

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL

CLÁUDIA REGINA MENDES

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA: A PROPOSTA
PEDAGÓGICA COMO UM PRINCÍPIO

Belo Horizonte

2019

CLÁUDIA REGINA MENDES

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA: A PROPOSTA
PEDAGÓGICA COMO UM PRINCÍPIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gestão Pública Municipal.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Beck

Belo Horizonte

2019



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Ciências Econômicas
Departamento de Ciências Administrativas
Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal

ATA DA DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO do Senhor(a) **Cláudia Regina Mendes**, REGISTRO Nº **2017758552**. No dia 04/05/2019 às 09:40 horas, reuniu-se na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, a Comissão Examinadora de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, indicada pela Coordenação do Curso de Especialização em Gestão Pública, para julgar o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA: A PROPOSTA PEDAGÓGICA COMO UM PRINCÍPIO**", requisito para a obtenção do **Título de Especialista**. Abrindo a sessão, o(a) orientador(a) e Presidente da Comissão, **Ivan Beck Ckagnazaroff**, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares de apresentação do TCC, passou a palavra ao(a) aluno(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, seguido das respostas do(a) aluno(a). Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para avaliação do TCC, que foi considerado:

() APROVADO

APROVAÇÃO CONDICIONADA A SATISFAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS CONSTANTES NO VERSO DESTA FOLHA, NO PRAZO FIXADO PELA BANCA EXAMINADORA - PRAZO MÁXIMO DE 7 (SETE) DIAS

() NÃO APROVADO

80 pontos (oitenta e dois) trabalhos com nota maior ou igual a 60 serão considerados aprovados.

O resultado final foi comunicado publicamente ao(a) aluno(a) pelo(a) orientador(a) e Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 04/05/2019.

Prof. Ivan Beck Ckagnazaroff
(Orientador(a))

Ivan Beck Ckagnazaroff

Prof(a). Daniel Francisco Bastos Monteiro

Daniel F. B. Monteiro

Prof(a). Neiva dos Santos Andrade

Neiva dos Santos Andrade



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Ciências Econômicas
Departamento de Ciências Administrativas
Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal

MODIFICAÇÃO EM TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Modificações exigidas no TCC do(a) aluno(a) **Cláudia Regina Mendes**,
número de matrícula **2017758552**.

Modificações solicitadas:

Colocar paginação;
Dividir a revisão da literatura em tópicos;
Dividir a metodologia de pesquisa, também;
Colocar os trechos da fala dos entrevistados nas argumen-
tações; e
Revisar normas ABNT.
Simplificar e diminuir o tamanho dos parágrafos

O prazo para entrega do TCC contemplando as alterações determinadas
pela comissão é de no máximo 7 dias, sendo o(a) orientador(a)
responsável pela correção final.

Prof(a). **Ivan Beck Ckagnazaroff**
(Orientador(a))

Assinatura do(a) aluno(a): **Cláudia Regina Mendes**

Atesto que as alterações exigidas Foram Cumpridas
 Não foram cumpridas

Belo Horizonte, 04 de Maio de 2019

Professor Orientador

Assinatura

FOLHA DE APROVAÇÃO

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	06
2- REVISÃO DE LITERATURA.....	09
2.1 - A gestão democrática na escola pública.....	09
2.2 - A gestão democrática na Educação Infantil e a proposta pedagógica como princípio democrático.....	14
3- METODOLOGIA	21
3.1 - Caracterização da pesquisa	21
3.2 - Técnicas de coleta de dados	22
3.3 - Contextualização do campo de pesquisa	24
4- DISCUSSÃO DE RESULTADOS	28
4.1 - Implementação da proposta pedagógica na prática da EMEI	29
4.2 - Os atores (autores) na construção da proposta pedagógica da EMEI	32
4.3 - Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação	34
4.4 - Estratégias da EMEI para construção da Proposta pedagógica	35
4.5 - Desafios enfrentados pela EMEI na construção da Proposta pedagógica	38
4.6 - Proposta pedagógica e gestão democrática	40
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas	51
APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas/ categorias de análise	52

RESUMO

A democratização da gestão educacional determinada na Constituição Federal de 88 e reafirmada na LDBEN 9394/96, estabelece dois princípios da gestão democrática, sendo um deles, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e o outro, a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Observa-se, que muitos gestores escolares possuem dificuldades em envolver todo o coletivo da instituição e a sua comunidade na elaboração do projeto pedagógico e assim efetivar esse princípio democrático. O estudo buscou revelar alguns desafios enfrentados e estratégias utilizadas por gestores em uma escola pública de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte para construir a proposta pedagógica da instituição de forma democrática, por meio de uma pesquisa qualitativa com uso de instrumentos de análise documental e de entrevistas, visando contribuir com as demais escolas nesse processo. Concluiu-se que os desafios enfrentados foram muitos, mas o caminho apontou para a necessidade de se manter a direção rumo ao estabelecimento de relações efetivas de parceria entre profissionais, crianças, famílias, comunidade local para efetivação da gestão pública democrática e da qualidade da educação.

Palavras-chave: Gestão Pública. Gestão Democrática. Gestão Escolar. Proposta Pedagógica

ABSTRACT

The process of democratization of educational management as determined in the National Constitution of 88 and reiterated by the LDBEN 9394/96 set two principles for a democratic administration, one of which being the involvement of the educators in creating schools' pedagogical projects, and the second being the involvement of the local and academic communities in the academic board or any similar groups. It should be noted that many educational managers struggle with involving the whole institution and the community it's a part of in elaborating the pedagogical project, and therefore, implementing said democratic principles. The study sought to reveal a few of the challenges faced and the strategies adopted by the administrators of a public early childhood school in the Belo Horizonte School District in order to democratically build a pedagogical proposal, through qualitative research incorporating document analysis and interviews, aiming to help other schools too in the process. It was concluded that the challenges faced by the school were too many, but the results also pointed to a need to keep the management as is in order to establish effective partnerships between the professionals, the children, their families and the local community, so that the democratic public administration and the quality of education are effective.

Key words: Public Administration. Democratic Administration. School Management. Pedagogical Proposal.

1- INTRODUÇÃO

A gestão democrática escolar é um tema frequente de reflexão dada a sua importância na efetivação de princípios constitucionais. Promover a gestão democrática nas escolas públicas é um desafio frequentemente observado e uma questão a ser pesquisada. É importante conhecer e refletir sobre os desafios e as estratégias utilizadas pelo gestor público para efetivar a participação de todos os envolvidos no processo educacional, visando uma melhoria da qualidade da formação das crianças.

De acordo com as afirmações de Salles (2014), o aprimoramento da democracia no país pressupõe boas práticas democráticas no âmbito do município, lugar de nosso cotidiano, onde se dão as relações e ações, local do efetivo exercício da cidadania. De acordo com a autora, o nosso país apresenta um histórico de autoritarismo, clientelismo e populismo que dificultam a consolidação da democracia.

No âmbito da Educação, o princípio da gestão democrática está inscrito na Constituição Federal de 1988 (CF/88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), desse modo, deve ser implementada em todos os sistemas de ensino e escolas públicas do Brasil. Cury (2007), aponta que a gestão democrática, como princípio da educação nacional, deve ter presença obrigatória nas escolas públicas e constituir-se numa forma dialogal, participativa, que capacite a comunidade educacional para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade, que promova a formação de cidadãos ativos na sociedade.

A formação do cidadão inicia-se na tenra idade. A criança, de acordo com LDBEN (Lei n. 9394/1996), tem direito à sua formação integral, ao acesso ao conhecimento, a ser considerada sujeito ativo nos processos de ensino aprendizagem, o que fundamenta a necessidade e a importância de haver um gestor democrático, dialógico e que estimule a participação de todos nos processos decisórios que ocorrem nas instituições educativas públicas do município, desde a primeira etapa da educação básica, que é a Educação Infantil.

De acordo com o Resolução do Conselho Nacional de Educação publicada em 17 de dezembro de 2009 (Resolução CNE/CEB Nº 05/2009), a Educação Infantil, oferecida em creches (atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), em estabelecimentos educacionais que educam e cuidam dessas crianças, deve apresentar, entre outros princípios, o direito à cidadania, ao exercício da criticidade, à construção de formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia.

A democratização da gestão educacional, conforme reafirma o Art. 14 da LDBEN 9394/96, determina o estabelecimento de dois princípios da gestão democrática, um deles, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e o outro, a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Este estudo objetiva, de maneira geral, identificar e refletir sobre o processo de gestão democrática em uma escola pública de Educação Infantil de Belo Horizonte, centrando no princípio da participação de todo o coletivo na elaboração do projeto pedagógico. Observa-se, que muitos gestores escolares possuem dificuldades em envolver todos os profissionais e a comunidade na elaboração do projeto pedagógico e assim efetivar esse princípio democrático. Quais os desafios e estratégias utilizadas pelos gestores escolares para implementar a gestão democrática escolar? Essa é a questão da pesquisa a ser respondida. O estudo busca analisar uma experiência para contribuir com as demais escolas nesse processo. Os objetivos específicos incluem identificar e analisar as ações empreendidas na escola municipal de Educação Infantil para a construção do projeto pedagógico de forma coletiva e pactuada.

O projeto pedagógico é bastante relevante por ser o plano orientador das ações educacionais. Segundo aponta a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte - Resolução CME/BH Nº 01/2015 (BELO HORIZONTE, 2015), a proposta pedagógica deve revelar a identidade institucional, estabelecer a organização e a gestão do trabalho pedagógico. Para além de um documento, deve expressar as intencionalidades educativas e a prática pedagógica realizada para educar/cuidar das crianças de 0 a 5 anos. De acordo com esses preceitos, esse projeto deve ser construído com a participação ativa de todos os envolvidos, para expressar a diversidade de experiências, conhecimentos, proposições e, com isso, promover maior envolvimento do grupo também na sua execução. Daí a importância de pesquisar as principais dificuldades das escolas para a sua implementação e realizar um levantamento de ações realizadas para efetivar a proposta pedagógica como princípio democrático.

A pesquisa é do tipo Estudo de caso, fazendo uso de abordagem qualitativa, visando analisar o processo de gestão democrática, com o foco na construção da proposta pedagógica, para contribuir para a reflexão dos atores envolvidos, o desenvolvimento de ações coletivas no interior das instituições educativas e com a formação de cidadãos participativos e comprometidos com a nossa sociedade.

A metodologia adotada foi o estudo de um caso em uma escola pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME - BH), utilizando como procedimentos técnicos a análise documental e a entrevista semiestruturada com os profissionais da gestão da instituição: diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico. Busca-se a compreensão do processo de construção da proposta pedagógica dentro da perspectiva da gestão democrática. Justifica-se a escolha da referida instituição por possuir uma equipe de gestores com um tempo de experiência significativo na educação pública e em cargos de gestão e ainda por terem apresentado ações de envolvimento dos profissionais da instituição em que atuam e da comunidade em processos de construção do projeto pedagógico e de avaliação institucional.

De acordo com Paro, “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las” (PARO, 2006 p.25). A importância da gestão democrática escolar nesse processo de formação de cidadãos críticos, participativos e autônomos é significativa e por isso vamos abordá-la neste estudo.

Além da introdução, esse artigo possui quatro seções. A Seção 2 apresenta uma breve revisão de literatura sobre gestão democrática na escola pública, gestão democrática na Educação Infantil e proposta pedagógica como um princípio democrático. A Seção 3 aborda a metodologia utilizada. Na seção 4, encontra-se a discussão de resultados. Em seguida são apresentadas as considerações finais.

2- REVISÃO DE LITERATURA

2.1 - A gestão democrática na escola pública

A gestão democrática na área educacional é tema de vários debates, reflexões e pesquisas a fim de avançar no princípio posto constitucionalmente e reafirmado na LDBEN. A escola é uma instituição social dotada de especificidades e, como tal, sua administração deve ser diferenciada da administração empresarial, como aponta Dourado et al. (2013). A natureza dos processos educativos que ocorrem no interior das escolas, a forma como é organizada, seus princípios, fins e gestão, exige uma lógica diferente daquela utilizada para gerir uma empresa cuja finalidade é gerar lucro. A criança, centro do processo educacional é ao mesmo tempo beneficiário e sujeito ativo do ato educativo. A instituição escolar precisa, então, ser organizada no seu sentido de existir, que é promover ações educativas para formar cidadãos participativos, críticos e atuantes em seu meio.

Cury afirma que “a educação é uma dimensão fundante da cidadania” (CURY, 2010 p.103). Para ele, a gestão democrática da educação representa transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência, princípios da administração pública, previstos no Art. 37 da Carta Magna. Segundo o autor, esse tipo de gestão comunga com os anseios dos cidadãos por crescimento da sociedade democrática e estabelecimento de uma nova cidadania em nosso país, nos sistemas de ensino e no interior das escolas. Em suas palavras, uma gestão democrática é “uma gestão de autoridade compartilhada” (CURY, 2010, p.129). O ordenamento jurídico brasileiro estabelece a educação como um direito do cidadão e dever do Estado. O art. 205 de nossa Constituição Federal determina que:

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

A educação, como um dos direitos essenciais, objetiva o desenvolvimento integral do cidadão, a formação de sujeitos ativos e críticos em seu processo educativo e na sociedade. O texto constitucional prevê o compartilhamento de responsabilidades com a sociedade, que deve colaborar e participar dos processos educacionais. Em seu Art. 206, Inciso VI, a Constituição determina a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL. 1988).

Souza (2009), afirma que o estabelecimento desse princípio como base norteadora dos processos educativos escolares foi uma demonstração política explícita e contextualizada, por parte da sociedade civil organizada, sobre qual educação se fazia necessária como uma alternativa de superação social.

A Constituição Cidadã, assim conhecida por trazer vários avanços sociais, possui entre eles, a valorização da gestão democrática do ensino público. Com a sua promulgação, a tese da descentralização da educação se torna efetivamente lei em seu Artigo nº 211, através da qual se sustenta, com ineditismo no Brasil, a organização dos sistemas de ensino entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A CF/ 88 possibilitou aos Municípios criarem seus próprios sistemas de ensino, atribuindo aos mesmos, autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em específico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A descentralização passa a ser orientação para o planejamento na administração pública nos anos seguintes a promulgação da atual CF/88, transferindo-se recursos e atribuições para níveis políticos regionais, delegando autonomia para os administradores públicos, reduzindo níveis hierárquicos nas organizações públicas, numa perspectiva de administração voltada para atender às demandas do cidadão, como aponta Bresser Pereira (1999). Tudo isso representava o movimento de reformas cujo objetivo era a modernização do Estado brasileiro. A descentralização, na concepção de Melo (2011), é uma forma de implementação de uma metodologia de trabalho coletivo, que rompe com o modelo centralizador e hierarquizado, partilhando atribuições e responsabilidades.

Segundo Oliveira (2008), a descentralização como estratégia administrativa presente nas reformas que se seguiram nos anos 90, traz como eixos a flexibilização, a desregulamentação da gestão pública, visando a busca de melhoria na prestação de serviços à sociedade e maior controle sobre a gestão de políticas públicas pela população, tendo em vista a maior municipalização dos serviços. A autora aponta que a descentralização, nesse contexto, passa a nortear também as reformas propostas para a organização e administração dos sistemas de ensino. Ela chama à atenção sobre o fato de que a descentralização da educação nas suas vertentes administrativas, financeiras e pedagógicas apresenta uma transferência de responsabilidade dos órgãos centrais para os locais, mas também em um repasse direto de certas obrigações do sistema para as escolas. A gestão democrática do ensino público não só

trouxe como prerrogativa a descentralização, como consignou novas formas de organização e administração da escola, trazendo também novas exigências para o gestor escolar.

De acordo Dourado (2007), a CF/88 possibilitou a criação e as ações de fóruns públicos, enquanto espaços de articulação e de luta política em defesa de uma educação para a cidadania, gratuita, de qualidade social e democrática, que foram fundamentais para a formulação do projeto para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Na LDBEN (Lei n. 9394/1996), a gestão democrática é garantida enquanto princípio da educação nacional no Inciso VII do Art. 3º. O Art. 14 prevê que os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, respeitando suas singularidades e garantindo dois princípios: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes. Com as diretrizes dadas pela LDBEN, reafirma-se a prerrogativa da autonomia das escolas. “A autonomia dos estabelecimentos de ensino foi ampliada não só em relação à gestão, como também às formas de organização escolar” (OLIVEIRA, 2008, p.133).

Campos e Fernandes (2015), consideram que houve avanços na legislação, pois a lei conferiu à escola o seu reconhecimento como espaço legítimo das ações educativas, tendo como consequência o fortalecimento da gestão escolar e a ampliação da autonomia das instituições escolares como prioridades da política educacional. A legislação reconhece a educação básica como direito público subjetivo e traz para o cenário princípios a serem conquistados, tais como a igualdade, equidade, liberdade, diversidade, pluralidade e ideais de solidariedade e democracia. Um longo caminho a ser construído, mas que já possui o amparo da lei.

Paro (2001), faz uma crítica sobre a forma ampla como a Constituição e a LDBEN tratam a gestão democrática. Segundo ele, as normas deveriam ser melhor definidas, regulamentando o caráter deliberativo dos conselhos escolares. Para ele, a regulamentação deveria ser mais precisa, pois deixa a cargo dos Estados e municípios, que podem ou não estar comprometidos com interesses democráticos, a decisão sobre importantes aspectos da gestão. Esse é um argumento importante, tendo em vista que nem sempre a existência da legislação garante a sua efetividade na prática. A descentralização do poder, para esse autor, se dá na garantia da participação efetiva dos destinatários do serviço público e/ou de seus representantes, na tomada de decisões. Ele alerta que é muito comum haver uma desconcentração de atividades e

procedimentos de cunho meramente executivo, do que uma verdadeira autonomia administrativa e pedagógica, sendo necessário que a escola possa deter significativo poder de decisão para compartilhar com seus usuários de modo a promover melhoria do atendimento das demandas do cidadão.

A autonomia escolar também é tratada por Martins (2008), que em sua pesquisa procurou examinar a distância entre autonomia outorgada no normativo -legal e a autonomia construída pelos atores escolares. A autora teve como foco a política educacional paulista entre 1980 e 1990, concluindo que a construção da almejada autonomia da escola passa ao largo dos objetivos manifestos pelo discurso oficial, pois a sua verdadeira significação está nas relações tecidas no cotidiano. Verificou-se, através da sua observação, que na escola pesquisada o exercício e desenvolvimento da autonomia coletiva se ampliou na proporção em que o exercício e desenvolvimento da autonomia de cada um dos atores envolvidos nas relações cotidianas também se ampliou. A autora aponta que há um consenso sobre a necessidade de a escola ser autônoma, pois a construção e a prática da autonomia incentivam o pluralismo de ideias, o respeito às diferenças e a formação de atores sociais criativos e envolvidos com o seu meio, mas com um longo caminho a ser percorrido para sua efetivação.

Afonso (2010), que pesquisou sobre os diferentes modelos de direção e gestão das escolas de Portugal nas últimas décadas, considera que a autonomia das escolas continua a ser uma questão controversa, com avanços e recuos na história recente dos modelos de administração e gestão. Para ele, a autonomia dá sentido aos espaços e tempos organizacionais, individuais e coletivos, de diálogo e deliberação. Uma gestão com autonomia pode criar, inovar, promover a democracia e a participação, possibilitando o empoderamento dos sujeitos e das comunidades. Além disso, o autor estabelece uma relação entre gestão democrática e *accountability*, definido por ele como um conjunto integrado de transparência, avaliação, prestação de contas e responsabilização. Nesse sentido, a gestão democrática deve ser um exercício permanente de construção de ações conjuntas e tomadas de decisões compartilhadas, de forma transparente, para efetivar um projeto de educação.

Para Bordignon e Gracindo (2000), a gestão democrática da educação, para atingir os objetivos preconizados pela LDB, requer mudanças nas estruturas organizacionais e de paradigmas que fundamentem a construção de uma nova proposta educacional. Para os autores é necessário romper com padrões vigentes, comuns às organizações burocráticas e

administrar de forma coletiva, pensando na finalidade da escola enquanto construtora da cidadania, visando a qualidade na educação, atendendo às demandas de uma nova prática, centrada no conhecimento, na justiça e na inclusão social.

Luce e Medeiros (2004), ressaltam que a gestão democrática da escola inclui instrumentos formais: eleição de direção, conselho escolar, descentralização financeira, em conjunto com as práticas efetivas de participação, que conferem a cada escola sua singularidade, articuladas em um projeto político-pedagógico construído através do planejamento participativo, desde os momentos de diagnóstico, passando pelo estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas, execução e avaliação, dentro de um sistema de ensino que igualmente promova a participação nas políticas educacionais mais amplas.

A escola é lugar de aprendizagem e os processos de construção do conhecimento é objeto específico do trabalho educativo, de acordo com Wittmann (2000). A organização do trabalho pedagógico, a proposta curricular, a metodologia de trabalho, as relações com as famílias, a forma de gestão, devem estar voltadas para a formação da criança como sujeito integral. Esse autor ressalta que tudo isso exige o estabelecimento de relações intersubjetivas, corresponsabilidade, compromisso coletivo e compartilhamento. Ele conclui que a autonomia da escola e gestão democrática são duas dimensões indissociáveis e inalienáveis na construção de uma prática educativa de qualidade.

Levando-se em consideração tudo isso, a concepção de gestão escolar democrática que será abordada nesse estudo é aquela calcada na colaboração recíproca, no diálogo, na divisão de responsabilidades, com práticas que garantem a participação efetiva de professores, funcionários, alunos, pais, comunidade local nas decisões da escola, como define Paro (2001). A participação, na concepção desse autor, compreende a partilha de poder, participação na tomada de decisões e na execução de um projeto educativo na escola. A participação envolve a escuta e a manifestação de ideias, conhecimentos, opiniões e proposições dos sujeitos acima citados, na prática escolar. É esse conceito que será a referência nesse artigo.

2.2- A gestão democrática na Educação Infantil e a proposta pedagógica como princípio democrático

A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica na LDBEN, é oferecida em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos, e como tal, deve garantir os princípios da gestão democrática.

Para além da CF/88 e da LDBEN, a Resolução do Conselho Nacional de Educação promulgada em 17 de dezembro de 2009 (Resolução CNE/CEB nº 05/2009), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reafirma como um dos princípios, os direitos de cidadania, o exercício da criticidade e o respeito à ordem democrática. Segundo essa legislação, o Projeto Pedagógico, instrumento da Gestão democrática, deve ser elaborado de acordo com a identidade institucional, as escolhas do coletivo e as particularidades pedagógicas. Isso significa que é incumbência da escola a elaboração e execução da sua proposta pedagógica numa ação coletiva, na qual devem participar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local, respeitando a legislação e ao mesmo tempo, a sua identidade e singularidades.

As especificidades das faixas etárias atendidas na Educação Infantil demandam um olhar diferenciado para o papel do gestor em efetivar uma gestão comprometida com a democracia. Campos e Fernandes (2015), realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre a gestão da Educação Infantil no Brasil e verificaram a existência de diversas abordagens sobre o tema da gestão educacional e escolar no Brasil, ora compreendida como um mecanismo democrático e participativo de intervenção na realidade, ora como uma ferramenta oriunda da administração empresarial. Concluíram que a produção acadêmica sobre a gestão na Educação Infantil é incipiente e se orienta pelos trabalhos que se debruçaram sobre o Ensino Fundamental.

A questão é que o atendimento das crianças pequenas na educação pode ser considerado recente. As definições legais introduzidas pela CF/88 e pela LDBEN, possibilitaram uma transição do atendimento, que estava sob a responsabilidade da área de assistência social (o atendimento à criança de 0 a 3 anos estava concentrado na assistência, cumprindo funções mais relacionadas aos cuidados básicos), para o setor da educação, trazendo as instituições de Educação Infantil para um novo formato, que ainda está em processo de construção, para

legitimar-se enquanto espaço educacional e garantir o atendimento adequado a essa etapa educativa.

Na busca pela sua própria identidade, muitas vezes as escolas reproduzem estratégias do Ensino Fundamental, inadequadas às suas especificidades de instituições que cuidam/educam crianças de 0 a 5 anos. A maior parte das experiências partem da gestão de escolas de Ensino Fundamental, segundo Campos e Fernandes (2015), que também afirmam que conquistas obtidas na gestão do Ensino Fundamental e Médio, replicadas nas escolas de Educação Infantil não obtiveram o mesmo sucesso. Isso evidencia a importância da realização de esforços para construção do espaço, projeto e gestão na Educação Infantil.

Monção (2013), avalia que apesar dos avanços no campo da legislação, a educação oferecida às crianças pequenas nas instituições educacionais, resultado de políticas públicas de educação infantil, mantém significativa distância das diretrizes legais. A autora apresenta uma pesquisa que teve como objetivo investigar em que medida pode efetivar-se, nas instituições de Educação Infantil, uma gestão democrática que possibilite o compartilhamento da educação e do cuidado da criança pequena entre educadores e famílias, a partir da análise das interações entre família e Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de São Paulo, buscando-se identificar a especificidade da administração educacional nesse segmento.

A pesquisadora identificou tensões nas relações entre professoras e crianças, entre professoras e equipe de gestão e entre professoras e familiares que evidenciaram a presença de disputas de poder, ausência de uma proposta educacional coletiva, falta de compartilhamento entre instituição e famílias para efetivação de uma educação integral das crianças, evidenciando a longa distância para a efetivação de uma gestão democrática na escola.

A pesquisa realizada identificou que na relação entre familiares e educadores havia muitos problemas de comunicação, a predominância de uma visão negativa das professoras a respeito da comunidade e de uma concepção assistencialista, que compreendia o atendimento à criança pequena como uma benesse oferecida às famílias vulneráveis. Aliado a isso, a autora observou uma participação modesta dos pais das crianças na instituição, especialmente no conselho escolar, relatando que nas reuniões havia poucos pronunciamentos dos familiares e, em geral, mantinham-se numa postura passiva, apenas de escuta.

Tudo isso denota que ainda são necessários muitos esforços para garantir a participação efetiva da comunidade nos processos decisórios. Segundo a mesma autora, na Educação Infantil as crianças demandam constante atuação dos adultos para auxiliá-las no processo de conhecer o mundo e a si mesmas, tornando imprescindível o diálogo permanente entre famílias e educadores para construir um projeto de educação pactuado e de qualidade. Nessa etapa da educação básica, o cuidado e educação são indissociáveis, o que a torna diferente da dos outros segmentos educacionais e daí a especificidade da gestão nas instituições de educação infantil.

Uma experiência exitosa no que refere-se a participação comunitária em instituições de Educação Infantil pode ser vista no trabalho de Fortunati (2009), que apresenta um pacto de cooperação social para a gestão de um serviço para a infância, na cidade de San Miniato, na Itália, revelando um modo de gestão escolar com efetiva participação de pais, comunidade, crianças e profissionais na execução da proposta pedagógica. Segundo o autor, o protagonismo da infância, o trabalho coletivo, a participação das famílias no projeto educacional são importantes fundamentos e valores sobre os quais se construiu a experiência de sua cidade.

Esse protagonismo infantil é compreendido pelo autor como uma imagem de criança competente, curiosa, capaz de construir conhecimentos, expressar seus desejos, ideias e conhecimentos sobre o mundo ao seu redor. Nessa visão, a criança não é considerada um cidadão do futuro, passivo e apenas dependente, mas como um sujeito repleto de capacidades, um cidadão do presente, com necessidades e competências expressas por meio de diferentes linguagens (choro, fala, música, gestos, movimentos, desenho, arte, escrita...).

O contexto, as raízes culturais e a bagagem histórica das escolas de Educação Infantil dessa região da Itália conduziram ao estabelecimento desse tipo de cultura de infância, promovendo a participação e apoio das famílias nas instituições educacionais e a implementação de um sistema diferenciado de gestão. Em San Miniato, a comunidade teve participação e protagonismo na efetivação de um projeto para a educação das crianças pequenas, partilhando responsabilidades com o poder público. Segundo o autor, as políticas para a infância nesse município valorizaram uma gestão autônoma das entidades locais, com flexibilidade e abertura para a participação social. Essa experiência nos oferece alguns elementos para pensar

em um serviço para a infância que considere a comunidade e a criança como protagonistas na construção de um projeto educativo democrático.

A Resolução CNE/CEB nº 05/2009 apresenta um texto que também remete ao protagonismo da criança. Em seu Art. 4º, determina que as propostas pedagógicas da Educação Infantil no Brasil deverão considerar a criança centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que, em interações significativas, relações e práticas cotidianas, possam construir sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura.

As famílias e as comunidades também são reconhecidas nessa legislação. Os incisos III e IV do Art. 8º, prevê a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização, bem como o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e a elaboração de mecanismos que garantam a gestão democrática.

Em Belo Horizonte, o Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução CME/BH nº 01/2015, atendendo ao Art. 14 da CF/88, que determina como atribuição dos sistemas de ensino definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, normatiza a Educação Infantil do município e reafirma os princípios da Educação democrática. A Resolução dispõe, no Título V, sobre a Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil prevendo que esse documento deve ser resultante de um processo de participação coletiva da comunidade e dos diferentes segmentos que compõem a instituição de Educação Infantil. Esse documento deve constituir-se num plano orientador, cuja construção e execução assegurem o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, coerentes com a legislação, com sua identidade e com o meio em que se insere. Em seu Art. 21, essa Resolução enfatiza que a escola tem a incumbência de criar estratégias que assegurem a participação de todos os profissionais da educação e das famílias na construção, acompanhamento, execução e avaliação da proposta pedagógica.

Pode-se observar na Resolução CME/BH nº 01/2015 o reconhecimento da criança como um sujeito de direito, ser histórico e social, que deve participar ativamente no processo de construção do seu conhecimento. E para essa criança cidadã, aponta uma proposta pedagógica que a considere como centro do processo educacional, garantindo-lhe o direito ao acesso aos bens culturais, à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno. Além disso, prevê, assim como a

Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que a proposta pedagógica apresente estratégias para assegurar a participação e o diálogo com as famílias, o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e o reconhecimento de seus saberes. E segue reafirmando a legislação vigente, estabelecendo que deve ser assegurada a gestão democrática nas instituições de Educação Infantil.

No art. 29 dessa mesma legislação, aponta-se diretrizes para a construção da proposta pedagógica. A participação dos profissionais na elaboração e avaliação da proposta pedagógica é uma delas e o coletivo deverá prever as estratégias para tal. Ela também deve apresentar uma proposição de avaliação institucional, prevendo a participação de todos.

Aponta-se ainda, que a escola explicita as suas estratégias para garantir às famílias a participação no trabalho e no acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Percebe-se, em todas essas diretrizes, o reconhecimento do princípio democrático, a valorização de uma concepção de educação que considere os sujeitos envolvidos como cidadãos ativos.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Belo Horizonte, estabelece diretrizes que reiteram o que está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), entre elas, a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. Uma meta prevista no PME - Lei Nº 10.917 (BELO HORIZONTE, 2016), é assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação (em um prazo de 2 anos), associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas dos sistemas públicos de educação, prevendo recursos e apoio técnico para tanto.

As estratégias apontadas para cumprimento dessa meta incluem: manter, aprimorar e consolidar a eleição direta e democrática de diretores e vice-diretores de escolas municipais; incentivar e promover a efetiva participação da comunidade escolar nas assembleias e colegiados escolares; garantir a participação dos profissionais da educação, estudantes e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares; assegurar a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; favorecer o desenvolvimento da autonomia administrativa e da gestão financeira nas escolas da RME-BH; desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares; fortalecer os conselhos municipais, entre outras. Esse é mais um

instrumento legal para sustentar a efetivação da gestão democrática e mais uma vez a construção do projeto pedagógico aparece como um dos princípios para efetivá-la.

De acordo com Bordignon e Gracindo (2000, p. 147),

a Gestão do Sistema Municipal de Ensino, baseada no Plano Municipal de Educação, constitui-se, essencialmente, como um processo de articulação na construção e desenvolvimento da Proposta Pedagógica das escolas de sua jurisdição.

Outro documento importante são os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASÍLIA, 2006), pois apresenta referências de qualidade para o atendimento na Educação Infantil, estabelecendo requisitos necessários para um atendimento que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O objetivo da elaboração desse documento foi o de contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para a educação das crianças dessa faixa etária.

Um dos parâmetros de qualidade apontados nesse documento foi a construção e implementação de propostas pedagógicas que contemplem princípios éticos, políticos e estéticos. Além disso, prevê que mães, pais e/ou responsáveis devem opinar sobre o desenvolvimento do projeto educativo. De acordo com esses parâmetros, a proposta pedagógica deve revelar a identidade pessoal das crianças e de suas famílias, a dos professores e outros profissionais, reconhecendo as especificidades do contexto em que se insere a instituição educativa.

Desse documento do MEC, houve um desdobramento para a criação de um instrumento para diagnosticar a qualidade nas instituições de Educação Infantil, que apresenta critérios de qualidade e um método de avaliação institucional, intitulado Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Esse instrumento aponta como um dos indicadores de uma educação de qualidade, a instituição possuir uma proposta pedagógica em forma de documento, discutida e elaborada por todos, partindo da realidade da comunidade ao qual está inserida, apresentando objetivos bem definidos e os principais meios para alcançá-los. Desse modo, podemos considerar que a efetivação da proposta pedagógica como um princípio de gestão democrática é um dos elementos que implicam na qualidade da educação infantil.

Retomando Bordignon e Gracindo (2000, p.148),

Pensar e construir uma escola é, essencialmente, conceber e pôr em prática uma concepção política e uma concepção pedagógica que se realimentam e que se corporificam na sua Proposta Pedagógica. Concepção política, porque é ela que promove a ação transformadora da sociedade e concepção

pedagógica, porque é ela o substrato da função escolar. A estrutura e os demais meios são estabelecidos e organizados em função desse projeto.

Observa-se que não é uma tarefa simples da gestão articular e encaminhar junto com o coletivo da escola esse grande movimento de construção e (re)construções do projeto pedagógico, contemplando as necessidades e características das crianças atendidas, ao mesmo tempo em que atende à legislação vigente e às orientações do sistema educacional. Para constituir-se, legitimamente, como um princípio da gestão democrática, a proposta pedagógica deve considerar as várias vozes presentes na escola e traduzi-las num projeto que considere a todos. Os anseios, expectativas, necessidades, conhecimentos, surgem de vários atores, sujeitos nesse processo. São profissionais, especialistas, membros da comunidade, pais, crianças. Todos podem e devem participar. Isso não quer dizer que não possa haver conflitos ou que seja fácil haver consenso.

Para Briza (2005), é importante proporcionar espaço para que todos se exponham e o esforço conjunto irá harmonizar as diferenças entre os grupos que compõem a escola. Desse modo, ela acredita que a proposta pedagógica, também chamada de projeto pedagógico, projeto político-pedagógico ou projeto educativo, formaliza um compromisso assumido por professores, funcionários, representantes de pais e alunos e líderes comunitários em torno do mesmo projeto educacional, fortalecendo a autonomia escolar e a democracia.

3- METODOLOGIA

3.1- Caracterização da pesquisa

O presente trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa, com fins de interpretação, utilizando-se do estudo de um caso, que é considerado um método de pesquisa apropriado para investigação de fenômenos complexos, de natureza social e de difícil quantificação, como são os da área da educação. Ventura (2007), ressalta que esse instrumento de investigação, com crescente importância, destaca-se por seu modo de estudar uma unidade de forma bem delimitada e contextualizada, dentro de um dado período de tempo.

Para Godoy (1995), na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o instrumento chave, o ambiente constitui-se na fonte direta dos dados, o seu caráter é descritivo e o foco da abordagem não é no resultado, mas no processo e seu significado. Segundo a autora, o estudo envolve processos de interação entre pesquisador e a situação estudada. A compreensão do fenômeno considera a perspectiva dos participantes da situação pesquisada.

Freitas e Jabbour (2011) apontam que o estudo de abordagem qualitativa possui limitações tendo em vista que os métodos para análise não são tão bem delimitados e com convenções bem estabelecidas, como são os da pesquisa quantitativa e, desse modo, apresentam menos base para generalizações e maiores dificuldades para o trabalho do pesquisador. Esses autores apresentam as ideias de Minayo, para explicitar que na pesquisa qualitativa, “o interesse do pesquisador não está focalizado em quantificar uma ocorrência ou quantas vezes uma variável aparece, mas sim na qualidade em que elas se apresentam.” (MINAYO apud Freitas e Jabbour, 2011 p. 9). Tendo em vista essas considerações, pode-se dizer que todo estudo possui seus limites e deficiências, contudo apresentam uma parte do todo que pode trazer elucidaciones importantes para subsidiar outros estudos.

Essa pesquisa também apresenta as suas limitações em suas estratégias de focar em um fenômeno, restringindo-se a um único espaço, a um reduzido grupo de indivíduos em um curto espaço de tempo, mas busca contribuir com outros estudos e com os gestores escolares na reflexão sobre o seu papel na construção de um projeto educativo para a sua instituição na perspectiva da gestão democrática.

Levando-se em conta que há diversas teorias e práticas acerca do processo de gestão democrática na Educação Infantil e, de forma a delimitar um vasto campo de questões relacionadas a esse tema, elegeu-se como foco a construção da proposta pedagógica como um princípio da gestão democrática. O contexto estudado foi o de uma escola pública de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

3.2- Técnicas de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de análise de documentos tais como a Proposta pedagógica da instituição, registros de reuniões com a comunidade e profissionais. Esses documentos foram consultados, em detrimento de outros, pois revelam as concepções e estratégias utilizadas no processo de construção do projeto pedagógico. Elegeu-se o período da última revisão da proposta pedagógica (2015 a 2017) como recorte para consultas aos registros. Consultou-se também registros de 2013, referentes à aplicação do instrumento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, por ter sido mencionado pelos gestores da EMEI como importantes no processo de construção da proposta pedagógica.

Os documentos consultados fazem parte da documentação pedagógica da escola e ficam arquivados na secretaria da instituição, disponíveis para consulta da comunidade escolar. A proposta Pedagógica é arquivada também na Secretaria Municipal de Educação (SMED), na Gerência de Autorização e Funcionamento da Educação Infantil (GAFIN) como parte do processo de Autorização de Funcionamento Escolar.

Outro instrumento para a coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada com os gestores da instituição (diretora, vice-diretora e coordenadora geral). Salienta-se que a escolha em entrevistar apenas os gestores foi com o intuito de focalizar na perspectiva e no ponto de vista de quem efetiva e coordena as ações no coletivo de uma escola, ou seja, em quem assume a gestão. O roteiro da entrevista (ver APÊNDICE A) possui questões que foram

apresentadas individualmente, em 21 de março de 2019, gravadas e os trechos foram transcritos de acordo com categorias (ver APÊNDICE B). Essas categorias foram delimitadas pensando no processo de construção da proposta pedagógica, nos atores envolvidos, nas diretrizes, nas estratégias utilizadas para sua elaboração, nos desafios enfrentados no percurso desse processo e na concepção de gestão democrática.

Retomando Godoy, na pesquisa qualitativa “o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995 p.21). A entrevista foi escolhida como procedimento técnico visando o levantamento de informações consistentes sobre o assunto, a identificação dos modos como cada um dos sujeitos entende o fenômeno, o conhecimento das concepções que o grupo gestor possui sobre o tema abordado e o mapeamento das práticas realizadas na instituição para promover o princípio da gestão democrática.

De acordo com Duarte (2004), as entrevistas são instrumentos técnicos fundamentais para mapear práticas, crenças, valores e significados sobre um universo social específico. Para a autora, a entrevista, quando bem conduzida, melhor que qualquer outro instrumento, permite uma compreensão sobre a lógica das relações estabelecidas em um dado grupo, a identificação de conflitos e contradições não explicitados e a coleta de informações importantes. Além disso, ressalta que a entrevista é uma troca, uma forma de oportunizar ao interlocutor um momento para refletir sobre si mesmo, reelaborar seus percursos, rever conceitos e conscientizar-se sobre seu papel no grupo social ao qual pertence.

Nas palavras de Manzini:

A entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2004 p.9)

Partindo desse processo de interação e das teorias abordadas, após as entrevistas e análise de documentos da instituição relacionados à construção da proposta pedagógica, foi realizada análise de conteúdo, apresentação de hipóteses e resultados do estudo. A análise de conteúdo é uma técnica utilizada para analisar dados qualitativos. Segundo Moraes (1999), é uma metodologia de pesquisa que visa descrever, interpretar, compreender significados, representando uma abordagem com características próprias, relevante ao campo das investigações sociais.

Franco (2012), ressalta que a análise de conteúdo é um procedimento que busca identificar, de forma objetiva e sistemática, as características específicas da mensagem para fazer inferências sobre elementos básicos do processo de comunicação. A análise parte de mensagens para um delineamento mais amplo da comunicação, envolvendo questionamentos tais como: Qual o emissor, a fonte? Por que, quais as intencionalidades? O que está sendo dito? Quais as causas e efeitos da mensagem? Quem é o receptor? Ou seja, trata-se de um procedimento de pesquisa que apresenta uma série de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos objetivos e sistemáticos, visando a descrição do conteúdo das mensagens e a identificação dos impactos que pode causar.

3.3- Contextualização do campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, denominada Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada na Regional Leste, no período de fevereiro a abril de 2019.

A Rede Municipal de Educação (RME), segundo as informações do Portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, atende a crianças da Educação Infantil (0 a 5 anos) e do Fundamental (6 a 14) e também estudantes da Educação de Jovens e Adultos, possuindo cerca de 190 mil alunos em mais de 500 estabelecimentos ligados à Rede Municipal. Na Educação Infantil, o atendimento para crianças de 4 a 5 anos está universalizado e o atendimento de crianças de 0 a 3 ainda é menor que a demanda, sendo que, segundo os dados apresentados, houve uma ampliação significativa. A rede recebe cerca de 50 mil crianças de 0 a 5 anos em prédios próprios, sejam eles escolas de Educação Infantil (EMEI) ou escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2019).

A instituição em questão foi inaugurada em março de 2010. Inicialmente denominada Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). As Unidades Municipais de Educação Infantil foram implementadas dentro do Programa Primeira Escola, criado em 2003 por meio da Lei nº 8679, de 11 de novembro de 2003, que visava garantir o direito da criança de zero a cinco anos ao atendimento educacional, prevendo, entre outras disposições, a ampliação de instituições públicas de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte.

Na sua implementação, a UMEI era vinculada a uma escola municipal e a sua gestão cabia à direção da escola a que se vinculava. Os gestores dirigiam as duas escolas com endereços distintos, geralmente próximos um do outro. Na gestão da UMEI ficava também uma coordenação pedagógica, selecionada pela escola a que era vinculada e pela Secretaria Municipal de Educação. O Decreto N° 13.363 de 11 de novembro de 2008, estabeleceu a realização de processo eleitoral para Vice-diretor de Estabelecimento de Ensino para o gerenciamento e administração das Unidades Municipais de Educação Infantil, além do Diretor e vice-diretor da escola a que a UMEI ainda mantinha -se vinculada. A eleição ocorria de forma direta e secreta, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Em 2018, por meio da Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, foi estabelecida a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), onde criou-se o cargo comissionado de Diretor de EMEI, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de EMEI e de Coordenador Pedagógico Geral, entre outras providências. A diretora e a vice-diretora da instituição pesquisada foram eleitas em eleição direta e secreta, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, em dezembro de 2018, conforme disposto na lei.

De acordo com os Artigos 11 e 12 da Lei 11.132, as competências do diretor inclui: cumprir e fazer cumprir a legislação educacional, as normas e diretrizes emanadas da SMED; coordenar a gestão pedagógica e administrativa da Unidade Escolar, com o objetivo de promover a melhoria da aprendizagem; presidir a Caixa Escolar da Unidade Escolar, com o objetivo de fazer cumprir suas finalidades legais e de zelar pelo seu bom funcionamento.

As atribuições gerais do vice-diretor incluem, assim como as da direção, cumprir e fazer cumprir as normas e diretrizes emanadas da SMED, além de coordenar a gestão dos processos administrativos e financeiros e ser o vice-presidente da Caixa Escolar, substituindo o Diretor na sua ausência ou no seu impedimento, para todos os fins.

No Art. 14 são previstas como competências do coordenador geral: coordenar a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, de avaliação escolar, de formação docente, de educação em tempo integral, de inclusão escolar de estudantes com deficiência e de educação para a cidadania e culturas, desenvolvidos na unidade escolar, em consonância com os princípios da Política Educacional do Município.

A diretora atual da EMEI (E1), formada em Pedagogia, atua há 25 anos na RME, e também ocupou cargo de vice-direção da instituição quando ainda denominava - se UMEI. O primeiro deles, quando a UMEI foi inaugurada, por indicação da Escola Municipal a que estava vinculada e seleção realizada pela SMED. Para o segundo mandato foi eleita no processo eleitoral realizado em 2014. A sua experiência em gestão é ampla e foi reconduzida ao cargo no último processo eleitoral.

A atual vice-diretora (E2), também formada em Pedagogia, atuou na coordenação pedagógica da instituição no período de 2012 a 2018, quando foi eleita na mesma chapa da direção. A coordenadora geral (E3), pedagoga, foi escolhida por meio de eleição entre os professores da educação infantil da EMEI em 2018. Outros dados podem ser consultados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Caracterização dos entrevistados

Entrevistado	cargo	Tempo de atuação no cargo atual	Tempo de atuação em gestão	Tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino	Tempo de atuação na EMEI	Tempo de atuação na educação	Gênero
E 1	Diretor	5 meses	17 anos	25 anos	09 anos	25 anos	F
E 2	Vice-diretor	5 meses	06 anos	09 anos	09 anos	19 anos	F
E 3	Coordenador geral	5 meses	09 anos	09 anos	09 anos	20 anos	F

Fonte: Elaborado pelo autor

A EMEI atende atualmente a 343 crianças, sendo 191 de 0 a 3 anos (creche), 152 de 4 e 5 anos (pré-escola) e entre elas, cinco crianças com deficiência ou transtorno do espectro do autismo. As crianças de 0 a 2 anos são atendidas em período integral (7:30 às 17:00) e as de 3 a 5 anos são atendidas em horário parcial (7:30 às 11:30 ou 13:00 às 17:00). Há um coletivo de 31 professores de Educação Infantil e 40 cargos (alguns possuem duas matrículas), todos concursados, sendo 02 com a formação em Magistério Nível Médio (formação mínima exigida para ocupar o cargo) e as demais com formação em Pedagogia ou Normal Superior. O quadro possui 18 professores com pós-graduação. Além desses profissionais a EMEI conta com 07 auxiliares para contribuir com o trabalho nas turmas de 0 a 2 anos e naquelas onde há crianças com deficiência ou transtorno do espectro do autismo, todos com formação em nível médio e sempre supervisionados pelo professor habilitado. Há uma secretária e dois auxiliares da coordenação pedagógica. Há ainda 05 auxiliares de serviços gerais, uma cozinheira, 03 auxiliares de cozinha, 02 porteiros e um vigia.

A estrutura física, com cerca de 1.100 m² de área construída, conta com dois pavimentos acessados por escadas e um elevador. Há 12 salas de atividades equipadas com mobiliário, brinquedos, livros infantis, material didático e filtros com água potável; biblioteca com acervo variado e voltado para a faixa etária atendida; fraldário com bancada para troca, banheira e local para guarda de materiais de higienização; seis banheiros infantis adequados à faixa etária atendida e com local para banho; dois banheiros adaptados para pessoas deficientes; banheiros para adultos; sala para professores; sala da direção e coordenação pedagógica; secretaria; almoxarifado; área de serviço e lavanderia; cozinha equipada; despensa; refeitório; depósito de materiais. Em ambiente externo há estruturas para a disposição de resíduos e alocação de bujões de GLP; gramado; playground; área verde e horta.

A rotina das crianças do período integral inclui banho e tempo para descanso. Há berços, colchonetes, lençóis e toalhas para todos e essa materialidade é separada, identificada e lavada na lavanderia da EMEI. Todas as crianças recebem refeições feitas na escola. Os momentos de alimentação incluem café da manhã, almoço, colação e jantar. As crianças do período parcial participam de dois desses momentos. Os cardápios são elaborados por nutricionistas da Subsecretaria de Segurança Alimentar e Nutricional (SUSAN). O Programa Municipal de Alimentação Escolar (PMAE) inclui elaboração dos cardápios, planejamento e gestão de compras, logística e distribuição, controle de qualidade, supervisão e monitoramento, ações de formação e de educação alimentar e nutricional, segundo as informações do Portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2019).

A comunidade atendida na EMEI inclui os bairros Taquaril, Alto Vera Cruz e Granja de Freitas, localizados na Regional Leste da cidade de Belo Horizonte. Segundo Arreguy e Ribeiro (2008), esses bairros surgiram em uma região acidentada e de difícil ocupação, localizados na saída de Belo Horizonte para outras cidades e as suas populações enfrentam muitos problemas com a falta de infraestrutura adequada. A ocupação desses locais iniciou na década de 1980, com cidadãos sem moradia, apoiados por movimentos sociais e entidades governamentais. A região é bastante populosa e apresenta índices significativos de vulnerabilidade social e violência. De acordo com a Proposta Pedagógica da EMEI, que considerou as reuniões e questionários realizados com as famílias, a situação social das pessoas atendidas apresenta um cenário com baixa renda familiar, baixos níveis de escolaridade e muitas famílias residindo em área de risco geológico e social. Esse documento

destaca que a comunidade vem se organizando por meio de Associações Comunitárias, visando lutar por melhorias nos bairros em que residem.

4- DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O caminho analítico traçado via análise documental buscou evidenciar os pressupostos teóricos e a normatização implícitos em documentos institucionais tais como a Proposta Pedagógica, registros de reuniões e da aplicação do instrumento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, em articulação com a análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os gestores da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), visando identificar os desafios enfrentados pela gestão e as estratégias utilizadas para implementação de um dos princípios da gestão democrática.

Bruno (2008), questiona: “Na gestão da Educação, onde procurar o democrático?” (BRUNO, 2008, p. 19). A autora aponta a importância da horizontalização da estrutura organizacional do sistema educacional e da descentralização, destacando a unidade escolar como espaço de gestão da educação por excelência. Essa horizontalização no sentido de diminuição de níveis hierárquicos e aumento da participação dos sujeitos envolvidos na tomada de decisões, o poder e as responsabilidades de forma compartilhada, rompendo com o paradigma do poder centralizador, monopolizado por poucos.

Outra questão importante tratada por essa autora é o apontamento da necessidade da educação das novas gerações, pais, alunos e professores, que devem criar seus espaços públicos e debater seus interesses. “Participação e gestão democrática da educação não podem ser entendidas como elementos de mais uma técnica de gestão do trabalho alheio” (BRUNO, 2008, p. 40). Jamil Cury também aponta que a gestão democrática da educação deve incluir a autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo. A gestão democrática por ele compreendida como gestão de autoridade compartilhada. Esse autor argumenta que:

“O exercício de uma liderança implica alguém que deve se responsabilizar por atos de deliberação e de decisão. Mas no espírito da Constituição e do movimento que a gerou, essa liderança é colegiada e é democrática”. (CURY, 2010, p. 129)

Na instituição pesquisada, fomos buscar ações realizadas para efetivação da gestão democrática. Como discutido anteriormente, a proposta pedagógica é considerada um princípio da gestão democrática em várias legislações educacionais brasileiras, justamente por ser um documento que deve ser construído coletivamente, numa relação de escuta, horizontalidade, debate de interesses e busca conjunta de caminhos e estratégias para garantir uma educação de qualidade para as crianças. Observa-se que muitos gestores escolares possuem dificuldades em envolver todo o coletivo da instituição e a sua comunidade na elaboração da proposta pedagógica e assim efetivar esse princípio.

Cury (2010, p. 124), coloca que:

O desafio está na construção de uma metodologia de trabalho que saiba ressaltar o exercício da autoridade que acompanha a pessoa funcional do gestor e sua dimensão compartilhada, dando a cada qual o seu devido tempo e a sua devida proporção.

A análise e discussão dos resultados serão apresentadas de acordo com as categorias que se seguem.

4.1- Implementação da proposta pedagógica na prática da EMEI

No que tange a implementação da proposta pedagógica na prática da EMEI pesquisada, as gestoras afirmam nas entrevistas que a instituição possui uma proposta pedagógica e que esse documento revela as práticas realizadas na escola. E 1 afirma que “A EMEI possui sua Proposta Político Pedagógica implementada na prática”. Para E 2, “a proposta da EMEI está em constante movimento”. A diferença entre possuir um documento e tê-lo implementado na prática é grande. Um documento por si só não garante que as práticas pedagógicas possuam as intencionalidades educativas construídas pelo coletivo.

A vice-diretora, apresenta uma consideração importante, relatando que no início do funcionamento da EMEI, em 2010, quando foi elaborada a primeira PP, esse movimento foi realizado para apresentar um documento para a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Em suas palavras, “No início, a gente precisava de uma proposta pedagógica para apresentar aos órgãos competentes e então não houve muito envolvimento”. A instituição realiza posteriormente, uma reelaboração do documento e então, de acordo com a entrevistada “um outro movimento foi pensado de modo que houvesse uma participação democrática”. De acordo com a legislação vigente, a PP apenas se consolida como princípio da gestão democrática da educação pública quando envolve a participação de todos: educadores,

funcionários, crianças, famílias, comunidade local. As estratégias para efetivar essa participação foram descritas pelas entrevistadas e serão abordadas posteriormente, destacando-se os momentos de escuta, discussão e registro das opiniões e expectativas desses sujeitos relacionadas ao projeto educativo.

Contudo, essa participação não se efetiva de modo instantâneo, mas é um processo de construção cotidiana nas relações que se estabelecem no interior das escolas. Ela se dá no momento da matrícula dos alunos, no acolhimento diário dos profissionais, famílias e crianças, nas reuniões pedagógicas, nos encontros de pais, nos cafés compartilhados, nos horários de entrada e saída, nas assembleias escolares, nas interações diárias entre crianças e adultos. Cada um dos momentos da rotina escolar revelam a presença (ou não) da participação, da escuta, do acolhimento das ideias do outro. As gestoras entrevistadas apontam que para além desses momentos de interação na rotina da instituição, a aplicação do instrumento de avaliação institucional do MEC/SEB realizada em 2013, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IQEI), destacou-se por ter sido uma experiência significativa de participação coletiva. Nas palavras de E 2, “os indicadores de qualidade ajudaram muito nos encontros com as famílias. Participar dessa avaliação tornaram os pais mais envolvidos com a escola”.

A Secretaria Municipal de Educação (SMED), por meio de seu acompanhamento pedagógico regionalizado, convidou e incentivou a instituição a realizar a aplicação dessa avaliação na escola, que aceitou o desafio de encarar uma avaliação. Essa avaliação apresentava uma metodologia de autoavaliação escolar para estimular a gestão democrática, envolvendo diferentes sujeitos da comunidade escolar: crianças, professores(as), gestores(as), funcionários(as), familiares, representantes de organizações locais, entre outros. A escola formou grupos de estudo e discussão com professores, pais e comunidade, avaliando a situação da escola em relação às dimensões presentes no documento: Planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho dos (as) professores (as) e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, MEC/SEB, 2009).

A EMEI também formou grupos para conversar e escutar as crianças sobre: o que elas gostavam e não gostavam na escola; como elas avaliavam os brinquedos e materiais; como

era a relação com a professora e colegas e o que gostariam que houvesse na escola. Esse instrumento também apontava em sua metodologia, um encontro com toda a comunidade escolar para a avaliação das dimensões apontadas acima, mas dessa vez em uma plenária, criando estratégias para a elaboração de um Plano de Ação para sanar as dificuldades e problemas detectados na avaliação.

Segundo os documentos referentes à aplicação desse instrumento, nos encontros de discussão e na plenária, entre outras dimensões, foi avaliada a do Planejamento institucional, que apresentava como um dos indicadores a consolidação da proposta pedagógica (PP). Os participantes avaliaram, de acordo com as questões apresentadas pelos IQEI, se a PP era conhecida por todos, construída de forma coletiva, periodicamente atualizada com o envolvimento das professoras, demais profissionais e famílias, considerando os interesses das crianças. Nessa avaliação, o coletivo apontou a necessidade de consolidação de uma Proposta pedagógica elaborada e conhecida por toda a comunidade escolar, o que impulsionou a escola a revisar seu documento. A comunidade não reconhecia a PP existente como uma construção coletiva.

A avaliação realizada concluiu que a proposta pedagógica da EMEI era “um documento de gaveta” e segundo os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil a proposta pedagógica “não deve ser apenas um documento que se guarda na prateleira, ao contrário, deve ser um instrumento de trabalho, periodicamente revisto”. (BRASIL, 2009, p.37). Além de tudo isso, o exercício realizado de diálogo e discussão entre profissionais, famílias, comunidade em geral, durante a aplicação desse instrumento, favoreceu o envolvimento posterior na reelaboração do projeto pedagógico. Esse movimento de avaliação institucional foi um momento de aproximação entre profissionais e famílias e uma oportunidade de formação do coletivo para a participação democrática.

Contudo, analisando os documentos da EMEI relacionados à aplicação desse instrumento de avaliação, observa-se que o grupo de pais e membros da comunidade que participaram efetivamente ainda foi pequeno em relação ao total de famílias atendidas. Os grupos de estudo e discussão apresentavam uma média de 10% do total das famílias em cada encontro. Essas reuniões antecederam o dia da aplicação do instrumento, constituindo-se em momentos de formação e conhecimento das rotinas da escola, visando promover uma compreensão da

comunidade sobre os processos educativos e dimensões que seriam avaliadas. No dia agendado para realização formal da avaliação, a participação das famílias foi maior, cerca de 30% do total.

Tudo isso demonstra que os desafios enfrentados para trazer a comunidade para dentro da escola não são pequenos e demandam tempo, planejamento e conhecimento do contexto escolar. Relembrando Salles (2014), há uma falta de tradição de participação do povo brasileiro nas instâncias públicas de decisão, talvez pelo histórico de autoritarismo, clientelismo e populismo ocorrido em nosso país e, dado isso, as boas práticas democráticas no âmbito dos municípios devem ser multiplicadas. O exercício realizado pela EMEI foi um ponto de partida para promover a formação da sua comunidade para participar efetivamente das decisões que implicam em impactos no seu cotidiano.

4.2- Os atores (autores) na construção da proposta pedagógica da EMEI

Nesse caso estudado, ao se questionar a gestão sobre os atores (autores) envolvidos na construção da Proposta pedagógica, todas as entrevistadas relatam que houve a participação dos profissionais, famílias, comunidade local e crianças na reconstrução da PP. E2 diz: “na reelaboração do documento, pensamos na participação democrática, envolvendo as famílias, entrevistas com as crianças, discussão com os professores”.

A participação da comunidade na gestão escolar está prevista no Art. 12 da LDBEN, em seus incisos VI e VII, que determinam que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de articular-se com as famílias e com a comunidade e informar aos pais e responsáveis sobre a frequência, desenvolvimento do aluno e execução da proposta pedagógica. Paro (2001), avalia que não basta a comunicação aos pais sobre a execução da proposta pedagógica, o que para ele já pode ser considerado como um avanço, mas deve-se, além disso, garantir a efetiva participação dos usuários, famílias e alunos na avaliação dos serviços prestados.

Quando a EMEI busca, além de explicitar o trabalho pedagógico realizado, ouvir os pais e as crianças para realizar avaliação institucional e reelaborar sua proposta pedagógica, observamos uma tentativa rumo a efetivação dessa diretriz. A coordenadora geral coloca que

“houve a preocupação em envolver todo o coletivo, toda a comunidade escolar: as crianças, professores, funcionários, realizando estratégias para abarcar a todos eles”.

A diretora da EMEI também revela a intenção de promover uma ampla participação na construção do projeto pedagógico:

Todos os segmentos da comunidade escolar participaram. Fizemos uma série de movimentos para buscar contribuições de cada um dos integrantes da escola e dos representantes da comunidade. A participação de todos é fundamental na construção do projeto pedagógico que norteia a prática escolar. (E 1)

Nesse artigo, apresentou-se dispositivos legais que determinam a participação democrática. A promulgação da Constituição de 1988, “abre espaço significativo para a educação como parte de um processo de democratização sociopolítico” (CURY, 1989, p. 5). Em seu Art. 206, a Constituição determina que a gestão democrática do ensino público, deve ser cumprida na forma da lei.

A LDBEN prevê que os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, respeitando suas singularidades e garantindo o princípio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reafirmam que o Projeto Pedagógico é um dos instrumentos de Gestão democrática e determinam que a sua elaboração deve ser realizada de acordo com a identidade institucional, as escolhas do coletivo e as particularidades pedagógicas.

No âmbito municipal, a Resolução CME/BH nº 01/2015 prevê um trabalho pedagógico coletivo nas ações de cuidado/ educação das crianças de 0 a 5 anos, planejado e sistematizado em uma Proposta Pedagógica elaborada em processo de participação da comunidade e dos diferentes segmentos que compõem a instituição de educação Infantil.

Uma evidência é que o fato de tudo isso estar previsto na legislação não quer dizer que estão implementados na prática. “É claro que não é fácil. Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora...” (FREIRE, 1991, p. 74). Entre esses obstáculos, Paulo Freire destaca a burocracia e uma prática educativa pouco reflexiva. Para Monção (2013, p. 61) “a partilha do poder entre equipe de gestão, professores, famílias e educadores ainda é pouco ou quase nada exercida”.

A aplicação da avaliação Indicadores de Qualidade, relatada pelas entrevistadas, foi uma diretriz apontada na esfera federal (MEC) e estimulada pelo poder público municipal (PBH/SMED) para ser implementada na prática. Podemos inferir que a legislação aponta diretrizes, os gestores possuem a função de implementá-las, mas o modo como se dá essa execução depende da abertura e das concepções dos atores envolvidos (gestores, professores e famílias) para que se efetive na prática de modo significativo e democrático.

As famílias necessitam compreender o seu papel de corresponsabilidade na educação de seus filhos e reconhecer o seu direito a atuar e fiscalizar os serviços públicos. Os gestores e professores devem ter como princípio a inclusão das famílias nos processos decisórios e considerar a criança como foco do trabalho pedagógico. Desse modo, outra evidência, é que a formação desses sujeitos é essencial na implementação de uma gestão democrática.

Quanto à formação do gestor, Bordignon e Gracindo (2000), destacam a necessidade de formar gestores tecnicamente competentes, com legitimidade e credibilidade, para que se concretize uma gestão realmente democrática. Para esses autores, as propostas de inovação na gestão dos sistemas municipais e das escolas devem ter presentes paradigmas que garantam a construção da escola da cidadania, através de uma gestão democrática, cujos fundamentos são a autonomia, a participação e a emancipação.

4.3- Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação

Quando questionadas sobre a legislação vigente e as diretrizes da SMED para construção da Proposta Pedagógica, as entrevistadas relatam que consultaram as Proposições Curriculares da Educação Infantil, que eram as diretrizes para a elaboração do currículo no município. Destacaram a Resolução do CME/BH nº 01/2015, como norteadora das ações na Educação Infantil de Belo Horizonte. A diretora da EMEI coloca:

A Proposta Pedagógica tinha que estar de acordo com as Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte, com as instruções normativas do Conselho Municipal de Educação e com os documentos Federais relativos à educação. (E1)

Uma das entrevistadas ressalta que o acompanhamento pedagógico da SMED contribuiu com a instituição nos encaminhamentos realizados para reelaboração da PP. E2 relata que “na época, a SMED, com o acompanhamento pedagógico, ajudou muito, foi de fundamental importância.”. Nas palavras de E 3, foi realizado “um trabalho de pesquisa coletando vários

materiais, documentos orientadores da Secretaria, a legislação, prezando pela nossa realidade”. Essa entrevistada pensa na PP como um instrumento dinâmico:

É importante sempre rever e avaliar a escrita do documento, observar o que modificou, se está refletindo a prática atual e as novas diretrizes vão surgindo...” (E3)

Martins (2008) aponta que a autonomia escolar construída pelos atores escolares é um caminho muito mais longo do que aquele da autonomia outorgada no âmbito normativo-legal. Ela destaca que a construção da almejada autonomia da escola possui a sua verdadeira significação nas relações tecidas no cotidiano. A pesquisa desenvolvida por essa autora revela que o exercício e desenvolvimento da autonomia coletiva se amplia na proporção em que o exercício e desenvolvimento da autonomia de cada um dos atores envolvidos nas relações cotidianas também se amplia.

A autonomia da instituição é importante para garantir o respeito e consideração do pluralismo de ideias e interesses nos momentos de decisão e nos rumos tomados para efetivação de uma educação que forme sujeitos ativos e participativos. A autonomia permite a escuta. Segundo Afonso (2010), a autonomia dá sentido aos espaços e tempos organizacionais, individuais e coletivos, de diálogo e deliberação. Esse autor preconiza que uma gestão com autonomia pode promover a democracia e o empoderamento dos sujeitos e das comunidades. O conceito de autonomia é intrínseco ao de democracia e cidadania, segundo Gadotti (1997). Para esse autor, a participação do cidadão na tomada de decisões se efetiva quando há poder, liberdade e autonomia para exercê-la.

4.4- Estratégias da EMEI para construção da Proposta pedagógica

A busca por envolver a comunidade já era um exercício realizado pela instituição e a concepção de escola democrática já estava no bojo das discussões e ações ocorridas no interior da EMEI. Percebemos isso no ponto de vista da gestão:

A gente tem costume de fazer oficinas com os pais e elas aconteciam semestralmente, mas agora têm ocorrido mais vezes. A gente tem chamado mais esses pais para a escola, não só nos momentos de oficina. As famílias são convidadas para contar histórias para a escola toda. A gente está com uma prática de envolver mais as famílias, de trazê-las para a escola, falar do que acontece nas salas... Fica mais fácil hoje trazer essa família para a escola (E 3).

A entrevistada fala das ações atuais, mas reconhece que nem sempre foi fácil:

A gente teve dificuldade no início porque ainda não havia essa prática de envolvimento das famílias e uma vez que essas práticas mais participativas se iniciaram, tudo isso contribuiu para implementação da Proposta Pedagógica (E 3).

Essa dificuldade relatada pela entrevistada diz respeito ao fato dos esforços que tiveram que ser empreendidos para trazer a comunidade para “dentro” da escola. No início do funcionamento da EMEI, em 2010, as relações de confiança estavam por ser construídas e a participação das famílias teria que ser conquistada. As estratégias foram paulatinamente delineadas em práticas cotidianas.

Na análise das entrevistas e documentos foi possível identificar que as estratégias para garantia da participação coletiva na elaboração da Proposta Pedagógica foram variadas: realização de um questionário com as famílias para levantamento das suas expectativas em relação à escola; questionário com as professoras para levantamento dos pontos positivos e negativos da escola e suas propostas para mudanças; utilização dos tempos de estudo dos professores dentro da jornada de trabalho para discussão em grupos e sistematização da PP; reunião com as famílias para discutir propostas para a escola; instalação no hall de entrada da escola de uma caixa para colocar sugestões e contribuições da comunidade escolar para a melhoria do atendimento; envolvimento das crianças em discussões e oficinas de desenhos para expressão das suas ideias e opiniões sobre a escola. A diretora (E1) enfatiza que “a participação de todos os segmentos da comunidade é fundamental na construção dos documentos e nas atividades que norteiam a prática escolar.”

Quanto às estratégias relacionadas aos profissionais, observa-se que se iniciou com um questionário para identificar suas percepções, expectativas, avaliações sobre o trabalho pedagógico realizado na instituição para, em seguida, partir para ações de formação. As profissionais expuseram suas ideias e impressões e demandaram maior tempo para encontros de formação continuada na escola.

As gestoras entrevistadas apontaram a ocorrência de ações de formação realizadas com grupos de professores e com o coletivo, conduzidas pela coordenação e por uma assessora pedagógica contratada pela escola com verba recebida pela SMED para realização de Projeto de Ação Pedagógica (PAP). Essa verba era destinada, entre outras ações, para a formação dos professores. Uma das entrevistadas, a atual coordenadora geral, na época em que se iniciou a revisão da proposta pedagógica (2015) estava em sala de aula (pois estava dando uma pausa em ocupar cargos de gestão) e deu seu depoimento:

Na época eu estava em sala de aula e participei de reuniões organizadas em horários de estudo, dentro da jornada de trabalho, em grupos, com a orientação de uma formadora que foi contratada na época com a verba do Projeto de Ação Pedagógica. Ela contribuía com a sistematização da proposta, mas a gente participava efetivamente da escrita, retomando com a formadora. A gente discutia e reformulava o texto. Tudo que a gente estudava e consultava em documentos, ia sendo utilizado para construir a nossa proposta. (E3)

A formação se fez necessária para que o grupo de profissionais pudesse sistematizar o projeto educativo da EMEI com fundamentação teórica consistente e articulada com as práticas pedagógicas ocorridas no interior da instituição. Monção (2013) avalia que é necessária a existência de políticas públicas de atendimento à criança pequena aliada à formação continuada com os profissionais, para a constituição de uma proposta pedagógica que garanta

um trabalho pedagógico que respeite a especificidade das instituições de educação infantil. Para essa autora, a relação entre professor-criança é o pilar da educação democrática e a formação desse profissional faz a diferença no estabelecimento de relações mais humanas e democráticas com as crianças.

Kramer (2005), também afirma a importância de formação inicial e continuada, de boa qualidade, tendo em vista que o professor necessita possuir domínio sobre conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento e ao mesmo tempo, compreender as relações existentes nos seus espaços de atuação e no contexto sócio político em que a escola se insere. Esses são saberes essenciais para a construção e efetivação de um projeto educativo. Nos dizeres dessa autora,

ser professor significa também estar comprometido com a permanente construção da escola e de sua dinâmica, compartilhar com o coletivo e compreender historicamente o espaço onde atua, conhecer as crianças, o conhecimento que trazem e suas expectativas (KRAMER, 2005, p. 11)

A formação do professor necessita ser contínua e permanente. Como dizia Paulo Freire, a formação fará sentido se afetar a sua prática, se fazê-lo pensar de forma crítica:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 18)

Segundo ele, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. (FREIRE, 1996, p.13). Percebe-se, na fala de uma das entrevistadas a importância do protagonismo do profissional da educação nesse processo democrático. E 2 se reconhece como sujeito ativo e coautor da história do lugar onde atua, demonstrando sentir-se valorizada no processo participativo:

A gestão democrática é a participação de todos e isso é muito importante. Quando você está envolvido no processo dá muito mais valor. Ao fazer a memória desse processo eu posso dizer que participei e isso é muito legal. Quando você participa você tem um outro olhar, você dá mais valor. Quando você participa, você se vê parte do processo. Eu participei, então eu tive voz e também tiveram voz as famílias, as crianças, a comunidade, os funcionários. (E2)

A formação também foi pensada para a comunidade. Houve a formação com grupos de pais. E2 relata: “convidamos as famílias pra vir participar, a gente marcava reunião, muitas levavam um questionário e depois retornavam pra gente”. E1 diz que “a formação dos profissionais e das famílias é muito importante para garantir uma participação efetiva dessas pessoas na construção do projeto educativo da escola”.

Retomando Paro, “a participação da comunidade (especialmente dos pais), não é apenas um direito de controle democrático sobre os serviços do Estado, mas também uma necessidade do próprio empreendimento pedagógico que é levado a efeito na escola” (PARO, 2001, p. 59). O autor denota que a participação dos pais ou responsáveis na execução da proposta pedagógica da escola e na avaliação dos serviços prestados, pode ser muito significativa para o exercício de uma verdadeira gestão democrática. Para ele um processo de integração dos pais na tomada de decisões e na avaliação do trabalho pedagógico realizado na instituição educacional pode trazer benefícios para ambos.

Os pais podem exercer o seu direito (e dever) de controle democrático do Estado, exigência fundamental de uma democracia e a escola pode crescer com essa interlocução e aprimorar seu trabalho contando com mais parceiros em sua jornada. A sociedade deve ter voz ativa e assumir sua responsabilidade na formulação das políticas públicas.

Monção (2013), alerta que o processo democrático nas instituições de Educação Infantil ainda é incipiente e necessita avançar para construção de uma proposta pedagógica democrática e de uma sociedade democrática. Ela coloca que:

a exclusão das famílias do processo democrático e a não consideração das crianças como foco do trabalho demonstram a desvalorização de dois elementos essenciais na consolidação de uma proposta pedagógica democrática... A gestão democrática na educação infantil, vista de forma mais ampla, pode contribuir para que a infância seja um compromisso de toda a sociedade. (MONÇÃO, 2013, p. 152 – 153)

Na EMEI pesquisada observa-se a implementação de algumas estratégias para estabelecer parceria e promover a participação das famílias. A comunidade não foi excluída da elaboração da proposta pedagógica. Mas essa participação foi incipiente, como aponta a autora acima mencionada? Pode-se dizer que a participação não alcançou todos os pais pela porcentagem de participantes, mas já foi um avanço? E os modos como se deram essa participação?

Do ponto de vista da gestão, a participação das famílias nas reuniões e o envolvimento de alguns pais no preenchimento do questionário elaborado pela escola, cujas questões solicitavam que a comunidade expressasse o que gostava e/ou não gostava na instituição, dando sugestões para o aprimoramento do trabalho realizado, contribuiu com a construção do projeto pedagógico. Analisar o ponto de vista das famílias também traria muitas contribuições para a compreensão do processo, mas foi uma limitação desse trabalho pelo recorte que foi estabelecido, com o foco no ponto de vista dos gestores. Uma investigação mais aprofundada pode ser realizada à posteriori.

4.5- Desafios enfrentados pela EMEI na construção da Proposta pedagógica

Na análise da Proposta Pedagógica apresentada pela EMEI, percebe-se que houve dificuldades em traduzir as opiniões das famílias e das crianças na escrita do documento. Não há presença de citações de suas falas, apresentação de seus argumentos e de suas opiniões. Embora possam ter sido considerados na sistematização do texto, como foi apontado pelas gestoras entrevistadas, foi um desafio explicitar no conteúdo do documento as expectativas e apontamentos das famílias. E 3 revela que “outro grande desafio foi traduzir nessa escrita as ideias, expectativas e propostas de todos, profissionais, famílias e crianças”.

A EMEI enfrentou desafios no envolvimento das crianças na construção da proposta pedagógica. A criança se expressa de diferentes maneiras e ao seu modo, o que demanda uma escuta atenta e sensível. As múltiplas linguagens das crianças tinham que ser consideradas. Afinal, nas palavras de um reconhecido educador italiano, “a criança é feita de cem... Cem modos de pensar, de jogar e de falar... Cem modos de escutar... A criança tem cem linguagem (e depois cem, cem, cem) ...” (MALAGUZZI, 2000, p.1). As entrevistadas relataram que as crianças utilizaram o desenho como uma forma de expressão dos seus desejos, expectativas e demandas em relação à EMEI, além das conversas sobre o que gostavam ou não na escola. Nas palavras de uma das gestoras,

Com as crianças a gente passava nas salas, perguntava quem queria participar e formávamos grupos na biblioteca... Perguntávamos para elas o que gostavam e o que não gostavam na escola e elas respondiam e registravam através do desenho (E2).

Essa estratégia foi utilizada com as crianças bem pequenas:

As crianças eram convidadas a participar, era explicado para elas o que estava acontecendo e mesmo as crianças bem pequenas participavam. As crianças da minha turma tinham 2 anos e participaram. Era direcionado para elas algumas perguntas e elas se expressavam através de seus desenhos. (E3)

Kinney e Wharton (2009), apontam a importância do fato das crianças vivenciarem o processo democrático no cotidiano das creches, pois já são cidadãs desde o nascimento e isso significa que devem vivenciar seus direitos dentro da escola. As autoras colocam que os adultos devem encorajar a criança a participar, pensar e interagir, disponibilizando oportunidades e experiências para apoiar a sua participação. Essa concepção prevê o envolvimento das crianças no planejamento e na avaliação da sua aprendizagem juntamente com os educadores e com as outras crianças de modo que possam expressar suas ideias e pontos de vista. Nos dizeres das autoras,

A escuta das muitas vozes das crianças, aprendizagens em grupos e reconhecimento da importância de ouvir o que as outras pessoas têm a contribuir e em que são competentes, constituem todos elementos de uma sociedade democrática (KINNEY e WHARTON, 2009, p. 107).

Reconhecer a criança como cidadã ainda não é uma prática consolidada atualmente. Essas autoras dizem das dificuldades em nossa cultura em “levar a criança a sério”, com frequência são colocadas no papel dos cidadãos do “vir a ser”, em vez de serem reconhecidas como cidadãos do agora. A iniciativa de envolver as crianças na construção da proposta pedagógica é um importante passo nesse caminho, mas não suficiente e só será consistente caso a proposta de trabalho pedagógica se efetivar no cotidiano, imbuída nessa concepção de criança como sujeito ativo na construção de sua história.

Tratando-se de outros desafios, as gestoras apontaram nas entrevistas dificuldades relacionadas ao tempo disponível para elaboração do documento. A vice-diretora coloca que “os principais desafios foram a questão do tempo e de espaço para reunir todo mundo”. Segundo ela,

o processo de construção e revisão da proposta pedagógica demandou uma quantidade de tempo significativa para cumprir com as realizações dos encontros, reuniões, aplicação de questionários, vivências com as famílias e crianças. Era um desafio grande encontrar todo o grupo, não foi fácil... (E 2)

A diretora (E1) coloca que “foi difícil garantir que todas as professoras, bem como todos os segmentos participassem das discussões apresentando suas ideias e proposições”. Efetivar a democracia exige exercício constante. É crucial dar prioridade à criação e execução de estratégias diferenciadas para apoiar o coletivo no desenvolvimento e ampliação das suas habilidades de pensar criticamente, expressar suas ideias e propor soluções para os problemas enfrentados.

A expressão dessas ideias, conhecimentos e propostas exigiam uma sistematização. A escrita do documento também foi um grande desafio segundo as gestoras, pois foi uma proposta redigida a “muitas mãos” (E2) e era necessário garantir a coerência e coesão textual, revelando as concepções teóricas e práticas realizadas no interior da instituição. A diretora (E1) relata que “a PP que foi iniciada em 2010 só teve a sua formatação concluída em 2017”.

A coordenadora geral (E3) coloca que:

para quem estava em sala de aula o desafio era colocar a mão na massa, a gente tinha que se envolver, estudar, retomar, discutir, sistematizar o documento. Redigir exige um processo de idas e vindas para poder fazer correções, fazer o melhor e elaborar o texto de acordo com a nossa realidade.

Os desafios enfrentados pela EMEI mostram a importância do compartilhamento de saberes e ações com a comunidade escolar, mesmo havendo dificuldades nesse processo, para promover

a parceria na construção de um projeto educativo que garanta a qualidade do atendimento às crianças.

4.6- Proposta pedagógica e gestão democrática

Ao serem questionadas sobre a relação entre gestão democrática e a proposta pedagógica, todas as entrevistadas comentam que a gestão democrática envolve a participação de todos. Nas palavras de E3, a “gestão democrática é gerir pensando em todo coletivo e efetivando a participação de todos”. E1 relaciona a proposta pedagógica a um dos instrumentos da gestão democrática, pois a construção coletiva desse projeto para a escola se deu ouvindo todos os segmentos. E2 coloca que “a PP vai servir como norteadora para qualquer decisão que for tomada ou qualquer ação que for implementada, pois foi construída com o pé no chão.” A diretora (E1) ressalta que “para garantirmos que a gestão seja democrática é imprescindível que se proponha a construção coletiva, o debate, a avaliação e a reconstrução permanentes do fazer pedagógico.”

Em relação à gestão democrática, observou-se alguns indícios da sua presença no interior da EMEI pesquisada: a elaboração conjunta de uma proposta de educação para as crianças, a abertura para acolher as famílias, a escuta das crianças e o diálogo com os profissionais. Oliveira (2008), coloca que:

A gestão democrática faz parte de um processo coletivo e totalizante, cujo requisito principal é a participação efetiva de todos, o que sugere um constante imbricamento entre as dimensões social e subjetiva, na construção das regras do jogo democrático e no exercício das práticas administrativas (OLIVEIRA, 2008, p.151).

A gestão democrática não é dada, é construída e demanda esforço permanente para ser mantida. Como afirma a autora acima referida, a democracia “não é um produto acabado”, mas um processo em permanente construção histórica. Campos e Fernandes (2015), afirmam que o fortalecimento de relações mais democráticas dentro da escola, em contraposição à concepção de uma gestão autoritária e verticalizada, centrada em processos burocráticos e instrumentais, demanda a compreensão do papel do gestor em bases mais amplas, relacionadas ao compartilhamento de decisões e à promoção de uma participação efetiva da comunidade escolar.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória de efetivação de uma gestão democrática escolar, os desafios enfrentados são muitos, mas o caminho aponta para a necessidade de se manter a direção rumo ao estabelecimento de relações de parceria entre profissionais, crianças, famílias, comunidade local para estabelecer a democracia no interior das escolas e a qualidade da educação das crianças. Para Wittmann (2010), a gestão democrática é uma das dimensões indissociáveis e inalienáveis na construção de uma prática educativa de qualidade.

Numa leitura possível, pode-se dizer que cada sujeito envolvido no processo educativo, com todas as suas dimensões, constitui parte importante na efetivação da democratização da gestão escolar. Os papéis que o gestor, o profissional, o pai, a mãe, a criança desempenham nas ações coletivas no interior das escolas tornam-se cada vez mais visíveis e valorizados na medida em que são proporcionados espaços de construção coletiva e formação. Esses espaços ou possibilidades podem ser planejados e implementados em diversas ocasiões e a construção da proposta pedagógica é uma delas. Paro (2001) comunga desses pressupostos ao afirmar que a gestão participativa e descentralizada, fruto de um compromisso de cada um, pressupõe uma prática de discussão coletiva que envolve divisão de responsabilidades e de funções nos processos decisórios que definem as ações no interior das instituições.

A proposta pedagógica que se constituiu num foco desse estudo, como um princípio de gestão democrática, exige uma série de ações para efetivar-se como real instrumento democrático. As

evidências apresentadas nessa pesquisa põem em destaque a importância da formação dos profissionais para dialogar, analisar, construir, gerir e efetivar uma proposta pedagógica articulada e adequada às crianças atendidas. Para Kramer (2005), são as ações de profissionais comprometidos e em permanente formação que possibilitarão que seja atingido o objetivo da educação infantil previsto na legislação vigente, de promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família. A relação da formação dos profissionais, especialmente dos gestores, com a efetivação de uma proposta pedagógica consistente e democrática pode ser um bom tema para pesquisas futuras, tendo em vista as limitações desse trabalho em apresentar uma análise mais aprofundada dessa questão.

A formação das famílias também se mostrou importante. O acesso aos conhecimentos sobre o processo educativo dos filhos qualifica a participação dos pais, que podem exercer o seu papel de cidadão e efetivar o seu direito de controle democrático sobre os serviços públicos de educação, de acordo com os argumentos de Paro (2001). Os gestores da instituição pesquisada sinalizaram que os exercícios realizados com os pais em momentos de avaliação institucional e reuniões de estudo que precederam a escrita da proposta pedagógica, possibilitaram uma ação mais propositiva das famílias na construção do documento. Outra questão que pode desencadear estudos futuros.

Ainda dentro desse tema sobre a participação das famílias, é importante considerar as especificidades da educação infantil, da idade das crianças atendidas e o papel da gestão na promoção de uma prática de articulação dos educadores com os pais ou responsáveis. Revisitando Monção (2013), o diálogo permanente entre famílias e educadores se tornam imprescindíveis quando se considera a criança da Educação Infantil e a importância da mediação do adulto na expressão de suas necessidades e desejos.

O papel dos gestores na efetivação de interações positivas entre crianças e adultos e entre os adultos responsáveis pelo cuidado e educação das crianças é o de estimular a participação de todos, abrir espaços para o diálogo e troca de experiências, como pode ser observado na EMEI pesquisada. Nesse contexto, as relações democráticas fazem a diferença na qualidade do atendimento realizado, segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. De acordo com esse documento, mães e pais e/ou responsáveis devem opinar sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica e a gestão da instituição, pois esse é um dos princípios democráticos que promovem a qualidade do atendimento educacional.

A gestão escolar democrática também apresenta seu importante papel na garantia da escuta das crianças. Os gestores necessitam conduzir, acompanhar, orientar os professores na elaboração e execução de um planejamento pedagógico coletivo que reconheça a criança como centro do seu processo de aprendizagem. O gestor democrático deve garantir o protagonismo de todos, o protagonismo das crianças. Bruno (2008) coloca a necessidade da educação das novas gerações para se apropriarem dos espaços públicos de debate. Kinney e Wharton (2009), consideram a criança como cidadã de direitos, que deve ter acesso às experiências diferenciadas de expressão de ideias, pensamentos e conhecimentos, bem como de envolvimento em processos decisórios dentro da escola desde muito cedo. O papel da gestão escolar na promoção do protagonismo da criança pode ser melhor aprofundado em outra pesquisa, tendo em vista as limitações desse estudo,

Bruno (2008), aponta a importância da horizontalização da estrutura organizacional do sistema educacional e da descentralização, destacando a unidade escolar como espaço de gestão da educação por excelência. É dentro da escola que se exerce a democracia.

Campos e Fernandes (2015), consideram que os avanços na legislação desde a promulgação da Constituição de 88 conferiram à escola o seu reconhecimento como espaço legítimo das ações educativas, tendo como consequência o fortalecimento da gestão escolar e a ampliação da autonomia das instituições escolares como prioridades da política educacional.

O papel da gestão do município por meio da Secretaria Municipal de Educação na efetivação da autonomia na escola não foi tratado nesse trabalho. Os gestores entrevistados na escola pesquisada colocam que tiveram acompanhamento pedagógico da SMED e consultaram documentos orientadores emitidos por esse órgão e também por órgãos federais. Uma pista que podemos identificar é a importância da orientação e de diretrizes norteadoras para o trabalho pedagógico, mas respeitando-se a autonomia da escola. A investigação dos impactos causados pelas políticas do governo é um tema para uma pesquisa que pode ser empreendida para uma compreensão mais aprofundada da gestão democrática nas escolas, ampliando o cenário aqui apresentado. Para Bordignon e Gracindo (2000), há uma ligação muito forte entre as políticas de educação e a gestão da educação, seja ela desenvolvida no processo escolar ou no sistema municipal de ensino.

Os desafios e conflitos enfrentados pela gestão escolar são muitos, mas devem impulsionar os gestores a redimensionar a sua prática em prol de uma educação mais democrática e igualitária. Para Briza (2005), é importante proporcionar espaço para que todos se exponham

e o esforço conjunto irá harmonizar as diferenças entre os grupos que compõem a instituição escolar. Da mesma forma que na sociedade, dentro da escola também haverá conflito de interesses e o que fará a diferença na resolução dos conflitos é a gestão dos processos de discussão, debate, escuta, consenso, em prol do objetivo maior que é o de executar o projeto pedagógico que melhor atenda às crianças e à sua comunidade. Para Monção (2013), as experiências democráticas são sempre uma oportunidade e um convite para a contribuir com um mundo mais justo.

Esse estudo de um caso é apenas um recorte, não possibilita afirmar com segurança que as ações implementadas na instituição pesquisada garantiram ou irá garantir a efetivação da gestão democrática. Contudo, espera-se que as reflexões e análises apresentadas nessa pesquisa possam contribuir para um debate que hoje se faz necessário para consolidar uma educação pública democrática e de qualidade. Como afirma Monção (2013), a constituição de um projeto coletivo pressupõe compreender que a prática democrática não é linear, tem contradições e, paradoxalmente, na busca da democracia podem-se também promover ações autoritárias.

Na atual sociedade em que vivemos a democracia tornou-se um tema fulcral. Nos dizeres do professor Tragtenberg (2008, p. 18), “sem escola democrática não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o homem, o futuro cidadão”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AFONSO, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: Breve diacronia. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), 26(1), 13-30. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55445> . Acesso em: 02 mar. 2019

ARREGUY, Cintia Aparecida Chagas. RIBEIRO, Raphael Rajão. Histórias de bairros [de] Belo Horizonte: Regional Leste / coordenadores, Cintia Aparecida Chagas Arreguy, Raphael Rajão Ribeiro. – Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008. 58 p.: il.; 21 cm. Disponível em: http://www.pbh.gov.br/historia_bairros/LesteCompleto.pdf Acesso em: 10 mar. 2019

BELO HORIZONTE. Lei nº 8679, de 11 de novembro de 2003 – Lei Ordinária do Projeto de Lei nº 1.323/03 de autoria do Executivo. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2003/867/8679/lei-ordinaria-n-8679-2003-cria-as-unidades-municipais-de-educacao-infantil-e-o-cargo-de-educador-infantil-altera-as-leis-n-s-7235-96-e-7-577-98-e-da-outras-providencias> Acesso em 09 mar. 2019

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Governo. Decreto nº 13.363 de 11 de novembro de 2008. Oficial do Município – DOM. Ano XIV - Edição N.: 3218

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação – Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH Nº 01/2015. Diário Oficial do Município- DOM. Ano XXI – Edição

N.4766. Disponível em: portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1207842. Acesso 20 fev. 2019

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Governo. Plano Municipal de Educação - Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016. Diário Oficial do Município- DOM. Ano XXII - Edição N.: 5007. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1159520> Acesso em 05 mar. 2019.

BELO HORIZONTE. Poder Executivo. Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Diário Oficial do Município- DOM. Ano XXIV - Edição N.: 5616. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1200509> . Acesso em 09 mar. 2019.

BELO HORIZONTE. Portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. SMASAC - Segurança Alimentar e Nutricional. Alimentação Escolar. Atualizado em 28/02/2019 | 16:05. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/seguranca-alimentar-e-nutricional/informacoes/alimentacao-escolar/alimentacao> Acesso em 10 de mar. 2019.

BELO HORIZONTE. Portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. A Rede Municipal de Educação (RME). Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao>. Acesso em 10 de mar. 2019.

BORDIGNON, G. e GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. da S. (orgs.) Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. S. Paulo: Cortez, 2000,. p. 147-176

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília.: MEC/SEB, 2006 - v.1; 1. - 2.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>..Acesso em: 11 de mar. 2019

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Indicadores da qualidade na Educação Infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. 64 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRESSER PEREIRA, L.C. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER PEREIRA, L.C. & SPINK, P.K. Reforma do Estado e administração pública gerencial. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1.999.

BRIZA, Lucita. Proposta pedagógica e planejamento: as bases do sucesso escolar. Publicado em Revista Nova Escola - edição 181/ 26 - 29 - abr./2005 Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/453/proposta-pedagogica-planejamento-bases-sucesso-escolar>. Acesso em 05 mar. 2019.

BRUNO, Lúcio. Gestão da Educação: onde procurar o democrático? In: Política e Gestão da Educação/ organizado por Dalila Andrade Oliveira e Maria de Fátima Felix Rosar. p.19 - 40. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 180p.

CAMPOS, Maria Malta. FERNANDES, Fabiana Silva. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. Educação em Revista. Belo Horizonte|v.31|n.01|p.139-167| Janeiro -Março 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00139.pdf Acesso em 09 fev. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e a nova ordem constitucional. Revista da Associação Nacional de Educação. ANDE: São Paulo, 1989 - ano 8, n.14, p. 5-11.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. RBPAAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em 09 fev. 2019

CURY, Carlos Roberto Jamil. Carlos Roberto Jamil Cury. Intelectual e Educador/ Organização e introdução Cynthia Greive Veiga – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Perfis da Educação; 1)

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 09 fev. 2019

DOURADO, L.F. et al. Gestão escolar democrática: definições, princípios, mecanismos de sua implementação. MEC, Brasília, Escola de Gestores, 2013. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/gestores/politica/unidade2.htm>. Acesso em 03 mar. 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Revista Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>. Acesso em 10 mar. 2019.

FORTUNATI, Aldo. A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2009. 204 p.: 25cm

FRANCO, Maria Laura P. B. Franco. Análise de Conteúdo. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012. 96 p. - (Série Pesquisa; v. 6).

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). Disponível em: forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019

FREITAS, Wesley R. S. JABBOUR, Charbel J. C. ESTUDO & DEBATE, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011. Disponível em: <https://www3.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/8.12a%20estudo%20de%20caso.pdf>. Acesso em 16 mar. 2019.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (org.) Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. RAE - Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p.20-2, Mai./jun, 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200/36944> Acesso em 10 mar. 2019.

KINNEY, L. WHARTON, P. Tornando visível a aprendizagem das crianças. Tradução Magda França Lopes – Porto Alegre: Artmed, 2009. 120 p.

KRAMER, Sônia. Profissionais de Educação: Gestão e Formação/ Sônia Kramer (org). São Paulo: Ática, 2005

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. Gestão democrática escolar. SALTO PARA O FUTURO / TV ESCOLA. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação/Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação – UFRGS, Porto Alegre, 2004.

MALAGUZZI, Lóris. The Hundred Languages of Children, Italy: Reggio Children, 2000.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e Gestão da Escola Pública: Aportes para uma discussão. In: Política e Gestão da Educação/ organizado por Dalila Andrade Oliveira e Maria de Fátima Felix Rosar. p.107-145. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 180p.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais Bauru: USC, 2004. 10p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf Acesso em 16 mar. 2019

MELO, Maria Teresa Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 243-254.

MINAYO, M. C. S. Apud Freitas e Jabbour. ESTUDO & DEBATE, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011. Disponível em: <https://www3.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/8.12a%20estudo%20de%20caso.pdf>. Acesso em 16 mar. 2019.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena. Orientação Vítor Henrique Paro. São Paulo: s.n., 2013. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122013-151305/en.php>. Acesso em 25 fev. 2019

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em 17 mar. 2019

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: Política e Gestão da Educação/ organizado por Dalila Andrade Oliveira e Maria de Fátima Felix Rosar. p.107-145. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 180p.

PARO, Vítor Henrique. Escritos sobre Educação. São Paulo: Xamã, 2001. 144p.; 21 cm.

PARO, Vítor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SALLES, Helena da Motta. Gestão democrática e participativa / Helena da Motta Salles. – 3. ed. rev. ampl. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014. 108p.: il.

SOUZA, Antônio L. L. Gestão democrática e eleição de diretor: do exercício da autonomia à realização do direito. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 199-209, 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/112>. Acesso em 25 fev. 2019

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. In: Política e Gestão da Educação/ organizado por Dalila Andrade Oliveira e Maria de Fátima Felix Rosar. p.13 - 18. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 180p.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. Revista da Sociedade de Cardiologia do Rio de Janeiro. Rev. SOCERJ. Rio de Janeiro, 20(5):383-386 – set./out., 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. Revista Em aberto. Brasília, v. 17, nº 72, p. 88 – 96, fev./jun. 2000. Disponível em:

[file:///C:/Users/mende/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2121-2181-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mende/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2121-2181-1-PB%20(1).pdf) Acesso em 03 mar. 2019

APÊNDICE A - **Roteiro da Entrevista** para o trabalho de conclusão de curso (TCC) de pós-graduação em Gestão Pública

Questões apresentadas aos entrevistados:

- 1- A instituição possui uma proposta político pedagógica implementada na prática?
- 2- Quando foi construída e quem participou da construção?
- 3- Quais foram as estratégias utilizadas para a construção da PPP?
- 4- Quais os principais desafios vivenciados durante a sua construção?
- 5- Quais foram as diretrizes emanadas pela SMED para construção da Proposta pedagógica?
- 6 - Qual a relação entre a construção da PPP e a gestão democrática?

APÊNDICE B

Quadro 2 - Transcrição das entrevistas/ categorias de análise

Entrevistado: direção E 1

Categorias	Pressupostos	Apontamentos	Falas do gestor
Proposta pedagógica implementada na prática	Afirma que a EMEI possui proposta pedagógica implementada na prática.	A construção da proposta pedagógica é complexa e demanda tempo e envolvimento.	“A EMEI possui sua Proposta Político Pedagógica implementada na prática, que foi iniciada em 2010, sistematizada, e revisada em 2015, tendo sua formatação final concluída em 2017”.
Atores (autores) da construção da Proposta pedagógica	A Proposta pedagógica como construção coletiva	A escola deve promover meios que possibilitem a participação de todos os atores do processo educativo na elaboração do projeto pedagógico.	“Todos os segmentos da comunidade escolar participaram”. “Fizemos uma série de movimentos para buscar contribuições de cada um dos integrantes da escola e dos representantes da comunidade.”
Estratégias para construção da Proposta pedagógica	As estratégias foram diversificadas e pensadas no grupo de profissionais.	Buscar contribuições de uma assessoria. Envolver os profissionais. Envolver as famílias e crianças.	“As estratégias que usamos envolveu a formação junto aos professores e coordenação pedagógica, além de reuniões, atividades com as famílias e atividades direcionadas com as crianças.” “A formação dos profissionais e das famílias é muito importante para garantir uma participação efetiva dessas pessoas na construção do projeto educativo da escola.”
Desafios/ dificuldades na construção da Proposta	O envolvimento e participação das pessoas é um processo de	Efetivar a participação de todos é difícil. Ter tempo e espaço para	“Os principais desafios que enfrentamos foi garantir a realização de reuniões com toda a equipe, pois era difícil reunir o grupo todo”.

pedagógica	construção com muitos desafios.	reunir o coletivo é um desafio. Garantir que todos exponham as suas opiniões, ideias, conhecimentos e proposições é complexo. Ter escuta para um grupo grande é um desafio.	“Foi difícil garantir que todas as professoras, bem como todos os segmentos participassem das discussões apresentando suas ideias e proposições” “Envolver as pessoas na escrita do documento também foi um desafio. Escrever é difícil.”
Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação	A instituição buscou seguir as diretrizes e normatizações existentes na elaboração do documento.	A construção da proposta pedagógica é uma diretriz do município. As proposições Curriculares de Belo Horizonte foram parâmetros para elaboração do documento. As normatizações do Conselho Municipal de Educação nortearam o trabalho de construção da Proposta pedagógica. As diretrizes do MEC foram consideradas pela escola no movimento de construção do seu projeto educativo.	“A Proposta Pedagógica tinha que estar de acordo com as Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte, com as instruções normativas do Conselho Municipal de Educação e com os documentos Federais relativos à educação”.
Proposta pedagógica e gestão democrática	A gestão democrática pressupõe a construção coletiva.	A participação, o debate, a avaliação de todos os segmentos da comunidade são cruciais na efetivação da proposta pedagógica.	“Para garantirmos que a gestão seja democrática é imprescindível que se proponha a construção coletiva, o debate, a avaliação e a reconstrução permanentes do fazer pedagógico” “A participação de todos é fundamental na construção do projeto pedagógico que norteia a prática escolar.”

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas dadas pelo gestor

Quadro 3 - Entrevistado: vice – direção E 2

Categorias	Pressupostos	Apontamentos	Falas do gestor
<p>Proposta pedagógica implementada na prática</p>	<p>A instituição possui proposta pedagógica (PP) implementada na prática.</p> <p>No início a proposta pedagógica era apenas um documento para apresentar para a SMED.</p> <p>O segundo movimento foi pensado de modo que houvesse uma participação democrática.</p>	<p>Reelaboração do documento com o envolvimento do coletivo.</p>	<p>“A proposta da EMEI está em constante movimento”.</p> <p>“No início, a gente precisava de uma proposta pedagógica para apresentar aos órgãos competentes e então não houve muito envolvimento, porque a gente precisava de uma documentação para a escola”.</p>
<p>Atores (autores) da construção da Proposta pedagógica</p>	<p>Participação das famílias, das crianças e dos profissionais na construção da Proposta Pedagógica.</p>	<p>Realização de práticas de participação da comunidade em outros movimentos, como realização de oficinas com os pais e de avaliação institucional, contribuíram com a construção da PP.</p> <p>Realização de avaliação institucional por meio do</p>	<p>“Na reelaboração pensamos na participação democrática, com o envolvimento das famílias, entrevistas com as crianças, discussão com os professores.”</p> <p>“Os indicadores de qualidade ajudaram muito nos encontros com as famílias. Participar dessa avaliação tornaram os pais mais envolvidos com a escola”</p>

		instrumento Indicadores de Qualidade da Ed. Infantil contribuiu com o envolvimento das famílias na escola.	
Estratégias para construção da Proposta pedagógica	Reformulação da PP envolvendo formação com os professores e com as famílias.	<p>Questionário com as famílias para levantamento das suas expectativas em relação à escola.</p> <p>Questionário com as professoras para levantamento dos pontos positivos e negativos da escola; propostas para mudanças;</p> <p>No hall de entrada havia uma caixa de sugestões para que todos pudessem dar contribuições para melhoria da escola.</p> <p>Utilização dos tempos de estudo dos professores para discussão e sistematização da PP.</p> <p>Reunião com as famílias para participação na PP.</p> <p>As crianças eram envolvidas através de conversas e registros por meio de desenhos. Elas expressavam o que gostavam e o que não gostavam na escola.</p>	<p>“Para as famílias, a princípio montamos um questionário explicando o que era a proposta pedagógica e que a gente precisava do envolvimento deles e apresentamos algumas perguntas sobre o que eles gostavam na escola, o que eles queriam, dos desejos e com as professores fizemos um questionário no mesmo formato, o que gostavam e o que não gostavam, o que poderia mudar e teve os indicadores de qualidade que ajudaram muito na construção dessa proposta pedagógica.”</p> <p>“A gente convidava as famílias pra vir participar, a gente marcava reunião, muitas levavam esse questionário e depois retornavam pra gente. Tentamos traduzir tudo isso na escrita do documento”.</p> <p>“No hall de entrada a gente colocava perguntas sobre o que gostariam que melhorasse na escola e eles (famílias) davam sugestões.”</p> <p>“Com as crianças a gente passava nas salas. perguntava para elas quem queria participar, formávamos grupos na biblioteca e perguntávamos para elas o que gostavam e o que não gostavam na escola. Elas respondiam e registravam suas ideias através de desenhos.”</p>
Desafios/ dificuldades na construção da Proposta pedagógica	Os principais desafios na construção da pp foram a falta de tempo; a dificuldade de reunir todo o coletivo e a sistematização (escrita) do documento.	<p>Utilização dos tempos de estudo dos professores para discussão e sistematização da PP.</p> <p>Reuniões quinzenais para reunir todo o coletivo.</p>	<p>“Os principais desafios foram a questão do tempo e de espaço para reunir todo mundo. E na hora que você vai colocar no papel, que vai fazer a reescrita não é fácil, por isso contamos com a ajuda de uma assessora e fizemos amarrações no grupo.”</p> <p>“Era um desafio grande encontrar todo o grupo. Não foi fácil. A gente tinha encontros quinzenais e às vezes mensais.”</p> <p>“O processo de construção e revisão da proposta pedagógica demandou uma quantidade de tempo significativa para cumprir com as realizações dos encontros, reuniões, aplicação de questionários, vivências com as famílias e crianças”.</p>

Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação	As diretrizes da SMED para construção da PP incluíram as Proposições curriculares e a Resolução do CME/BH. Acompanhamento pedagógico da SMED.	O acompanhamento pedagógico da SMED contribuiu com a instituição no movimento de reelaboração da PP.	<p>“Recebemos a orientação da Secretaria, as proposições curriculares, as diretrizes do conselho Municipal de Educação, recebemos documentação da Secretaria.”</p> <p>“Na época, a SMED, com o acompanhamento pedagógico nos ajudou muito, foi de fundamental importância.”</p>
Proposta pedagógica e gestão democrática	A gestão democrática compreendida como participação de todos.	<p>A proposta pedagógica ajuda nesse processo de gestão democrática porque quando há participação, o sujeito se vê como parte do processo.</p> <p>Precisamos trazer a família para dentro da escola.</p>	<p>“A gestão democrática é a participação de todos e isso é muito importante. Quando você está envolvido no processo dá muito mais valor. Ao fazer a memória desse processo eu posso dizer que participei e isso é muito legal”.</p> <p>“Quando você participa você tem um outro olhar, você dá mais valor”.</p> <p>“Quando você participa, você se vê parte do processo”. “Eu participei, então eu tive voz e também tiveram voz: as famílias, as crianças, a comunidade, os funcionários.”</p> <p>“A gente tem costume de fazer oficinas com os pais e elas aconteciam semestralmente, mas agora têm ocorrido mais vezes. A gente tem chamado mais esses pais para a escola, não só nos momentos de oficina. As famílias são convidadas para contar histórias para a escola toda. A gente está com uma prática de envolver mais as famílias, de trazê-las para a escola, falar do que acontece nas salas.”</p> <p>“A gente teve dificuldade no início porque ainda não havia essa prática de envolvimento das famílias e uma vez que essas práticas participativas se iniciaram, tudo isso contribuiu para implementar a Proposta Pedagógica.”</p> <p>“Fica mais fácil hoje trazer essa família para a escola”.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas dadas pelo gestor

Quadro 4 - Entrevistado: Coordenadora geral E3

Categorias	Pressupostos	Apontamentos	Falas do gestor
Proposta pedagógica implementada na prática	Considera que há uma proposta pedagógica na prática e que ela é consultada para definir as ações pedagógicas.	A proposta pedagógica necessita estar alinhada com a prática e ser periodicamente discutida com o coletivo.	“Considero que a EMEI possui uma proposta pedagógica implementada na prática. A primeira coisa que fizemos quando assumimos essa gestão foi retomar a proposta pedagógica para orientar e discutir com os professores sobre o currículo, verificando o que temos de referência no nosso projeto político pedagógico... e alinhar com a nossa prática”.
Atores (autores) da construção da Proposta pedagógica	Envolvimento do coletivo.	Os atores envolvidos eram os profissionais, funcionários, pais, comunidade e crianças	“Houve a preocupação em envolver todo o coletivo, toda a comunidade escolar: as crianças, professores, funcionários, realizando estratégias para abarcar a todos eles”.
Estratégias para construção da Proposta pedagógica	Encontros com o coletivo e participação das crianças.	Reuniões em tempos de estudo previstos na jornada de trabalho com o acompanhamento de um assessor pedagógico. Convite às crianças para participar de oficinas de	“Na época eu estava em sala de aula e participei de reuniões organizadas em horários de estudo, dentro da jornada de trabalho, em grupos com a orientação de uma

		desenho.	<p>formadora que foi contratada na época com a verba do Projeto de Ação Pedagógica, que contribuía com a sistematização da proposta, mas a gente participava efetivamente da escrita, retomando com a formadora. A gente discutia e reformulava o texto. Tudo que a gente estudava e consultava em documentos ia construindo a nossa proposta.”</p> <p>“As crianças eram convidadas a participar, era explicado para elas o que estava acontecendo e mesmo as crianças bem pequenas participavam. As crianças da minha turma tinham 2 anos e participaram. Era direcionado para elas algumas perguntas e elas se expressavam através de seus desenhos”.</p>
Desafios/ dificuldades na construção da Proposta pedagógica	Tempo para estudo.	Sistematizar um documento de acordo com a realidade da instituição.	<p>“Para quem estava em sala de aula o desafio era colocar a mão na massa, a gente tinha que se envolver, estudar, retomar, discutir, sistematizar o documento. Redigir exige um processo de idas e vindas para poder fazer correções e fazer o melhor e elaborar de acordo com a nossa realidade.”</p> <p>“Outro grande desafio foi traduzir nessa escrita as ideias, expectativas e propostas de todos, profissionais, famílias e crianças.</p>
Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação	As diretrizes e legislação vigentes foram pesquisadas e consideradas na PP	Pesquisar a legislação vigente e os documentos orientadores da Secretaria de Educação.	“Realizamos um trabalho de pesquisa coletando vários materiais, documentos orientadores

	construída.		da Secretaria, a legislação, prezando pela nossa realidade”.
Proposta pedagógica e gestão democrática	Considera importante a PP para a gestão democrática.	Aponta a necessidade de atualização constante da PP.	<p>“Gestão democrática é gerir pensando em todo coletivo e na participação de todos”.</p> <p>“A PP vai servir como norteadora para qualquer decisão que for tomada ou qualquer ação que for implementada, pois foi construída com o pé no chão.”</p> <p>“É importante sempre rever e avaliar a escrita do documento, observar o que modificou, está refletindo a prática atual e outras diretrizes vão surgindo...”</p> <p>“O projeto institucional não pode ser feito só por uma coordenadora, tem que envolver todos os professores e gestores”.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas dadas pelo gestor