitas a quatro na Itália. Averiguou-se durante as visitas que na Itália a concepção de participação é bastante ampla, uma vez que a prática já se desenvolve há muito tempo, pois sua origem se deu na criação de escolas por grupo de pais no período pós-Segunda Guerra, porém há um declínio no interesse por essas práticas. Já no Brasil, o processo ocorreu de forma diferente, a gestão democrática integrou a legislação na década de 1980 a partir do clamor dos movimentos sociais e depois foi implantada na escola, mesmo com os anseios pela participação, notou-se a dificuldade da efetivação de práticas democráticas e participativas na escola de Educação Infantil.

Na tese 3 (TOMÉ, 2011) assim que constatou que foi desconsiderada a especificidade do trabalho pedagógico e administrativo das creches e pré-escolas ao integrá-las aos sistemas de ensino municipais regulamentados pela legislação educacional concernente à Educação Básica, a pesquisadora procurou verificar a viabilidade de se ensaiar uma teoria para gestão de creches e pré-escolas públicas brasileiras a partir da produção legal do pensamento em gestão educacional e educação infantil. Subsidiada pela Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (1995) no modo das categorias temáticas, foram analisadas as publicações do Ministério da Educação sobre gestão educacional e educação infantil, artigos científicos com a mesma temática publicados entre o período de 1999 a 2009 nos periódicos “Caderno de Pesquisa”, “Educação e Sociedade”, “Educação e Pesquisa”, “Revista Brasileira de Educação” e “Pró-Posições”. Dessa forma, verificou-se que a teoria para gestão democrática das unidades de Educação Infantil se encontra inconclusa no Brasil, o que ocasiona a necessidade de maior investigação das relações no interior de creches e pré-escolas e, também, sobre os atores sociais envolvidos nessa prática.

Sob a perspectiva qualitativa, a tese 4 (PARREIRA, 2013) teve como objetivo refletir a partir da ótica das famílias sobre o espaço da Educação Infantil como espaço de participação ativa das famílias no processo educacional de seus filhos. As famílias das crianças de zero a cinco anos do Centro Municipal de Educação Infantil “Tenente Afonso Câmara Filho” no município de Barretos/SP foram o universo da pesquisa de campo que apresentou a caminhada histórica da educação infantil no Brasil e o seu reposicionamento nas legislações brasileiras, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996, que preconizou a educação como espaço democrático, o que possibilitou abordar a escola de Educação Infantil como espaço de uma cultura de participação vinculada à garantia de uma gestão democrática, defendendo uma nova perspectiva que deve considerar a história e o conhecimento da família no propósito de uma nova escola democrática e cidadã.

A tese 5 (BEZERRA, 2014) teve como objetivo compreender os sentidos que as gestoras atribuem à gestão democrática da Educação Infantil a partir da própria formação docente acadêmica e da sua cultura profissional. A partir da premissa de que os sentidos atribuídos à gestão escolar da Educação Infantil desvelam os processos de reinvenção da cultura profissional que escapou ao olhar menos atento e tomam formas diversas, sendo construídos e reconstruídos nas interações sociais no cotidiano vivido na comunidade escolar; a investigação empírica aconteceu no Centro Municipal de Educação Infantil Marilanda Bezerra, no município de Natal/RN nos anos de 2012 e 2013, por meio de uma abordagem qualitativa com características de uma pesquisa do tipo etnográfica em educação, a entrevista

compreensiva semiestruturada foi um dos principais instrumentos de construção da informação e por meio do discurso oral das interlocutoras permitiu a interpretação dos sentidos e valores autoatribuídos às ações, o caderno pessoal de registro do campo, as fichas de análise interpretativas, os planos evolutivos e a observação participantes. Os autores que embasaram teórica e metodologicamente a pesquisa foram Jean-Claude Kaufmann, Adir Ferreira, Sônia Kramer, Álvaro Marchesi, Júlia Oliveira-Formosinha, Maurice Tardif, Telma Caria e Andy Hargreaves. A análise e a interpretação evidenciaram a importância de uma prática de gestão escolar participativa e colaborativa do CMEI, pois a partir da possibilidade de gestão escolar mais horizontal e interativa que busca construir espaço democrático e crítico para a cultura profissional com a participação decisiva da equipe gestora, nota-se a sensibilidade, criatividade, inovação e a possibilidade de transformação social que tem demonstrado a gestão educacional por meio da ação institucional e das práticas das professoras, convivendo com os desafios, os dilemas e os problemas do cotidiano de trabalho e as lacunas de uma formação fragmentada.

O trabalho do gestor educacional, especificamente da Educação Infantil foi o objeto de investigação da tese 6 (PALMEN, 2014) que a partir de um relato produzido por um gestor da primeira etapa da educação básica em uma disciplina de um curso de especialização oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) evidenciou as representações que os gestores possuem acerca do trabalho realizado, em relação aos contextos de participação do coletivo escolar e da comunidade, assim como as reflexões sobre o cargo ocupado e suas especificidades. Conforme os pressupostos de Walter Benjamin (1994), o narrado não pede explicações, dessa forma a proposta de análise dos relatos expostos não se voltou para seu julgamento, mas em considerá-lo elemento propiciador de reflexão sobre a experiência partilhada, levando em conta que os registros são permeados por visões de mundo entre as quais se inserem as concepções de educação e de gestão, as representações sobre o trabalho realizado no cotidiano das escolas de Educação Infantil que evidenciam o desafio que tem sido a articulação entre dois campos distintos do conhecimento: a educação infantil e a gestão educacional. Os procedimentos adotados foram a análise de relato, mapeamento e sistematização por eixos de discussão que tratam de questões ligadas à identidade do gestor e a percepção sobre seu trabalho; as demandas da escola em seus aspectos estruturais, normativos e humanos; a forma de compreender as tomadas de decisão e os processos participativos e suas reflexões sobre a ação. A relevância da pesquisa se deu na contribuição para refletir acerca das práticas de gestão vivenciadas nas instituições de Educação Infantil, destacando as problemáticas que compõem a área de atuação, apresentando

elementos que podem subsidiar a formação desses gestores dentro das especificidades, de forma significativa e que envolva o trabalho reflexivo e permeado de diálogo envolvendo a escola e a sua realidade.

A tese 7 (ORIANI, 2015) teve como objetivos levantar as percepções de educadores sobre gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil; compreender as manifestações da sexualidade das crianças neste nível de escolarização, bem como a atuação dos/das profissionais diante dessas manifestações e problematizar as relações de gênero no espaço da Educação Infantil, considerando as discussões em torno do cuidar e do educar. As entrevistas com educadores de duas instituições selecionadas como universo da pesquisa, profissionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação do município de Marília/SP e dois estudiosos da Universidade que trabalham com a temática e possuem preocupação com a formação continuada de professores foram analisadas a partir de um suporte teórico que engloba estudiosos de referência sobre o objeto de pesquisa proposto¹⁶. Assim que verificou que a escola reproduz práticas sexistas presentes na sociedade em geral e pode trabalhar a favor da permanência de discriminações e preconceitos referentes à identidade de gênero, a pesquisadora defendeu a possibilidade de educar para transformação se houver uma mudança de mentalidade que está além da reformulação de currículos em cursos de formação de professores. Como se tratava de um objeto pouco explorado no meio acadêmico, a pesquisa sugeriu a necessidade do debate sobre o processo de socialização de crianças pequenas que ocorre no interior de instituições de educação infantil.

A tese 8 (LUZ, 2016) se objetivou em descrever o contexto histórico e a evolução da expansão da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do município de Três Lagoas/MS bem como analisar o sentido expresso nos relatos dos sujeitos acerca da concepção de gestão administrativa e pedagógica. A pesquisa de campo seguiu os pressupostos da pesquisa interdisciplinar, tendo o próprio pesquisador como sujeito de sua prática; no campo teórico, descreveu e argumentou a gestão escolar democrática e participativa e o estatuto de direitos da Educação Infantil conferido por leis, pelas políticas públicas, pelas concepções de infâncias (s) subjacentes às práticas dos gestores escolares; o levantamento e análise de fatores intrínsecos à gestão de recursos humanos e pedagógicos, modelos organizacionais dos Centros de Educação Infantil sob a ótica dos sujeitos envolvidos na gestão; além dos relatos de 12 (doze) sujeitos (diretoras e coordenadores pedagógicos) que foram analisados e interpretados pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997; FRANCO,

¹⁶ A autora não explicita com clareza quais autores e suportes epistemológicos desenvolve a análise.

2003). A pesquisa constatou que mesmos os diretores (eleitos) e coordenadores pedagógicos (especialistas concursados) assumindo a cultura da gestão participativa sob diversas formas, com as possibilidades de garantir educação de qualidade para crianças de 0 a 5 anos e os avanços na história registrada desde 1997, ainda não foram suficientes para atender a demanda de crianças no município em questão.

Com o intuito de compreender como o processo da autoavaliação institucional participativa (AIP), que se configurou como política pública do município de São Paulo/SP entre 2013 a 2016, nas unidades de educação infantil paulistanas: creches, Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil vinculadas à Secretaria Municipal da Educação (SME) da cidade de São Paulo/SP, foi vivenciada pelos participantes: possibilidades e benefícios, obstáculos e desafios. A tese 9 (FESTA, 2009) como pesquisa educacional recorreu a métodos quantitativo e qualitativo na produção e análise de dados (GÓMES; FLORES; JIMÉNES, 1999), caracterizada como estudo de caso (YAN, 2005). Bondioli e Sávio (2004, 2013), Freitas (2005, 2009, 2013), Sordi (2009a, 2009c, 2010) Campos e Ribeiro (2016, 2017) e Moro (2014, 2017) foram os autores tomados como base argumentativa para identificar os preceitos basilares orientadores a fim de estabelecer um panorama da avaliação institucional da educação básica no Brasil e, em particular, da avaliação da educação infantil paulistana; já acerca das questões ligadas à formação, gestão e liderança, o diálogo foi estabelecido com Formosinho e Machado (2009), Pinazza (2013, 2014), Oliveira-Formosinho (2002, 2016), Day (2001) e Freire (1996, 2016), e completou os referenciais teórico-metodológicos a Análise de Conteúdo nos termos de Bardin (2011) empregado na análise dos dados gerados por meio da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas aos participantes do AIP; observação participante de variados momentos formativos promovidos pela SME e análise documental de materiais produzidos ao longo do processo. As conclusões foram que há uma grande demanda a fim de fomentar a análise crítica da prática pedagógica desenvolvida e promover situações de participante verdadeiramente democráticas dos atores envolvidos na AIP, as ações formativas e voltadas ao desenvolvimento das educadoras visaram à qualificação do processo de AIP, especialmente no que tangia às transformações consideradas necessárias pelo grupo que efetivou a autoavaliação participativa e elegeu ações prioritárias de intervenção no contexto educativo.

A tese 10 (MONTEIRO, 2019) abordou a temática de gênero e a gestão da Educação Infantil, procurou analisar como o gênero perpassa as trajetórias profissionais e experiências de diretores e diretoras que ingressaram no cargo por meio de concurso público e que atuavam

na gestão de centros de educação infantil da rede municipal de Campinas/SP. Entrevistas semiestruturadas com 15 (quinze) diretores: oito homens e sete mulheres; observações de caráter exploratórios em seis centros de educação infantil, antes das primeiras entrevistas, durante as quais outros sujeitos foram ouvidos; e análise de dados quantitativos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação a fim de delineamento do perfil dos(as) especialistas que ocupam os vários cargos na gestão educacional foram os procedimentos realizados na pesquisa. Acerca da gestão da educação infantil, a pesquisa salientou as dificuldades específicas da área: universalização do acesso à etapa em questão; falta de funcionários, sobrecarga de trabalho e implicações para formação e valorização docente; a dimensão em construção da noção de cuidado e educação indissociados; o caráter historicamente feminino na Educação Infantil. Em relação à questão do gênero, notou-se a existência de hierarquias na carreira docente, com um percentual maior de homens nos cargos de supervisão e direção, em detrimento da docência; houve diferenças entre as trajetórias de homens e mulheres no que se refere à idade de ingresso no mercado de trabalho e incentivos recebidos para ascensão na carreira; o ingresso por meio de concurso público se mostrou um instrumento de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres; os(as) diretores(as) construíram um posicionamento de maior proximidade contrapondo-se à imagem de severidade e distância que traziam da infância. Sobre a construção da relação da autoridade, constatou-se a necessidade de constituição de uma relação de confiança e a presença de cobrança de uma postura de maior austeridade voltada aos (às) diretores (as); paternalismo, adultocentrismo e machismo se mostraram presentes nas narrativas acerca da relação com as profissionais da educação infantil em uma perspectiva de desvalorização profissional. A respeito da Educação Infantil, a maior parte dos (as) entrevistados (as) não foi professor na etapa e ingressaram apenas no cargo de direção evidenciando distanciamentos da face pedagógica da gestão, do cotidiano e das crianças. E por fim, foram observadas as potencialidades das experiências na gestão da educação infantil para o trabalho em outras etapas da educação.

A Pedagogia da Educação Infantil que vem sendo elaborada no Brasil, a Pedagogia da Relação e Escuta, desenvolvida em Reggio Emilia, na Itália e a Pedagogia-em-Participação, perspectiva da Associação Criança de Portugal foram os referenciais teórico-metodológicos utilizados na tese 11 (PEREIRA, 2019) que se objetivou em aprofundar conhecimentos teóricos e práticos acerca da Pedagogia da Infância, em contextos de Educação Infantil, com vista a identificar como a especificidade dessa etapa da educação básica é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano de Instituições de Educação Infantil, apreendendo se e como as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar atuam na liderança

pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Infantil. A partir de um estudo de caso multicontexto concretizado em duas instituições de Educação Infantil a pesquisa empírica foi realizada, tendo como instrumentos de pesquisa a observação participante, a consulta a documentos, questionário e entrevista semiestruturada a gestoras, professoras, auxiliares de Educação Infantil, outros profissionais e famílias das crianças. Após toda trajetória percorrida, a pesquisadora defendeu a necessidade de mudança, sobretudo considerando as especificidades da Educação Infantil, esclareceu que a mudança genuína da Pedagogia depende de um trabalho coletivo e da vontade de mudar, vontade essa não é somente espontânea, mas também provocada. A mudança depende da construção de conhecimentos estimuladores e, para esse processo, é necessário que a formação continuada dos profissionais envolvidos na educação das crianças em instituições de Educação Infantil (gestores, professores e auxiliares) seja orientada pelo e para o cotidiano profissional, o cotidiano real e não abstrato; que seja centrada nos profissionais e nas crianças e orientada por uma Pedagogia específica, isto é, pelas dimensões pedagógicas dessa Pedagogia (espaços e tempo educativo, documentação pedagógica, planejamento, avaliação e interações) e por uma cultura pedagógica colaborativa. Esta Pedagogia se efetiva no cotidiano por meio da ação de toda a equipe educativa, em cada uma e em todas essas dimensões.

Embasada em Abrucio (1997, 2010), Alves Mazzotti (2006), Arelaro (2008), Oliveira (2015) e Richardson (2014), a tese 12 (LIMA, 2019) teve como objetivo analisar o desenvolvimento das políticas públicas na Educação Infantil no município de Teresina/PI e suas implicações nos contornos da oferta educacional e dos modelos de gestão que se fizeram presentes no período de 2006 a 2016. A temática foi escolhida em virtude da necessidade de ampliação e consolidação de estudos acerca da implementação das políticas públicas de Educação Infantil no município de Teresina e sobre o modelo de gestão adotado pelo município por se constituir em um tema urgente. A pesquisa foi realizada na rede municipal de Teresina devido ao destaque obtido pela rede no cenário educacional brasileiro em relação ao cumprimento de metas de atendimento na Educação Infantil e pela política de meritocracia com foco nos resultados. De natureza quali-quantitativa foi a abordagem metodológica e de dois tipos de levantamento os procedimentos: pesquisa de caráter bibliográfico e documental e pesquisa empírica. Os instrumentos metodológicos foram o levantamento documental e bibliográfico relacionados ao tema, coleta de dados juntos à Secretaria Municipal da Educação de Teresina a partir de um roteiro com perguntas abertas e fechadas sobre a gestão das políticas implementadas a partir de cinco categorias: planejamento, formação, monitoramento, avaliação e currículo e entrevistas com as técnicas, gerentes dos pilares

mencionados acima. Assim que constatou a perspectiva gerencialista de estabelecimento de metas e controle por meio de monitoramento, avaliação e regulação pós-burocrático, uma mudança conceitual foi imposta, alimentada pelos conceitos relacionados à qualidade, competitividade, competência, eficiência e *accountability*. Assim, a lógica da Nova Gestão Pública assumiu o contexto da Educação Infantil no município de Teresina; tornou-se invisível a creche no desenvolvimento de políticas públicas, uma vez que o foco foi direcionado à pré-escola contribuindo assim para que o currículo seja refém da política de avaliação; identificou-se mudanças nos marcos legais da educação básica atingindo as políticas de financiamento da Educação Infantil a fim de ocasionar a participação do setor privado, especialmente em relação à ampliação da oferta de vagas para essa etapa da educação.

Como se efetiva a gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil?, foi a questão problemática da tese 13 (WOYTICHOSKI, 2019). Com o objetivo de analisar a atuação, desvelar a organização e investigar as implicações da gestão escolar na prática pedagógica na Educação Infantil. Os procedimentos utilizados foram análise documental, questionário e entrevista semiestruturada com 3 (três) diretoras, 3 (três) coordenadoras pedagógicas e 31 (trinta e uma) professoras de três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município de Ponta Grossa/PR. Os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e da Triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008) fundamentaram a organização, análise e discussão dos dados da pesquisa; a prática pedagógica foi subsidiada por Vasquez (1997), Franco (2008, 2014) e Gimeno Sacristán (1997, 2007); sobre a gestão escolar, Bosco de Lima (2011), Domingues (2014), Franco (2008, 2014), Hypólito (2008), Libâneo (2004); acerca do Projeto Político Pedagógico, Caria (2011), Bondioli (2009), Pinto (2011), Veiga (2003); Educação Infantil, Rocha (1997), Carvalho (2005, 2015, 2016), Carvalho e Fochi (2016, 2017), Carvalho e Guizzo (2018), Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007). Considerando a relevância da gestão escolar na Educação Infantil, pautando-se no pressuposto que para sua concretude são necessários planejamento, intencionalidade, reflexividade, trabalho coletivo e avaliação que atendam as especificidades da infância e as características das crianças, a pesquisadora defendeu a necessidade de se repensar a organização do trabalho pedagógico e das ações pedagógicas, uma vez que o discurso da qualidade neoliberal direcionado para escolarização também faz parte dessa etapa da educação básica; há persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos das crianças, em virtude da burocracia presente na escola; e a criança não ocupada a centralidade das ações pedagógicas.