



Branner Global University is Authorized by the Delaware Commission on Independent Higher Education (DCIHE) under license #70481193.
254 Chapman Rd, Ste 208 #26424, Newark, Delaware 19702 Us

ÁREA DE EDUCAÇÃO

Gestão Democrática e Participação das Famílias na Educação Infantil: Desafios e Possibilidades para a Construção de Comunidades Educativas em Centros Municipais de Educação Infantil

Dissertação para obtenção do grau de:

Dra. em Educação

Apresentado por:

Juliana Alves Garcia de Souza

Orientador(a):

Tamiles Brandão Santos

Fazenda Rio Grande-PR, BRASIL

2026



DEDICATÓRIA

Agradeço profundamente a Deus, que em sua misericórdia infinita me sustentou ao longo dessa jornada.

Ao meu marido, Adriano, expresso minha gratidão por sua compreensão e respeito, por sempre me incentivar em minhas escolhas, compreender minha ausência em certos momentos e acreditar em mim incondicionalmente, por todo o amor que compartilhamos.

A Ruan e Gustavo, meus filhos amados e meus netos Theo e Heitor por fazerem parte de mais uma conquista!

À minha família; em especial, para minha amada sobrinha Lorraine, pela compreensão, pelas palavras de incentivo, conversas carinhosas e presença, me dando todo apoio Possível.



COMPROMISSO DO AUTOR

Eu, Juliana Alves Garcia de Souza , declaro que:

O conteúdo deste documento é um reflexo do meu trabalho pessoal e declaro que ante qualquer notificação de plágio, cópia ou falta à fonte original, sou diretamente responsável legal, econômico e administrativo sem afetar o orientador do trabalho, a Universidade e quantas instituições colaboraram no referido trabalho, assumindo as consequências derivadas de tais práticas.

Assinatura: _____



RESUMO

A presente dissertação investiga a gestão democrática e a participação das famílias na Educação Infantil, tendo como locus de pesquisa o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Gralha Azul, em Fazenda Rio Grande, Paraná. O estudo parte do problema de como fortalecer os vínculos com a comunidade escolar por meio de práticas participativas que superem a visão puramente assistencialista da creche. O objetivo geral é compreender as barreiras que impedem a participação efetiva da comunidade e propor estratégias que consolidem a unidade como uma verdadeira comunidade educativa. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza crítico-emancipatória, utilizando levantamento bibliográfico, análise documental e um processo de autoavaliação institucional fundamentado nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. A investigação estruturou-se na implementação de planos de ação divididos em sete grupos temáticos que abordaram desde o planejamento institucional e a organização dos espaços físicos até a formação continuada dos profissionais e a flexibilização de horários para o atendimento às famílias trabalhadoras. Os resultados demonstram que a melhoria da qualidade educacional está intrinsecamente ligada à transparência na gestão, ao acolhimento das diversidades familiares e à garantia da segurança e bem-estar infantil. Conclui-se que a gestão democrática não é um dado estático, mas uma construção cotidiana que exige escuta ativa, diálogo horizontal e a superação do isolamento institucional para garantir o direito pleno da criança à educação e à cidadania.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Participação das Famílias; Educação Infantil; Comunidade Educativa; Qualidade Social.



ABSTRACT

This dissertation investigates democratic management and family participation in Early Childhood Education, taking the Gralha Azul Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in Fazenda Rio Grande, Paraná, as its research locus. The study departs from the problem of how to strengthen ties with the school community through participatory practices that overcome the purely welfare-oriented view of daycare centers. The general objective is to understand the barriers that prevent the community's effective participation and to propose strategies that consolidate the institution as a true educational community. Methodologically, the research adopts a qualitative approach of a critical-emancipatory nature, utilizing bibliographic survey, documentary analysis, and an institutional self-assessment process based on the Quality Indicators in Early Childhood Education. The investigation was structured around the implementation of action plans divided into seven thematic groups, which addressed everything from institutional planning and the organization of physical spaces to the continuing education of professionals and the flexibilization of schedules to accommodate working families. The results demonstrate that the improvement of educational quality is intrinsically linked to management transparency, the welcoming of family diversity, and the guarantee of children's safety and well-being. It is concluded that democratic management is not a static given, but a daily construction that requires active listening, horizontal dialogue, and the overcoming of institutional isolation to guarantee the child's full right to education and citizenship.

Keywords: Democratic Management; Family Participation; Early Childhood Education; Educational Community; Social Quality.



ÍNDICE

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 PROBLEMA	12
1.2 PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO	12
1.3 OBJETIVO GERAL	12
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	14
1.1 ENFOQUE HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	14
1.1.1 Filosofia e Concepções didático-pedagógicas	14
1.1.2 Articulação entre Cuidar e Educar	16
1.1.3 Gestor da educação infantil	17
1.1.4 Professor de educação infantil	18
1.1.5 Os profissionais de apoio que trabalham na Instituição de Educação Infantil.....	22
1.1.6 Familiares ou Responsáveis	24
1.2 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	26
1.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E A CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA	28
1.4 ARTICULAÇÃO ENTRE AS AÇÕES DE CUIDAR E EDUCAR	34
1.5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO.....	36
1.6 PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA NACIONAL NO TEMA CENTRAL.....	39
1.7 A DIMENSÃO POLÍTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E A ATUAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES.....	40
1.8 O CONCEITO DE COMUNIDADE EDUCATIVA: O CMEI ALÉM DOS MUROS ESCOLARES	41
1.9 A TENSÃO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E DESIGUALDADE SOCIAL: O TEMPO E A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS.....	43
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	47
2.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA	47
2.2 LOCUS DA PESQUISA E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SUJEITOS	48
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	49
2.5 RIGOR ÉTICO E ALINHAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	50
2.6 O LEVANTAMENTO POR MEIO DA FICHA INDIVIDUAL DA CRIANÇA (ANEXO II): ROTINAS LABORAIS E IMPACTOS NA PARTICIPAÇÃO.....	52
2.7 A SUBJETIVIDADE DOS LARES PERIFÉRICOS: UMA ANÁLISE	



QUALITATIVA E SOCIOLÓGICA APROFUNDADA DA "FICHA INDIVIDUAL DA CRIANÇA"	53
CAPÍTULO 3:IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES E ACOMPANHAMENTO	59
3.1 A PRÁXIS PARTICIPATIVA: DA DIAGNÓSTICA À AÇÃO INSTITUCIONAL..	59
3.2 O DETALHAMENTO E A ANÁLISE CRÍTICA DOS GRUPOS TEMÁTICOS...	59
3.3 MONITORAMENTO SISTEMÁTICO E O COMPROMISSO COLETIVO.....	69
CAPÍTULO 4: AVALIAÇÃO DO IMPACTO DAS AÇÕES	71
4.1 A DIMENSÃO AVALIATIVA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA E NA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	71
4.2 O ACOMPANHAMENTO DIMENSIONAL E OS INDICADORES QUALITATIVOS DE IMPACTO	72
CAPÍTULO 5: LIÇÕES APRENDIDAS	78
5.1 O BALANÇO CRÍTICO DAS AÇÕES E AS LIÇÕES INSTITUCIONAIS DO CMEI GRALHA AZUL	78
5.2 A PRÁXIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E A SUPERAÇÃO DO ISOLAMENTO INSTITUCIONAL	81
5.3 PERSPECTIVAS FUTURAS E O COMPROMISSO COM A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	82
5.4 A SUSTENTABILIDADE DO PLANO DE AÇÃO E O IMPACTO POLÍTICO-SOCIAL NA REDE MUNICIPAL: DA EXCLUSÃO INSTITUCIONAL AO CMEI COMO POLO DE IRRADIAÇÃO DE CIDADANIA.....	83
5.4.1 A Institucionalização do Modelo de Autoavaliação na Rede Municipal de Fazenda Rio Grande	84
5.4.2 A Maturação Crítica: Do "CMEI como Depósito" ao "CMEI como Polo de Cidadania"	85
CAPÍTULO 6: RECOMENDAÇÕES	87
6.1 DO EIXO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	87
6.2 DO EIXO DA INFRAESTRUTURA E DO ESPAÇO FÍSICO	88
6.3 DO EIXO DA INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EQUIDADE	88
6.4 DO EIXO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DA AUTONOMIA ESCOLAR	89
CAPÍTULO 7: PROMOVENDO A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECOMENDAÇÕES, LIÇÕES APRENDIDAS E TEORIAS APLICADAS	90
7.1 SÍNTESE ANALÍTICA DAS RECOMENDAÇÕES E TEORIAS DE APOIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	90
7.2 A DIMENSÃO ESPACIAL E ARQUITETÔNICA COMO EXTENSÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA.....	94



7.3 A METAMORFOSE DO ESPAÇO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO ANTES E DEPOIS NO CMEI GRALHA AZUL	95
7.4 A PRÁXIS DO ENVOLVIMENTO PARENTAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS SEIS TIPOS DE EPSTEIN NO CHÃO DO CMEI GRALHA AZUL	97
7.4.1 Tipo I: Apoio à Aprendizagem em Casa e a Gestão das Condições Materiais	98
7.4.2 Tipo II: Comunicação Escola-Família e a Superação do Ruído Institucional.....	99
7.4.3 Tipo III: Envolvimento na Tomada de Decisões e a Ruptura com a Burocracia.....	100
7.4.4 Tipo IV: Participação na Escola e a Resssignificação dos Espaços Coletivos.....	102
7.4.5 Tipo V: Voluntariado na Escola e o Reconhecimento dos Saberes Tradicionais.....	104
7.4.6 Tipo VI: Parcerias com a Comunidade e a Articulação com a Rede de Proteção	105
CAPÍTULO 8: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	108
8.1 RESULTADOS POR EIXOS ESTRUTURANTES	109
8.2 O PLANO DE AÇÃO INSTITUCIONAL	117
8.3 TRIANGULAÇÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS: A PRÁXIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NO CMEI GRALHA AZUL	119
CONCLUSÕES.....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXO I.....	128
ANEXO II.....	132
APÊNDICE	136



LISTA DE SIGLAS

APF: Associação de Pais e Funcionários.

APMF: Associação de Pais, Mestres e Funcionários.

BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

CEE/PR: Conselho Estadual de Educação do Paraná.

CMAI: Mencionado como órgão de apoio à inclusão junto à Secretaria de Educação.

CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil.

CTS: Ciência, Tecnologia e Sociedade.

DCIHE: Comissão de Delaware para o Ensino Superior Independente.

LDB / LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola.

PPP: Projeto Político-Pedagógico.

SME: Referência à Secretaria Municipal de Educação.

TEA: Transtorno do Espectro Autista.



1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil na rede municipal de Fazenda Rio Grande, no estado do Paraná. O estudo fundamenta-se no princípio de que a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, tendo as interações e a brincadeira como eixos centrais do desenvolvimento infantil.

Conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o currículo dessa etapa deve articular as experiências e os saberes das crianças com o patrimônio cultural e social (Brasil, 2010). Esse processo exige a garantia de condições estruturais e pedagógicas adequadas para consolidar a aprendizagem, propondo situações que desafiem e motivem crianças e educadores.

A pesquisa assume, assim, a mediação pedagógica como eixo articulador da ação docente e da transformação do espaço escolar, corroborando os argumentos de Kramer (2006) acerca da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, o que exige conceber a criança como sujeito histórico de direitos. Nessa perspectiva, o estudo parte da premissa de que a efetivação de uma prática pedagógica de excelência está intrinsecamente ligada ao fortalecimento da gestão democrática, processo que demanda a escuta ativa e o envolvimento coletivo de professores, funcionários e famílias, conforme destaca Lück (2009) ao tratar da tomada de decisão compartilhada na escola.

O primeiro passo para resgatar e fortalecer esse vínculo é a integração efetiva das famílias no cotidiano educativo por meio da reconfiguração dos órgãos colegiados e da atuação da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), instâncias fundamentais para garantir a representatividade, a transparência e a superação do desafio histórico da baixa participação dos pais no processo de aprendizagem.

A relevância e a justificativa deste estudo emergem da necessidade de compreender que a qualidade educacional não se apoia em fórmulas padronizadas, mas molda-se a partir das particularidades de cada contexto institucional. A investigação estruturou-se inicialmente com a delimitação do Planejamento Institucional e a caracterização da comunidade escolar do Centro Municipal de

Educação Infantil (CMEI) Gralha Azul, marcada frequentemente por contextos de vulnerabilidade socioeconômica. O acesso a essas vagas é regulamentado por portarias municipais fundamentadas na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN nº 9.394/96, obedecendo a critérios rigorosos de classificação e vulnerabilidade. Apesar do esforço municipal, a oferta de vagas é insuficiente frente à demanda, fazendo com que muitas famílias enxerguem a instituição primariamente sob uma ótica assistencialista e de cuidado físico, sem o devido reconhecimento do trabalho pedagógico.

Percebe-se, portanto, a urgência de ressignificar essa visão, demonstrando o real valor pedagógico desses espaços e engajando ativamente os pais para que conheçam e compreendam o funcionamento dos órgãos colegiados. Conforme discute Paro (2012), a escola pública tem o desafio histórico de superar a tutela assistencialista e consolidar-se como espaço público de direito, onde a comunidade se reconhece como coautora. Da mesma forma, Campos et al. (2011) ressaltam que a parceria dialógica entre creche e família constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento integral na primeira infância. Como pesquisadora e profissional da educação, este trabalho fundamenta-se em uma busca ativa por essas famílias, tecendo uma rede colaborativa que consolida o CMEI como um ambiente de ensino onde todos são protagonistas.

Para alcançar tais propósitos, adota-se metodologicamente uma abordagem qualitativa de pesquisa, fundamentada em levantamento bibliográfico, documental e autoavaliação institucional, visando construir um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação ofertada e promover a melhoria contínua da prática pedagógica.

Por fim, no que tange à organização do trabalho, esta pesquisa está estruturada em seções que conduzem o leitor desde a contextualização teórica e diagnóstico institucional até a apresentação das estratégias de ação colaborativa, detalhando os resultados obtidos por meio da aplicação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil e a relevância de consolidar uma gestão verdadeiramente participativa e democrática na instituição.

1.1 PROBLEMA

Diante da complexidade da dinâmica institucional e dos desafios da relação entre creche e família, formula-se o seguinte problema de investigação:

Quais caminhos podem ser trilhados para fortalecer os vínculos com a comunidade escolar por meio de uma gestão democrática e participativa no CMEI Gralha Azul?

1.2 PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

Para desdobrar o problema central, a pesquisa orienta-se pelas seguintes questões norteadoras:

- I. Quais são as práticas de comunicação interna utilizadas pela equipe gestora para realizar o acolhimento institucional e de que maneira essa relação influencia professores, crianças e famílias?
- II. Quais estratégias eficazes podem ser implementadas para promover a participação ativa dos pais nos Conselhos Escolares e na APMF, visando à coautoria nas decisões institucionais?
- III. De que forma a gestão escolar realiza a mediação de conflitos para consolidar um ambiente harmonioso e propício ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças de creche?

1.3 OBJETIVO GERAL

Compreender as barreiras e investigar os fatores que contribuem para a ausência da participação efetiva da comunidade escolar, propondo estratégias voltadas ao fortalecimento da gestão democrática no CMEI Gralha Azul.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover a comunicação dialógica entre a família e os educadores por meio de reuniões e encontros formativos que estreitem os laços institucionais;
- Garantir à comunidade espaços colegiados legítimos para a avaliação do trabalho pedagógico e a identificação de melhorias no ambiente escolar;
- Analisar abordagens humanizadas e eficazes para a resolução de conflitos no cotidiano da instituição;
- Organizar processos de formação continuada centrados na perspectiva colaborativa, assegurando a apropriação dos documentos norteadores por toda a comunidade;
- Fomentar a construção coletiva e participativa dos órgãos colegiados como eixo estruturante da qualidade do ensino na primeira infância.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1 ENFOQUE HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

1.1.1 Filosofia e Concepções didático-pedagógicas

O Centro de Educação Infantil Gralha Azul, enquanto espaço educacional, busca garantir os direitos da infância, considerando a diversidade cultural, a organização do tempo e espaço de forma a contemplar os interesses da sociedade, das famílias e, principalmente, das crianças; proporciona não apenas os cuidados básicos para o desenvolvimento biológico, mas também um ambiente propício para o crescimento e aprendizado, respeitando as particularidades individuais e culturais das crianças.

Ao longo da história, várias concepções sobre a infância têm sido exploradas, sendo uma delas a visão de que as crianças desempenham um papel ativo na transmissão de conhecimento e cultura. Educadores, como Soares (2020), defendem a importância de reconhecer a criança como um ser histórico e social, respeitando sua individualidade. O conhecimento infantil é construído por meio da exploração e interpretação do mundo ao seu redor, utilizando diversas formas de linguagem.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), promulgado após a Constituição Federal de 1988, foi um marco na afirmação dos direitos infantis. Legalmente, a criança passou a ser considerada sujeito de direitos, destacando a responsabilidade da família, sociedade e do poder público em garantir esses direitos.

O desenvolvimento humano, especialmente durante a infância, é moldado pela intervenção na aprendizagem da criança e pela interação entre ela e o seu ambiente. Reconhecer uma criança como uma pessoa forte e decente abre oportunidades para o acesso à cultura e à educação. Esta aprendizagem é o resultado de interações sociais e culturais que a criança determina e influencia a forma como pensa, age e sente (Soares, 2020).

Nos últimos anos, uma série de pesquisas tem se dedicado a aprofundar nossa compreensão sobre as concepções de educação infantil, lançando luz sobre conceitos fundamentais nesse campo. Camargo e Dornelles (2023) enfatizam a importância do brincar, do corpo e do movimento como eixos centrais na formação de professores de crianças pequenas. Segundo os autores, essas dimensões são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo não apenas habilidades motoras, mas também sociais e cognitivas. A formação docente, portanto, deve incluir uma compreensão profunda dessas áreas para criar ambientes de aprendizagem mais ricos e inclusivos.

Em um estudo sobre pedagogias inclusivas, Poker (2017) discute os fundamentos e estratégias pedagógicas que respondem às diferenças na escola. A inclusão é um aspecto crucial da educação infantil, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou origens, tenham acesso igualitário à educação. Poker argumenta que estratégias pedagógicas bem fundamentadas podem facilitar a inclusão, promovendo um ambiente de aprendizagem onde todas as crianças possam prosperar.

Soares (2020) aborda os pressupostos das pesquisas sobre criança, infância e educação infantil, ressaltando a importância de reconhecer a criança como um ser competente e capaz. A autora argumenta que percepções tradicionais de crianças como passivas devem ser desafiadas, destacando a necessidade de vê-las como participantes ativas em seu processo de aprendizagem. Este reconhecimento abre caminhos para igualdade de oportunidades e acesso à cultura e ao conhecimento, baseando-se nas interações sociais e culturais que influenciam a maneira como as crianças pensam, agem e sentem.

Por fim, Uecker e Possa (2021) discutem os processos de avaliação na educação infantil, focando na produção da criança e da infância em risco. Eles exploram como as práticas de avaliação podem ser usadas para identificar e mitigar riscos, promovendo uma educação que valorize e respeite as singularidades das crianças. Avaliações bem conduzidas são cruciais para entender o progresso das crianças e ajustar as práticas pedagógicas para melhor atender às suas necessidades individuais.

Essas pesquisas contribuem significativamente para a compreensão contemporânea da educação infantil, oferecendo reflexões valiosas sobre como melhor apoiar o desenvolvimento das crianças. A formação de professores, a inclusão, a percepção da criança como um ser competente e os processos de avaliação são aspectos interligados que, quando bem compreendidos e aplicados, podem transformar a educação infantil e garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

1.1.2 Articulação entre Cuidar e Educar

A articulação entre cuidar e educar na Educação Infantil é central, conforme estipulado pela Deliberação 02/2014 do CEE/PR, que enfatiza a indissociabilidade dessas funções essenciais junto ao brincar, fundamentais no processo de interação das crianças pequenas. Esta abordagem não apenas resgata a intencionalidade educativa, mas também reconhece a importância de ir além das atividades cotidianas de cuidado e autocuidado.

Camargo e Dornelles (2023) argumentam que entender a singularidade de cada criança na pré-escola é essencial para superar históricas dicotomias entre cuidado e educação, fortalecendo práticas educativas que promovam seu desenvolvimento holístico.

Poker (2017) complementa esta visão ao destacar que educar na Educação Infantil implica criar ambientes que integrem cuidado, brincadeira e aprendizagem de forma harmoniosa. Essas práticas não só desenvolvem habilidades interpessoais nas crianças, mas também as capacitam a interagir com os outros de maneira amorosa, respeitosa e confiante. Além disso, o acesso das crianças a amplo conhecimento do mundo e da cultura é fundamental para enriquecer sua experiência educativa, conforme preconizado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Portanto, a integração entre cuidar e educar não apenas atende às necessidades básicas das crianças pequenas, mas também fomenta seu potencial

de descoberta e aprendizagem desde os primeiros anos de vida, estabelecendo uma base sólida para seu desenvolvimento futuro.

1.1.3 Gestor da educação infantil

Para o gestor de uma Instituição de Educação Infantil, Maria (2021) oferece concepções sobre a gestão escolar e suas práticas pedagógicas, proporcionando uma oportunidade para reflexão profunda sobre as políticas e práticas adotadas na instituição. Reconhecendo que a qualidade educacional é um processo contínuo de evolução e aprimoramento, a teórica propõe vários parâmetros que podem ser utilizados como insumos para avaliar e melhorar diferentes aspectos da instituição.

Primeiramente, é importante utilizar esses parâmetros para avaliar a estrutura curricular da instituição, considerando a organização do tempo, as interações, os jogos, entre outros elementos. Esse processo de avaliação permite identificar áreas que necessitam de ajustes e promove um ambiente de aprendizado mais eficaz e adequado para as crianças.

Além disso, os parâmetros devem ser utilizados para avaliar e reestruturar o projeto educativo da instituição de educação infantil. Esse alinhamento aos princípios e práticas descritos por Maria (2021) assegura que a educação oferecida esteja em consonância com as melhores práticas pedagógicas, promovendo um desenvolvimento integral das crianças.

Outro aspecto crucial é a avaliação da organização dos espaços, do mobiliário e dos recursos educacionais. A partir dessa avaliação, o gestor pode planejar e implementar estratégias que melhorem a utilização desses elementos, garantindo um ambiente físico que apoie o aprendizado e o bem-estar das crianças.

É igualmente importante organizar contextos de estudo documental e de diálogo com gestores, professores e demais profissionais da instituição. Esses momentos de reflexão e discussão permitem que os princípios apresentados e as práticas sugeridas sejam compreendidos e incorporados na rotina diária e nas práticas docentes, promovendo mudanças positivas e contínuas na vida institucional.

Por fim, o desenvolvimento de ferramentas de gestão para monitorar e avaliar a implementação dos princípios e práticas definidos no documento é essencial. Essas ferramentas possibilitam o acompanhamento sistemático dos progressos e desafios, permitindo ajustes e melhorias contínuas na gestão e nas práticas pedagógicas da instituição.

Nos últimos anos, as pesquisas acadêmicas têm se voltado para o papel crucial do gestor na Educação Infantil, reconhecendo as particularidades e desafios específicos dessa etapa inicial da Educação Básica. O artigo de Maria (2021) contribui significativamente para essa discussão ao analisar como os gestores das instituições de Educação Infantil lidam com as exigências e características peculiares desse contexto educacional.

Ao mergulhar nas especificidades abordadas por Maria (2021), percebe-se a importância de políticas educacionais que apoiem e fortaleçam a capacidade dos gestores de Educação Infantil de liderar com eficácia, adaptando-se às demandas dinâmicas e diversificadas de suas comunidades escolares. Esta pesquisa não apenas ilumina os desafios enfrentados pelos gestores, mas também sugere caminhos para aprimorar práticas e políticas que promovam uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida das crianças.

1.1.4 Professor de educação infantil

Para o Professor de Educação Infantil, ter acesso a referências específicas é fundamental para orientar o planejamento e a avaliação das práticas pedagógicas, visando à melhoria contínua e ao aprimoramento do ensino. Sestari (2022) oferece ideias sobre como esse profissional pode atuar como mediador eficaz no processo de aprendizagem das crianças. Destaca-se a importância de compreender as concepções de criança e escola para planejar intervenções pedagógicas que promovam a curiosidade, a exploração e a participação ativa das crianças.

Além disso, o estudo amplia essa discussão ao abordar os desafios na formação do professor e a importância do trabalho pedagógico colaborativo. A coesão da equipe escolar em torno do objetivo de valorizar e estimular as crianças

no ambiente educativo ressalta a necessidade de uma abordagem integrada na formação dos professores.

Essas pesquisas contribuem significativamente para fundamentar as filosofias e práticas didático-pedagógicas discutidas neste contexto. Elas reforçam a visão de considerar a criança como um agente ativo na construção do conhecimento, enfatizando a importância de respeitar sua singularidade e garantir seus direitos fundamentais na educação.

Para aplicar essas concepções na prática, os professores podem utilizar os parâmetros sugeridos para avaliar e reestruturar suas práticas pedagógicas. Reconhecê-las como orientadoras para a melhoria contínua é essencial, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento educacional. Participar de estudos sobre os conceitos e práticas propostas nos artigos permite a criação de abordagens personalizadas que enriqueçam as interações e propostas educativas junto às crianças.

Na prática da Educação Infantil, diversas concepções pedagógicas fundamentam a forma como os professores planejam e executam suas atividades educativas. Estas concepções não apenas orientam o ensino, mas também influenciam diretamente o ambiente de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Neste contexto, destacam-se três concepções principais: construtivista, sociointeracionista e histórico-cultural. Cada uma delas oferece uma abordagem única para engajar os alunos, estimular a aprendizagem colaborativa e contextualizar os conteúdos dentro de um ambiente diversificado e culturalmente rico (Justino De Faria et al., 2022).

A concepção construtivista baseia-se na ideia de que o conhecimento é construído ativamente pelo aluno. Os professores que adotam essa abordagem incentivam a exploração, a interação e a reflexão dos alunos sobre os conteúdos. Atividades exploratórias, como experimentos e desafios, são empregadas para que os alunos descubram e construam seu próprio conhecimento. Além disso, a aprendizagem ativa é promovida através de discussões, debates e projetos que incentivam a participação ativa dos estudantes.

A concepção sociointeracionista enfatiza a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Professores que adotam essa abordagem promovem

atividades colaborativas em grupo, em que os alunos aprendem uns com os outros e desenvolvem habilidades sociais essenciais. O diálogo e a interação são incentivados através de discussões em grupo e trocas de ideias, fortalecendo tanto o aprendizado quanto a compreensão dos conteúdos.

A concepção histórico-cultural considera que o desenvolvimento humano ocorre em contextos culturais e históricos específicos. Professores que adotam essa abordagem valorizam a diversidade cultural presente na sala de aula, relacionando os conteúdos com as experiências reais dos alunos. A contextualização dos conteúdos permite aos estudantes compreender como o conhecimento se insere no mundo real, enquanto a valorização da diversidade enriquece o ambiente educacional ao celebrar diferentes culturas e perspectivas.

Essas concepções não apenas oferecem um arcabouço teórico sólido para a prática pedagógica na Educação Infantil, mas também proporcionam estratégias eficazes para promover um ambiente educacional inclusivo, dinâmico e centrado no aluno. Ao integrar essas abordagens, os professores podem enriquecer suas práticas educativas, criando oportunidades significativas para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças.

A documentação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, aliada à autorreflexão sobre a prática pedagógica à luz dos parâmetros estabelecidos, oferece ferramentas valiosas para a avaliação e aprimoramento contínuo. A criação de indicadores escalonados de avaliação das práticas permite uma análise sistemática do alinhamento aos Parâmetros de Qualidade, facilitando ajustes necessários para garantir a eficácia das estratégias educativas.

Essas estratégias não apenas fortalecem o compromisso do professor com a qualidade da Educação Infantil, mas também refletem uma abordagem informada e atualizada com as pesquisas recentes. Ao integrar pesquisa e prática pedagógica de forma interconectada, os professores podem promover um ambiente educacional que estimule o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para um futuro educacional e social mais promissor.

Ao utilizar os conceitos e estratégias apresentados por Poker (2017), os professores podem desenvolver abordagens educacionais que atendam de maneira eficaz às diferenças individuais dos alunos. Isso inclui não apenas a

adaptação do currículo e das atividades de ensino, mas também a promoção de uma cultura escolar que celebre a diversidade como um valor educacional fundamental.

Além disso, enfatiza a importância de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todos os alunos se sintam respeitados, valorizados e capacitados a alcançar seu pleno potencial acadêmico e social. A integração dos princípios e estratégias delineados nas práticas pedagógicas diárias não só melhora a experiência educacional das crianças pequenas, mas também contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e equitativa como um todo.

Tanto o artigo de Poker (2017) quanto o trabalho de Sestari (2022) na área da Educação Infantil abordam aspectos essenciais para o desenvolvimento de práticas educacionais eficazes e inclusivas.

Poker (2017) discute os fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas, destacando a importância de responder às diferenças individuais dos alunos na escola. Ele enfatiza a necessidade de adaptação do currículo, das metodologias de ensino e da cultura escolar para garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Por outro lado, Sestari (2022) foca no papel do professor como mediador das aprendizagens na Educação Infantil. Ele argumenta que o professor não apenas transmite conhecimento, mas também facilita um ambiente onde as crianças são incentivadas a explorar, descobrir e construir ativamente seu próprio conhecimento. Sua abordagem ressalta a importância de entender as concepções de criança e escola para planejar intervenções pedagógicas eficazes que promovam o desenvolvimento integral dos pequenos.

Ao relacionar essas ideias, percebe-se que ambas destacam a necessidade de uma abordagem personalizada e sensível às características individuais dos alunos. Enquanto Poker enfatiza a adaptação das práticas educacionais para incluir todos os alunos, Sestari destaca o papel do professor na criação de um ambiente estimulante e acolhedor que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento infantil.

Portanto, essas integrações das estratégias podem enriquecer as práticas pedagógicas na Educação Infantil, promovendo um ambiente educacional inclusivo,

dinâmico e centrado no aluno, onde cada criança se sinta valorizada e apoiada em seu processo de aprendizagem.

1.1.5 Os profissionais de apoio que trabalham na Instituição de Educação Infantil

Os profissionais de apoio das instituições de Educação Infantil desempenham um papel fundamental no suporte aos professores durante a rotina com as crianças. Eles participam ativamente desse processo de diversas maneiras, refletindo sobre suas contribuições para a melhoria do processo pedagógico, o que impacta positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Este envolvimento inclui orientar a condução de atividades complementares, que não substituem as atividades dos professores, mas as complementam (GOV.BR, 2019).

Além disso, esses profissionais trabalham para melhorar a organização dos ambientes, garantindo que estejam sempre apoiando os professores na melhoria contínua da qualidade do trabalho realizado com as crianças. Ademais, subsidiam as decisões sobre as atividades de rotina, visando sempre aprimorar a qualidade das práticas desenvolvidas no contexto educacional infantil.

A concepção de infância e a Educação Infantil têm passado por significativas transformações nas últimas décadas, impulsionadas por pesquisas que destacam a importância de integrar o brincar, o cuidar e o educar como elementos indissociáveis no ambiente educativo. Essa abordagem reconhece a infância não apenas como um período de desenvolvimento, mas como uma fase crucial para a construção de conhecimentos, valores e habilidades essenciais ao longo da vida.

Nos estudos recentes sobre Educação Infantil, como exemplificado no artigo de Camargo e Dornelles (2023), há uma ênfase na interação dinâmica entre brincar, cuidar e educar. O brincar é visto não apenas como uma atividade recreativa, mas como um meio pelo qual as crianças exploram o mundo, experimentam papéis sociais, desenvolvem habilidades motoras e cognitivas, e constroem suas identidades. Ao mesmo tempo, o cuidado vai além da mera assistência física, envolvendo também a atenção afetiva e emocional que sustenta o bem-estar das crianças enquanto participam de atividades educativas.

Essa compreensão integrada tem implicações profundas para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os educadores são encorajados a criar ambientes que ofereçam oportunidades para o brincar livre e dirigido, onde as crianças não apenas se divertem, mas também aprendem conceitos importantes através da exploração ativa. Além disso, a valorização do cuidado não apenas assegura o desenvolvimento físico e emocional das crianças, mas também fortalece vínculos significativos entre educadores, crianças e famílias.

O papel do gestor na Educação Infantil desempenha um papel fundamental na organização e na promoção de um ambiente educacional acolhedor e eficaz para as crianças em desenvolvimento. O gestor não apenas administra recursos e coordena equipes, mas também estabelece diretrizes pedagógicas que garantam a qualidade do ensino oferecido. Segundo Maria (2021), a seleção adequada de diretores e a definição de um plano de gestão claro são cruciais para orientar as práticas educativas e maximizar o potencial de aprendizagem das crianças pequenas.

O gestor da Educação Infantil deve estar comprometido não apenas com a eficiência administrativa, mas também com a promoção de um ambiente que valorize o brincar, o cuidar e o educar de forma integrada. Isso envolve não só a supervisão das atividades cotidianas, mas também o estímulo à formação contínua dos educadores, a adaptação de políticas educacionais às necessidades locais e a colaboração próxima com as famílias para garantir um suporte holístico ao desenvolvimento das crianças.

Portanto, entender e fortalecer o papel do gestor na Educação Infantil não apenas melhora a eficácia das operações diárias, mas também contribui para a construção de uma base sólida que sustenta práticas pedagógicas centradas no desenvolvimento integral das crianças e na promoção de uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

O papel do professor como mediador das aprendizagens, conforme abordado por Sestari (2022), entra na discussão como uma peça fundamental. A pesquisa destaca a importância de compreender as concepções de criança e escola para planejar intervenções pedagógicas eficazes.

As contribuições de Soares (2020) sobre criança, infância e Educação Infantil consolidam a importância de considerar a singularidade das crianças e garantir seus direitos fundamentais no contexto educacional. Essa perspectiva alinha-se com as discussões anteriores, destacando a relevância de respeitar a criança como agente ativo na transmissão de conhecimento e cultura.

A pesquisa de Vasconcelos da Costa e Vilaronga (2022), sobre os papéis dos profissionais de apoio escolar na Educação Infantil, expande o escopo e explora como esses profissionais podem contribuir para a melhoria do processo pedagógico. Esta pesquisa oferece uma perspectiva prática sobre como os profissionais de apoio podem subsidiar as decisões sobre as atividades de rotina e desenvolver instrumentos de gestão, conectando-se com as discussões sobre a importância do papel do gestor e dos professores na Educação Infantil.

Essas diversas pesquisas, ao serem entrelaçadas e contextualizadas, fornecem uma base robusta para a fundamentação filosófica e conceitual das práticas educacionais na Educação Infantil, já que reforça a necessidade de considerar a criança como um ser ativo na transmissão de conhecimento e cultura, respeitando sua singularidade e garantindo seus direitos fundamentais. O diálogo entre essas pesquisas fortalece a compreensão da Educação Infantil como um ambiente complexo e integrado, onde gestores, professores e profissionais de apoio desempenham papéis cruciais na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

1.1.6 Familiares ou Responsáveis

Para os familiares ou responsáveis, os parâmetros auxiliam no acompanhamento das condições e práticas da Instituição de Educação Infantil. Sugestões de como utilizar o documento incluem os seguintes pontos:

- Conversar com os profissionais da Instituição de Educação Infantil sobre as possibilidades e alternativas viáveis para elevar a qualidade do atendimento oferecido pela Instituição.

- Inteirar-se do trabalho de órgãos colegiados e representativos, como o Conselho Escolar e o Conselho Municipal de Educação, buscando conhecer e contribuir com estratégias para a melhoria da qualidade na Educação Infantil ofertada pelas Instituições de Educação Infantil da sua região.
- Conhecer e se envolver nos processos de acolhida, transições, acompanhamento e avaliação das aprendizagens das crianças, reforçando o trabalho integrado entre a Instituição de Educação Infantil e as famílias ou responsáveis.

As pesquisas e reflexões destacam a importância da participação ativa dos familiares ou responsáveis no processo educacional da Educação Infantil. O estudo realizado por Cláudia e Machado (2021) fornece ideias sobre como a presença ou a ausência desses familiares pode impactar no desenvolvimento das crianças.

O documento oferece uma visão ampla sobre a dinâmica entre a escola e a família, destacando a relevância da participação efetiva dos pais no cotidiano escolar. Além disso, destaca a importância da parceria entre família e escola, ressaltando que a colaboração ativa entre esses dois ambientes é fundamental para proporcionar um desenvolvimento integral às crianças. As informações desse estudo complementam a abordagem de Cláudia e Machado (2021), destacando a interconexão entre o ambiente escolar e o apoio da família.

A interação entre pais e profissionais da Educação Infantil é um ponto-chave, como sugerido pelas pesquisas. Os parâmetros apresentados no documento podem servir como ferramentas para os familiares discutirem com os profissionais da instituição sobre estratégias para melhorar a qualidade do atendimento oferecido.

Além disso, pesquisas recentes, como a de Janailma Barbosa Da Tavares (2022), abrem espaço para discussões sobre a colaboração entre familiares, professores e profissionais de apoio. Essa pesquisa explora a visão dos docentes sobre o papel dos profissionais de apoio na Educação Infantil, contribuindo para a compreensão da importância de uma abordagem integrada para o desenvolvimento das crianças.

O diálogo entre os familiares e os profissionais da Educação Infantil não se limita apenas às atividades diárias, mas também inclui a participação em órgãos

colegiados e representativos, como o Conselho Escolar e o Conselho Municipal de Educação.

As contribuições recentes dessas pesquisas fortalecem a base teórica deste trabalho, destacando a importância da parceria entre família e escola na Educação Infantil. Elas reforçam a visão de considerar a criança como um ser ativo na transmissão de conhecimento e cultura, respeitando sua singularidade e garantindo seus direitos fundamentais. O engajamento dos familiares no processo educacional é vital para criar um ambiente colaborativo que promova o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

1.2 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

O artigo de Silva e Ferreira da Silva (2024) conclui que os gestores escolares desempenham seu papel nas escolas incorporando princípios de gerencialismo, priorizando eficiência, competição e busca por desempenho. Esse estudo indica que o trabalho dos gestores fortalece as políticas gerenciais na educação, influenciando diretamente na operacionalização das instituições de ensino.

Nessa perspectiva, a gestão é entendida como a coordenação dos esforços individuais e coletivos para alcançar objetivos comuns. No contexto escolar, a gestão deve estar vinculada à compreensão da educação como um instrumento de transformação social. Isso implica em uma relação entre teoria e prática de uma democracia participativa, resultando em uma gestão escolar eficiente. O diretor escolar, representante de uma instituição educativa, tem o aspecto administrativo e pedagógico como seu foco central.

É esperado que a atuação do gestor escolar atinja a qualidade objetivada pelos sistemas de ensino e pela legislação vigente, somado ao desempenho de todos os integrantes do ambiente escolar, pois em gestão democrática valoriza-se as ideias e contribuições dos representantes de diferentes segmentos, com atenção às opiniões, discussões e sugestões. Diante do exposto, o gestor será um moderador que assegurará em sua gestão a participação coletiva, sem a imposição de suas ordens como soberanas.

O gestor democrático é aquele que distende atitudes imprescindíveis a um líder, como abraçar a todos, ouvir com imparcialidade e com o mesmo mérito, acreditar na capacidade daqueles que integram a equipe, mantendo uma participação equilibrada; valorizar virtudes, reconhecendo acertos e qualidades, e preocupar-se com as reais necessidades no processo ensino-aprendizagem.

Na área da Pedagogia, o papel do gestor escolar está diretamente ligado à melhoria do desempenho da instituição de ensino. Para atingir esse objetivo, é essencial dispor de um planejamento consistente para todas as atividades realizadas ao longo do ano letivo, alinhado com a Proposta Pedagógica da escola.

Silva e Ferreira da Silva (2024) conduziram um estudo que investigou o papel dos gestores escolares nas instituições de ensino, destacando como eles incorporam princípios de gerencialismo para fortalecer as políticas educacionais. Os resultados da pesquisa revelam que os gestores escolares operam com foco na eficiência, competição e busca por desempenho, orientando suas práticas para maximizar os recursos disponíveis e melhorar os resultados institucionais.

No contexto da Educação Infantil, essa abordagem gerencialista pode influenciar significativamente a organização e o funcionamento das escolas. Os gestores, ao adotarem esses princípios, não apenas administram as operações diárias, mas também estabelecem um ambiente que incentiva a inovação, a responsabilidade e o compromisso com os objetivos educacionais.

Além disso, Silva e Ferreira da Silva (2024) argumentam que os gestores escolares desempenham um papel crucial na implementação de políticas gerenciais que não apenas otimizam a eficiência operacional, mas também promovem uma cultura de excelência e melhoria contínua. Essa perspectiva gerencialista pode ser vista como uma resposta aos desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições de ensino, buscando não apenas atender às demandas administrativas, mas também alinhar as práticas educacionais com as expectativas da comunidade escolar e os padrões educacionais vigentes.

Portanto, o estudo de Silva e Ferreira da Silva (2024) destaca a importância dos gestores escolares como agentes de mudança e liderança nas escolas, capazes de influenciar positivamente a qualidade da educação oferecida, ao mesmo tempo em

que enfrentam os desafios de um ambiente educacional dinâmico e em constante evolução.

A integração dos princípios de gerencialismo pelos gestores não apenas visa aprimorar a eficiência operacional das escolas, mas também fortalecer as políticas educacionais, alinhando-as com as necessidades da comunidade escolar e os padrões educacionais contemporâneos.

Ao adotar uma abordagem democrática e inclusiva, os gestores podem não só melhorar o desempenho educacional, mas também criar um ambiente que valoriza a contribuição de todos os membros da equipe escolar, garantindo um desenvolvimento integral e equitativo dos estudantes. Assim, a gestão escolar eficaz emerge não apenas como uma função administrativa, mas como um catalisador essencial para o progresso educacional e social das instituições de ensino.

1.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E A CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA

O artigo 206 da Constituição Federal Brasileira estabelece a gestão democrática como uma exigência legal, cujo objetivo é a construção de um ambiente escolar participativo e democrático.

A LDBEN 9394/96, nos artigos 12, 13 e 14, estabelece mecanismos para a instituição da gestão democrática no ensino público, ou seja, a elaboração da Proposta Pedagógica nas instituições de ensino, a participação da família e da comunidade, a constituição de Conselhos Escolares, as Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), os Conselhos de Classe participativo e a administração de recursos financeiros. Tais práticas, ao serem incorporadas pela gestão escolar, possibilitam o redimensionamento da organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas Instituições Educativas.

A evolução conceitual deste marco teórico supera a visão restrita da mera "colaboração" frequentemente associada apenas à ajuda em festas escolares ou doações materiais para firmar o princípio irreduzível da Gestão Democrática como poder efetivo de deliberação. Desse modo, a família e os demais segmentos não

apenas auxiliam, mas decidem conjuntamente no Conselho Escolar e na elaboração e condução do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Nessa mesma direção, reconceitua-se o espaço institucional sob a égide da "Comunidade Educativa". Enquanto uma escola em moldes tradicionais restringe-se à relação dual entre alunos e professores, a perspectiva da Comunidade Educativa compreende que o território, os pais, os gestores e todos os funcionários de apoio incluindo equipes de portaria, limpeza e cozinha integram uma rede viva e indissociável de formação e proteção integral da criança, transformando o CMEI em um autêntico núcleo de vivência social e cidadã.

A gestão participativa implica na coordenação da participação de todos os atores envolvidos no processo educacional, com o gestor assumindo o papel de agente criador desse ambiente colaborativo. A Gestão Participativa tem diferentes níveis e áreas de atuação, sendo eles: Conselho Escolar, o Conselho de Classe e a APMF, responsável pela administração dos recursos financeiros da Instituição. São termos amplamente empregados na Instituição que visam à efetivação da participação e democracia.

O Conselho Escolar visa propiciar a ampla participação da comunidade, reconhecendo seus direitos e deveres, garantindo a qualidade no ensino. Tem como principais atribuições: dar anuência ao Regimento Escolar; discutir, aprovar e acompanhar a efetivação da Proposta Pedagógica, aprovar o Regulamento Interno, o Plano de Aplicação e utilização dos recursos recebidos, o Calendário Escolar e a constituição do Grupo da Brigada Escolar; dar anuência às decisões da comunidade escolar; e atuar no âmbito da instituição de ensino, conforme atribuições definidas em Estatuto próprio.

A APMF tem como principais atribuições: definir o destino dos recursos advindos de convênios públicos, mediante a elaboração de planos de aplicação e prestação de contas, com anuência do Conselho Escolar e registro em ata; registrar em livro próprio a prestação de contas de valores e inventários de bens (patrimônio) da instituição de ensino; receber doações e contribuições voluntárias aplicando essas receitas para o bem-estar da comunidade escolar, por meio da celebração de contratos, convênios ou outros, conforme necessidades em consenso com o Conselho Escolar.

A direção construída de forma democrática e com a intenção de estabelecer os objetivos conjuntos proporciona o direcionamento da ação escolar. Na instituição, isso leva à busca consciente e planejada de integração e unidade entre objetivos e detalhamento das ações após um consenso, em torno de normas e atitudes comuns.

É necessário que os mecanismos de democratização da gestão de educação alcancem todos os níveis do sistema de ensino. Os mecanismos institucionais devem garantir a participação do mais amplo leque de interessados possíveis. Quanto mais representatividade houver, maior a capacidade de intervenção e fiscalização da sociedade civil. O diálogo e o debate devem fazer parte do cotidiano, onde todos os integrantes da instituição possam colaborar para o bom desenvolvimento das atividades.

A instituição é uma das instâncias possíveis para desenvolver a democratização, possibilitando à comunidade escolar a transformação da sociedade vigente. Para tanto, é importante a capacitação, o comprometimento e a conscientização de todos com os trabalhos desenvolvidos com os alunos nas atividades escolares e extraclasse, a fim de contribuir na qualidade da educação do ensino público. Do ponto de vista da prática, significa fortalecer a luta contra a exclusão, a discriminação e a qualidade inferior da educação oferecida às classes populares.

A promoção da democratização do sistema de ensino e das instituições escolares implica a vivência e o aprendizado do exercício da participação nas tomadas de decisões. Esse processo deve ser construído de forma coletiva, levando em conta a especificidade histórica e cultural de cada sistema de ensino. A gestão da instituição pública tem como objetivo tornar transparentes suas ações e atos, permitindo que a comunidade escolar e local adquira conhecimento, saberes, ideias e sonhos, em um processo de aprendizado, invenção, criação, diálogo, construção, transformação e ensino.

A gestão da instituição escolar é caracterizada por um processo coletivo de mudança contínua, baseado nos novos paradigmas emergentes da sociedade do conhecimento. Esses paradigmas definem a concepção de qualidade na educação e a finalidade da instituição. Para garantir uma gestão democrática efetiva, é necessário considerar os seguintes pontos básicos:

A democratização do ensino começa internamente na instituição, com a criação de espaços para que professores, funcionários, alunos e pais possam discutir de forma crítica o cotidiano escolar. Dessa forma, a instituição tem como função formar indivíduos críticos, criativos, participativos e capacitados para atuar de forma crítica na sociedade.

Para a efetivação da gestão democrática, a instituição promove espaços de participação da comunidade escolar, como a Associação de Pais e Mestres – APMF (pessoa jurídica de direito privado). Esse é um órgão de representação de pais, mestres e funcionários da instituição; não possui fins lucrativos, caráter político-partidário, religioso ou racial. Além disso, seus dirigentes e conselheiros não recebem remuneração.

A instituição está baseada numa linha Pedagógica Sociointeracionista, Crítica, Reflexiva e Transformadora, cuja metodologia assume a postura Dialógica da Educação, fundamentada na Teoria Crítica da Educação, que percebe esse processo como uma mediação dialética entre sociedade e conhecimento. O enfoque crítico e comunicativo entende que o mundo, a instituição e as pessoas não estão prontas. Ao contrário, defende a ideia de que somos sujeitos de um processo de construção pessoal e social.

A educação é um instrumento de resistência e transformação dos padrões socioculturais dominantes, que busca o resgate da dimensão humana, em uma perspectiva de emancipação. Possui como missão garantir a oferta de ensino de qualidade, pautada na gestão democrática e participativa, assegurando a universalização do acesso a todos, bem como a sua permanência com sucesso, dentro de um movimento que garanta a inserção efetiva de indivíduos críticos e participativos na sociedade. Acredita numa sociedade inclusiva, democrática, plural e justa; ecologicamente sustentável; humanizada, humanizadora e solidária; pacífica e feliz; articulada e mobilizada popularmente; consciente, conscientizadora e reflexiva, capaz de superar as ideologias manipuladoras.

A instituição procura formar cidadãos críticos, participativos, pensantes, com princípios éticos, sociais e culturais. Para isso, procura-se desenvolver no aluno a capacidade de se perceber, se conhecer, se valorizar, ter comportamento social na

instituição, na família e na sociedade; ser coerente com seus valores. Nessa perspectiva, alunos e professores são sujeitos na construção do conhecimento.

No ambiente desta instituição, procura-se mobilizar todos os esforços em função da ação pedagógica, favorecendo um ambiente de autonomia onde a equipe pedagógica propicie a participação da coletividade nas decisões locais para o exercício da autonomia escolar.

A instituição procura abrir espaços para que a diversidade e o pluralismo de ideias se manifestem, trazendo dados da realidade mais ampla e permitindo que todos os segmentos da comunidade escolar reflitam e participem de decisões relativas à socialização do conhecimento, uma vez que a escola é um espaço de formação e transformação social.

Nesse sentido, a gestão escolar participativa e colaborativa é fundamental para garantir uma educação de qualidade, capaz de formar cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Cabe aos gestores e educadores investir em práticas democráticas, envolvendo toda a comunidade escolar em processos de decisão e planejamento, promovendo a formação continuada de seus profissionais e criando um ambiente acolhedor e seguro para todos os alunos e seus familiares.

A gestão escolar deve ser vista como um processo contínuo de construção coletiva, em que todos os envolvidos na escola sejam corresponsáveis pela sua qualidade e pelo sucesso dos alunos.

A gestão democrática na educação infantil é um pilar essencial para o desenvolvimento integral das crianças. A Constituição Federal Brasileira, no artigo 206, estabelece essa prática como uma exigência legal para a criação de ambientes escolares participativos e democráticos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) também reforça essa ideia, delineando mecanismos para a implementação da gestão democrática no ensino público.

O cerne da gestão democrática abrange a elaboração da Proposta Pedagógica, a participação da família e da comunidade, a formação de Conselhos Escolares, as Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), além dos Conselhos de Classe participativos; abrange, também, a administração eficiente dos recursos financeiros da instituição, que é uma atribuição da APMF. Essas práticas, quando

incorporadas pela gestão escolar, possibilitam uma reorganização significativa do trabalho pedagógico nas instituições educativas.

Dentro desse contexto, a gestão participativa é fundamental para coordenar a atuação de todos os envolvidos no processo educacional. O gestor desempenha um papel crucial como agente criador desse ambiente colaborativo. Os Conselhos Escolares, Conselhos de Classe e APMFs representam diferentes instâncias de participação e democracia, contribuindo para decisões colegiadas e representativas.

No estudo conduzido por Carvalho (2021), o foco foi compreender a percepção das diretoras de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), em Curitiba, sobre a Gestão Democrática na Educação Infantil e sua importância como elemento de qualidade educativa. As diretoras foram identificadas como figuras centrais, cujas ações e compreensões são cruciais para democratizar as instituições educacionais. O estudo utilizou questionários aplicados às diretoras, buscando não apenas observar suas percepções sobre a gestão democrática, mas também analisar como essas percepções influenciam a qualidade educacional.

A análise das respostas coletadas foi sintetizada em um mosaico que categorizou as diretoras de acordo com a orientação mais voltada para uma gestão democrática ou para uma gestão mais tradicional e hierárquica. Esse processo revelou que as diretoras reconhecem o valor do princípio da gestão democrática na construção de espaços educativos de qualidade. A gestão democrática foi identificada como um elemento fundamental para promover a participação ativa dos responsáveis no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo positivamente para a aprendizagem.

Além disso, a pesquisa ressaltou a importância dos órgãos colegiados e da participação efetiva das famílias no cotidiano educacional dos CMEIs. Ao favorecer a interação e a colaboração entre familiares e escola, a gestão democrática não apenas fortalece os laços comunitários, mas também enriquece o ambiente educacional com perspectivas diversas e enriquecedoras. Dessa forma, as conclusões do estudo de Carvalho (2021) sublinham como a gestão democrática não é apenas uma prática administrativa, mas uma filosofia educacional, essencial

para promover a equidade, a inclusão e o sucesso educacional na Educação Infantil.

Concluindo, a gestão democrática na Educação Infantil não se limita a uma exigência legal, mas se configura como um alicerce para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Através da participação ativa das diretoras, famílias e comunidades nos processos decisórios das instituições educacionais, podemos fortalecer não apenas a qualidade do ensino, mas também os vínculos sociais e a formação integral das crianças. A implementação efetiva desses princípios requer um compromisso contínuo com a capacitação, a transparência e com o diálogo constante entre todos os envolvidos. Dessa forma, é garantido um ambiente educacional inclusivo e participativo, essencial para o desenvolvimento pleno das novas gerações.

1.4 ARTICULAÇÃO ENTRE AS AÇÕES DE CUIDAR E EDUCAR

A qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada às conexões de desenvolvimento que consideram as crianças em seus contextos sociais, ambientais e culturais, além das interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às diversas linguagens e conhecimentos, permitindo a construção de uma identidade autônoma. Hoje, as instituições de Educação Infantil devem trabalhar de acordo com uma concepção de atendimento que seja capaz de articular cuidado e educação, vistos como funções complementares e indissociáveis.

Levando em conta as particularidades da Educação Infantil e das crianças que a frequentam, é impossível pensar em educação sem considerar a importância do cuidado. Cuidar implica comprometimento com o outro e suas singularidades, além de solidariedade com suas necessidades e confiança com suas capacidades, fundamental para a construção de vínculos afetivos entre quem cuida e quem é cuidado.

Além disso, o professor deve ajudar as crianças a identificar suas necessidades e atendê-las de forma adequada. É a partir dessa ética profissional que as crianças

também podem aprender a ser sensíveis às necessidades e dificuldades dos outros. Considerar o cuidado como parte integrante da educação na instituição da Educação Infantil exige conhecimentos, habilidades e instrumentos que vão além da dimensão pedagógica.

Cuidar de uma criança em um ambiente educacional requer a integração de múltiplos campos de conhecimento e a colaboração entre profissionais de diversas áreas. A concepção de Educação, no contexto da Educação Infantil, implica uma particularidade: “Educar adquire um caráter mais amplo que o termo ‘ensinar’ em geral, relacionado mais diretamente ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2022).

O aspecto cognitivo não deve receber uma atenção maior que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição da criança, evitando, assim, reduzir a educação apenas em ensino.

Na Educação Infantil, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão extremamente importante no trabalho pedagógico. É preciso lembrarmos que devemos respeitar e garantir os direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza e também ao conhecimento.

Tudo isso será possível quando o trabalho for orientado por objetivos educacionais claros, por meio de planejamento, acompanhamento e avaliação. Neste sentido, é necessário que os professores envolvidos tenham uma visão integral do desenvolvimento da criança e do desenvolvimento social e historicamente produzido, para que a ação educacional possa ser realizada de forma sistematizada e intencional.

Na Educação Infantil, o ato de educar envolve criar oportunidades para cuidar, brincar e aprender de maneira integrada, visando ao desenvolvimento das habilidades interpessoais das crianças. Isso inclui a capacidade de se relacionar com os outros em um ambiente de aceitação, respeito e confiança, bem como o acesso aos conhecimentos mais amplos sobre a realidade social e cultural.

Neste contexto, é essencial considerar as crianças em seus contextos sociais, ambientais e culturais, reconhecendo as interações e práticas sociais como elementos fundamentais para a construção de uma identidade autônoma. A

excelência na Educação Infantil exige uma visão que transcenda a mera transmissão de conhecimento, abrangendo a formação integral da criança e seu desenvolvimento pleno.

A Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, integrando cuidado e educação como componentes essenciais. Segundo Carvalho (2021), a gestão democrática nas instituições de Educação Infantil não apenas promove uma participação ativa das famílias, mas também reconhece a importância de uma abordagem integrada entre cuidado e educação para o sucesso educacional das crianças. Nesse contexto, a percepção das diretoras de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), em Curitiba, evidencia como a gestão democrática pode influenciar positivamente essa integração, criando ambientes educativos de qualidade (Carvalho, 2021).

Além disso, Moreira, Boto e Freire (2022) discutem a renovação da educação brasileira à luz das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira, destacando a importância de uma abordagem educacional que valorize tanto o desenvolvimento cognitivo quanto emocional das crianças. A partir dessas perspectivas, é possível compreender que a articulação entre cuidar e educar não se limita apenas ao ambiente escolar, mas também envolve a formação de professores e gestores que reconhecem a integralidade do desenvolvimento infantil.

Portanto, a abordagem integrada entre cuidado e educação na Educação Infantil não apenas fortalece o desenvolvimento das crianças, mas também promove práticas educativas mais inclusivas e eficazes. Essa integração não só prepara as crianças para os desafios acadêmicos, mas também para uma participação ativa e cidadã na sociedade.

1.5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO

A formação continuada de professores vem sendo bastante discutida no cenário educacional como um dos espaços para se analisar criticamente as práticas pedagógicas e melhorar a qualidade de desenvolvimento e aprendizagem oferecidos nas instituições de educação infantil. O termo “Formação Continuada” é

amplo e abrange toda a formação que o sujeito vivencia, desde sua história de vida até os cursos que realiza em momentos pontuais.

Em se tratando da formação continuada oferecida por órgãos educacionais, ela pode ser caracterizada por diferentes enfoques. Segundo o local e a forma como é realizada, pode ocorrer tanto dentro como fora do contexto escolar e abordar os mais variados temas educacionais.

As exigências em relação à formação dos profissionais da educação, especificamente da Educação Infantil, ultrapassam as possibilidades da formação inicial, tornando-se imprescindível adotar diferentes possibilidades para refletir sobre a teoria e prática docente.

Em um centro de Educação Infantil, na Fazenda Rio Grande, estado do Paraná, as formações continuadas, administrativas e pedagógicas acontecem nos momentos de hora-atividade, através da leitura de textos sobre a especificidade do momento; em períodos específicos garantidos em calendário escolar, como reuniões pedagógicas e conselho de classe.

Outros momentos são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, através de oficinas e palestras por nível de atendimento, além de convites advindos de outros municípios. Dessa forma, a formação continuada constitui um dos aspectos fundamentais da valorização dos profissionais de educação.

Para tentar resolver a ausência das famílias no interior da escola, torna-se necessária a formulação de um projeto que atraia esses pais para o contexto escolar, a fim de fortalecer os vínculos entre família e escola e efetivar a participação nos órgãos colegiados, como a APMF e o Conselho Escolar. Através dessa participação, os familiares podem se envolver ativamente no processo escolar, nas discussões de melhoria do trabalho dentro da instituição e também na tomada de decisões, não somente em festas e eventos; através desse movimento, pode-se contribuir para um ambiente democrático, onde todos participam.

A organização democrática, no âmbito escolar, caracteriza-se pela participação e corresponsabilidade da comunidade escolar na tomada de decisões coletivas para a elaboração, implementação e acompanhamento da Proposta Pedagógica.

A formação continuada de professores na Educação Infantil emerge como um elemento crucial para aprimorar as práticas pedagógicas e, por conseguinte, elevar a qualidade do desenvolvimento e aprendizagem das crianças; abrange uma amplitude considerável, incorporando desde a formação ao longo da história de vida até cursos específicos, realizados em momentos pontuais. No contexto educacional, a formação continuada pode ocorrer tanto dentro como fora da instituição escolar, abordando diversas temáticas educacionais (UJIIE, 2020).

A abordagem e eficácia da formação continuada oferecida pelos órgãos educacionais variam de acordo com o local e a metodologia adotada. Para compreender integralmente o impacto dessa formação, é essencial considerar diferentes perspectivas e enfoques. A formação continuada é uma ferramenta estratégica para fomentar o desenvolvimento profissional dos educadores, contribuindo para a construção de práticas mais eficazes e alinhadas com as demandas contemporâneas da Educação Infantil.

O artigo de Oliveira & Moura (2023) propõe princípios e elementos básicos para a constituição de uma proposta de formação continuada no nível *stricto sensu* para professores da educação básica, utilizando uma metodologia de revisão de literatura específica. O trabalho destaca uma abordagem histórico-crítica que enfatiza a práxis e a pesquisa como elementos fundamentais.

A proposta delineada sugere uma formação que reconhece o professor como intelectual, capaz de integrar conhecimentos universitários e escolares de forma articulada. Além disso, enfatiza a importância de uma sólida formação teórico-metodológica, valorizando o trabalho docente e o professor como sujeito ativo na construção do conhecimento e na transformação da prática educativa.

Os autores consideram as múltiplas determinações que influenciam a constituição dos sujeitos envolvidos na educação, destacando a necessidade de uma abordagem emancipatória que possibilite vivências ancoradas em uma perspectiva crítica e transformadora. A proposta visa, ainda, estabelecer relações éticas e horizontais entre universidade e escola, promovendo um processo formativo que valorize a formação de intelectuais orgânicos, capazes de contribuir de maneira significativa para a educação e para a sociedade como um todo.

Ujiie (2020) investiga de que maneira essa formação pode influenciar positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O estudo destaca a importância de uma participação ativa e interativa dos profissionais no processo de desenvolvimento da criança, enfatizando a relevância da integração entre formação continuada e prática pedagógica. Ademais, lança luz sobre a formação continuada de professores na Educação Infantil, explorando as possibilidades de participação das famílias no cotidiano de seus filhos em creches e pré-escolas. A existência de órgãos colegiados é abordada como um meio de envolver os familiares de forma mais ativa na educação das crianças, ampliando o alcance da formação continuada para além do ambiente escolar.

Em conclusão, a formação continuada emerge não apenas como um requisito essencial para a atualização e aprimoramento contínuo dos professores, mas também como um catalisador para a melhoria da qualidade educacional, ao promover práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Integrar esses princípios e práticas na rotina educacional não só fortalece a profissão docente, mas também contribui para um ambiente escolar mais participativo, democrático e enriquecedor para todos os envolvidos no processo educativo.

1.6 PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA NACIONAL NO TEMA CENTRAL

A produção bibliográfica nacional desempenha um papel fundamental na disseminação do conhecimento e na formação de profissionais da educação. A Biblioteca Nacional, no Brasil, tem a missão crucial de coletar, registrar, salvaguardar e proporcionar acesso à produção intelectual brasileira, sendo um instrumento essencial para pesquisa e memória da produção intelectual da sociedade.

Nos últimos anos, testemunhamos um aumento expressivo na produção científica, abrangendo diversas áreas do conhecimento, com especial destaque para a Educação Infantil. Um conjunto diversificado de estudos e pesquisas tem sido realizado, contribuindo significativamente para a compreensão e aprimoramento dos conceitos-chave associados à Educação Infantil.

A formação continuada de professores desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Oliveira e Moura (2023) discutem os princípios e elementos essenciais para uma proposta de formação continuada no nível *stricto sensu*, destacando como essa formação pode influenciar positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Através de uma abordagem que integra teoria e prática, os autores enfatizam o papel ativo dos professores no processo de aprimoramento profissional, promovendo práticas mais eficazes e alinhadas com as necessidades contemporâneas da educação.

Por outro lado, Ujiie (2020) investiga a formação continuada de professores na Educação Infantil sob uma perspectiva CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), examinando como essa formação pode impactar positivamente o ambiente educacional. O estudo ressalta também a importância da integração entre formação continuada e prática pedagógica, enfatizando a participação ativa dos professores no processo de desenvolvimento das crianças.

Ambos os estudos destacam não apenas a necessidade de atualização constante dos educadores, mas também a relevância de envolver ativamente as famílias e a comunidade escolar no cotidiano educativo. A presença dos órgãos colegiados é fundamental para fortalecer os vínculos entre escola, família e comunidade, ampliando assim o impacto da formação continuada para além do ambiente escolar, transformando-a em um meio eficaz de desenvolvimento profissional e educacional.

1.7 A DIMENSÃO POLÍTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E A ATUAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES

A efetivação de uma instituição de ensino voltada para a emancipação e a formação cidadã exige a superação de modelos administrativos tradicionais de cunho puramente burocrático e centralizador. Sob essa ótica, Paro argumenta que a administração escolar possui uma especificidade irreduzível quando comparada à administração empresarial: enquanto o empreendimento privado orienta-se

primariamente pela lógica da eficiência mercadológica e do lucro, a escola tem como finalidade precípua a formação humana.

Por conseguinte, o próprio processo de gerir a instituição precisa ser, em sua essência, educativo e democrático. Para o autor, a participação ativa das famílias nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) não se resume a uma colaboração periférica ou a auxílios eventuais em festividades e doações materiais, mas configura-se como um direito político inalienável de intervenção e deliberação nos rumos pedagógicos e administrativos da unidade.

Do ponto de vista normativo, essa prerrogativa encontra sustentação direta no ordenamento jurídico brasileiro. Conforme elucida Cury, especialista na legislação educacional e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a gestão democrática consagra-se como um princípio constitucional indissociável do ensino público.

As diretrizes legais estabelecem os mecanismos institucionais com destaque para a criação e a atuação autônoma dos Conselhos Escolares que asseguram a corresponsabilidade da comunidade na condução da escola. A efetivação desses espaços colegiados representa a transição de uma tutela estatal verticalizada para um regime de corresponsabilidade pública, garantindo que as instituições cumpram rigorosamente os preceitos de transparência, participação cidadã e respeito aos direitos fundamentais da infância.

1.8 O CONCEITO DE COMUNIDADE EDUCATIVA: O CMEI ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

A transição de uma instituição de ensino de matriz conservadora para o que se define, no rigor teórico, como uma "Comunidade Educativa", exige uma ruptura epistemológica e estrutural na concepção do ambiente escolar. Historicamente, o modelo tradicional de educação organizou-se sob uma lógica fragmentada, operando quase exclusivamente por meio do binômio professor-aluno e relegando a comunidade a um papel de passividade.

Nessa visão reducionista, o processo de ensino e aprendizagem confina-se aos limites físicos e simbólicos da sala de aula. Contudo, a efetivação de uma

gestão democrática pressupõe que o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) rompa com esse isolamento institucional, constituindo-se não como uma "ilha" encastelada, mas como o núcleo de uma teia viva, plural e interdependente. Conforme aponta Paro (2001), a administração escolar de caráter democrático impõe a necessidade de superação do autoritarismo, exigindo que a escola se abra à participação efetiva e deliberativa de todos os seus sujeitos.

O ideário de uma Comunidade Educativa consolida-se ao se reconhecer que a formação da criança na primeira infância não ocorre de maneira setorializada. Ao contrário, ela se materializa em uma rede de interações que engloba o território, as famílias, o corpo docente, a equipe gestora e, de modo imprescindível, os funcionários dos serviços de apoio. É fundamental descortinar o caráter estritamente pedagógico de funções que, historicamente, foram invisibilizadas na divisão do trabalho escolar.

Os profissionais da portaria, da alimentação e da higienização não são meros prestadores de serviços logísticos; são, ontologicamente, educadores. A profissional da merenda que dialoga com a criança sobre o alimento e o funcionário da limpeza que acolhe e organiza o ambiente promovem, na concretude de suas práticas cotidianas, referenciais de cuidado, alteridade e pertencimento. Quando todos esses atores assumem intencionalidade educativa, a hierarquia verticalizada cede espaço à horizontalidade do trabalho coletivo.

Para que a unidade escolar transcenda a sua estrutura tradicional e se consolide como comunidade, o território sociogeográfico ao qual pertence deve ser organicamente incorporado ao seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). O CMEI está ancorado em uma malha urbana e lida com dinâmicas demográficas e socioeconômicas específicas da sua região. O território deixa, assim, de ser um mero endereço geográfico para converter-se em um agente educador. Veiga (1995) assevera que a construção do PPP não pode ser configurada como um protocolo burocrático e engavetado, mas sim como a materialização da identidade da escola, exigindo a reflexão conjunta sobre a função social daquela unidade educacional e os desafios da sua comunidade.

Nessa conjuntura, o papel da família sofre uma resignificação estrutural, deixando de ocupar o lugar de mera "colaboradora periférica" acionada de maneira instrumental apenas para contribuir financeiramente, comparecer a datas

comemorativas ou receber notificações disciplinares. Na genuína Comunidade Educativa, as famílias assumem o status de coautoras do projeto educativo, dotadas de poder de decisão real. Essa mudança descentraliza o poder institucional. Os responsáveis passam a ter assento, voz e voto nas instâncias colegiadas (como o Conselho Escolar), deliberando não apenas sobre questões administrativas, mas sobre as diretrizes curriculares e pedagógicas.

Sobre a urgência dessa participação coletiva e emancipatória na tomada de decisões, Veiga (1998) elucida com precisão:

“ A construção do projeto político-pedagógico exige a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo da escola: professores, alunos, pais, funcionários e equipe técnica e administrativa. Essa participação constitui-se em um ato político, no qual os sujeitos assumem a responsabilidade pela direção e pelas finalidades do trabalho pedagógico, rompendo com a cultura do silêncio e da submissão que historicamente marcou a relação da comunidade com a escola.”(Veiga 1998, p. 13).

Portanto, a metamorfose de um CMEI em uma Comunidade Educativa consolida-se como um ato político, pautado na ética da corresponsabilidade. Trata-se de superar definitivamente o ranço assistencialista e filantrópico que marcou a gênese da educação infantil no Brasil (KRAMER, 2005), elevando a instituição a um polo de cidadania. Quando os muros simbólicos da escola se convertem em pontes dialógicas, a criança é reconhecida, de fato, como sujeito histórico e de direitos, sendo educada, amparada e desenvolvida por toda a coletividade que compõe o território escolar.

1.9 A TENSÃO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E DESIGUALDADE SOCIAL: O TEMPO E A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

A proposição de uma Gestão Democrática no âmbito da Educação Infantil tal como postulada na superação do isolamento institucional debatida nos tópicos antecedentes deste capítulo esbarra, inevitavelmente, em contradições estruturais da sociedade de classes. Conforme pontua Arroyo (2012), a escola pública não se

encontra insulada das determinações econômicas e produtivas que condicionam a existência das classes trabalhadoras. Postular que pais e responsáveis participem ativamente das instâncias deliberativas requer, antes de mais nada, a compreensão acurada das barreiras materiais que regem o cotidiano dessas famílias, invalidando qualquer leitura meritocrática da ausência parental.

Nesse horizonte, a escassez de tempo livre, a precarização das relações laborais, os extensos percursos nos transportes urbanos e a dupla ou tripla jornada imposta às mulheres configuram óbices reais à vivência da democracia participativa nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Historicamente, as instituições educacionais tenderam a reproduzir uma culpabilização velada das famílias, taxando-as de "ausentes" ou desinteressadas. Contudo, como ressalta Rosemberg (2001), as políticas públicas de atendimento à infância carregam marcas ambíguas, oscilando entre o direito inalienável da criança e a função assistencial voltada a viabilizar a força de trabalho barata.

Essa dinâmica excludente colide diretamente com o conceito de "Comunidade Educativa" discutido anteriormente. Não é admissível conceber a escola como uma teia de relações plurais se a instituição mantiver uma postura burocrática e indiferente às condições materiais de seus sujeitos. Conforme adverte Saviani (2008), a democratização da escola pública exige compromisso radical com a transformação social, o que obriga a unidade educacional a abandonar modelos idealizados de família que desconsideram a realidade das periferias urbanas e a urgência da sobrevivência econômica.

Ademais, essa barreira temporal e social afeta diretamente a construção e a efetividade do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Como fundamentado nos debates sobre as instâncias coletivas, a participação não pode se restringir a um protocolo formal ou à presença em datas comemorativas festivas. Quando a instituição desconsidera o esgotamento físico e temporal do trabalhador, a gestão democrática degenera-se em uma exigência abstrata, acessível apenas a extratos sociais que gozam de flexibilidade de horários.

Para que a práxis escolar supere essa contradição, a equipe gestora e o corpo docente articulando-se com todos os profissionais que compõem o ecossistema escolar, desde a docência até os serviços de apoio precisam inverter a lógica da cobrança unilateral. Isso implica criar canais alternativos de escuta,

flexibilizar horários de reuniões e reconhecer que o acolhimento à criança passa, obrigatoriamente, pelo respeito à sua matriz familiar. A escola deixa de punir a ausência física imediata e passa a edificar pontes dialógicas que garantam que a voz das mães e dos pais reverbere nas decisões político-pedagógicas.

Portanto, a consolidação de mecanismos democráticos em um CMEI exige da instituição a coragem epistemológica de encarar as desigualdades sociais de frente. Quando a unidade escolar compreende que o ritmo opressor da produção capitalista drena a energia das famílias de seu território, ela abandona o ranço assistencialista e filantrópico criticado por Kramer (2005). É por meio dessa escuta ativa e da corresponsabilidade que o espaço educacional transcende os muros da burocracia, convertendo-se em um efetivo polo de cidadania e práxis emancipatória.

Para que a escola supere essa contradição estrutural sem incorrer em um assistencialismo esvaziado, a constituição de uma verdadeira "Comunidade Educativa" exige que a instituição deixe de exigir que a família se adeque a um padrão burguês e rígido de disponibilidade temporal. Como aponta Arroyo (2012), os tempos sociais das classes populares são profundamente marcados pelas exigências da produção e da sobrevivência, o que torna inadmissível ignorar que a precarização das relações laborais e a sobrecarga da tripla jornada imposta às mulheres expropriam o tempo social de descanso, cuidado e reflexão desses sujeitos.

Essa expropriação sistemática do tempo revela, conforme problematiza Saviani (2008), que a aparente neutralidade dos horários escolares tradicionais funciona, na prática, como um mecanismo excludente. Quando a escola impõe reuniões em turnos rígidos que ignoram a exaustão das mães trabalhadoras, ela opera uma violência institucional velada que culpabiliza a vítima pela sua própria ausência. Superar essa barreira exige que a unidade educacional compreenda que a participação política não pode ser um privilégio de classes que possuem flexibilidade de horários, mas um direito universal que demanda novas formas de mediação institucional.

Nesse horizonte, a adaptação da escola à falta de tempo dos pais não pode ser confundida com um favor filantrópico ou com um assistencialismo esvaziado que, nas palavras de Kramer (2005), infantiliza a comunidade e mascara as reais

condições de desigualdade. O verdadeiro compromisso democrático se manifesta quando a instituição descentraliza suas instâncias decisórias, criando canais de escuta móveis e flexíveis que conseguem alcançar o trabalhador em seus breves interstícios de descanso, validando sua voz sem exigir sobrecarga adicional, tal como propõe a perspectiva de uma esfera pública ampliada.

Desse modo, a escola afasta-se do risco assistencialista na exata medida em que transforma a escassez de tempo dos pais não em justificativa para a exclusão decisória, mas em eixo orientador de uma práxis pedagógica emancipatória. Ao assumir corajosamente a luta contra as assimetrias profundas de classe e gênero, amparando-se nos estudos de Rosemberg (2001) sobre a ambiguidade das políticas públicas para a infância, a unidade deixa de ser um mero depósito burocrático e passa a se constituir como um território vivo de resistência, corresponsabilidade e dignidade humana.



CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

2.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste estudo, adota-se uma abordagem mista de pesquisa, com predominância qualitativa, fundamentada na premissa de que a investigação no campo educacional não deve ser neutra ou meramente descritiva, mas sim emancipatória e transformadora. A escolha pela predominância qualitativa justifica-se por sua capacidade intrínseca de desvendar a complexidade das relações, dos significados e das práticas sociais que estruturam o cotidiano escolar. Conforme postula Minayo (2008), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ocupando-se do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças e dos valores, dimensões que não podem ser reduzidas à mera quantificação estatística.

Contrapondo-se aos paradigmas estritamente positivistas que concebem a ciência como um exercício neutro e de distanciamento entre sujeito e objeto, a vertente adotada alinha-se à perspectiva crítico-emancipatória. Autores como Brandão (2006) e Thiollent (2011) argumentam que a investigação no espaço educativo deve assumir um caráter interventivo e dialógico, no qual o pesquisador não atua como um observador passivo, mas como um agente articulador de reflexões coletivas.

Essa natureza de pesquisa encaixa-se com precisão nos objetivos deste estudo por recusar a neutralidade científica diante das mazelas sociais e educacionais, entendendo que a produção de conhecimento científico na infância está indissociável da práxis de transformação da realidade.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa foi selecionada porque o objeto investigado a consolidação de uma Comunidade Educativa e a efetivação da gestão democrática não se restringe a métricas administrativas. Trata-se de um processo humano, político e relacional. A metodologia empregada visa, portanto, superar a visão tradicional de colaboração periférica e promover a gestão democrática e a constituição do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) como um espaço onde os sujeitos envolvidos possuem poder efetivo de deliberação. Durante a condução desta investigação, foram exploradas e discutidas

diversas estratégias educacionais e instrumentos participativos, buscando caminhos teóricos e práticos para transformar o ambiente escolar a partir de um diagnóstico coletivo rigoroso das necessidades da comunidade.

2.2 LOCUS DA PESQUISA E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SUJEITOS

A pesquisa empírica que sustenta este estudo foi conduzida no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Gralha Azul, instituição situada no município de Fazenda Rio Grande, Estado do Paraná. A escolha deste *locus* justifica-se pela relevância de investigar contextos educacionais periféricos que vivenciam os desafios cotidianos da expansão da rede pública de ensino infantil.

O trabalho envolveu de maneira ampla a comunidade interna compreendendo a gestão, o corpo docente e os funcionários de apoio e a comunidade externa, com destaque para os pais e responsáveis, majoritariamente residentes no bairro homônimo. Metodologicamente, o estudo visa obter uma compreensão aprofundada da aplicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, operando na superação da antiga ótica assistencialista e integrando as diretrizes contemporâneas de políticas públicas para a infância, em consonância com os fundamentos trazidos por Kramer (2005), que concebe a criança ontologicamente como sujeito de direitos, histórico e cultural, desde o seu nascimento.

Para viabilizar o diagnóstico espacial e sociocultural que embasou esta investigação, a coleta de dados empíricos foi realizada sistematicamente de forma manual, antecedendo o período de efetivação das matrículas. Essa estratégia teve como escopo mapear a realidade socioeconômica e cultural de cada núcleo familiar das 110 crianças que ingressariam ou frequentariam a instituição no quadriênio de 2022 a 2024, resguardando todo o rigor ético por meio de termos de consentimento devidamente documentados.

Do universo total investigado, os dados revelaram um perfil sociodemográfico bem delimitado: aproximadamente 80% das crianças vivem em núcleos familiares biparentais, ao passo que 20% residem exclusivamente com a

mãe, com o pai ou com outros responsáveis legais, evidenciando diferentes arranjos familiares na contemporaneidade.

Trata-se, majoritariamente, de famílias pertencentes à classe média baixa, com faixa etária predominante entre 15 e 35 anos e histórico de baixa escolaridade formal. Sob a ótica sociológica de Rosemberg (2001), que analisa criticamente as desigualdades nas políticas de atendimento à creche e à pré-escola no Brasil, esses indicadores locais não constituem meras estatísticas isoladas ou neutras.

Ao contrário, eles refletem as contradições e os desafios estruturais da educação pública brasileira, explicitando como as assimetrias sociais, de classe e de gênero com ênfase na sobrecarga da dupla e tripla jornada imposta às mães trabalhadoras interferem diretamente na disponibilidade temporal, na energia vital e na efetiva participação desses responsáveis no cotidiano institucional e nas instâncias de gestão democrática do CMEI.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Posteriormente, apresentam-se a análise dos resultados obtidos e as conclusões decorrentes da investigação, estruturadas com base na interação direta com os participantes e na avaliação da eficácia dos Indicadores da Qualidade na política de Educação Infantil. O foco central desta etapa consiste na consolidação de um processo participativo de autoavaliação institucional, engajando os profissionais da unidade em parceria indissociável com as famílias e a comunidade. A pesquisa estruturou-se em cinco etapas sequenciais e metodologicamente rigorosas:

- **Etapa 1:** Conhecimento das famílias através de entrevista e levantamento sociocultural. Realizou-se um estudo abrangente com todas as famílias para investigar o conceito de diversidade cultural, as diferentes etnias, origens geográficas (visto que grande parte da comunidade é oriunda do interior do Paraná e de outras regiões do Brasil), além das tradições culturais e crenças religiosas constituintes da comunidade do CMEI Gralha Azul. Os dados coletados apontaram que a maioria dos entrevistados declara-se católica, havendo também representatividade de matrizes evangélicas e famílias sem religião declarada, todas

congregando em torno de valores de preservação e transmissão de costumes familiares.

- **Etapas 2:** Seleção e estruturação dos instrumentos de coleta de dados e sensibilização coletiva. Preparou-se uma apresentação interativa em suporte digital (PowerPoint) para pontuar os indicadores de qualidade e os instrumentos de coleta que subsidiaram a elaboração de um plano de ação voltado para a melhoria institucional. Para tanto, a comunidade escolar foi organizada em **sete grupos de trabalho temáticos**, alinhados aos eixos dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Após a coleta e compilação dos dados fornecidos por cada grupo, procedeu-se à elaboração de um plano unificado de melhorias, respaldado por rigorosa análise documental.
- **Etapas 3:** Aplicação dos instrumentos e explanação analítica com a comunidade. Realizou-se a devolutiva e a explanação dos dados coletados aos grupos participantes, promovendo o repasse dos entendimentos construídos de forma coletiva e dando início formal à execução do plano de ação corretiva e pedagógica.
- **Etapas 4:** Organização, análise e interpretação dos resultados. Os dados coletados foram tabulados em planilhas com prazos pré-determinados e metas de execução, permitindo atribuir significado rigoroso às informações obtidas para fundamentar as tomadas de decisão necessárias na gestão da unidade.
- **Etapas 5:** Análise consolidada e divulgação pública à comunidade escolar. Os resultados finais da coleta de dados e das diretrizes do plano institucional foram divulgados de maneira transparente a toda a comunidade do Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul.

2.5 RIGOR ÉTICO E ALINHAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO



O desenvolvimento de uma investigação de natureza qualitativa e crítico-emancipatória no interior de uma instituição educativa exige um compromisso irrevogável com o rigor ético e com a integridade dos sujeitos envolvidos. A coleta de dados no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Gralha Azul não se configurou como uma extração unilateral de informações, mas fundamentou-se nas necessidades reais da instituição, articulando-se de forma estrita ao seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e aos parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil. Conforme postula Veiga (1995), a práxis investigativa e pedagógica perde seu sentido transformador quando descolada das diretrizes coletivas e da identidade institucional, exigindo que a pesquisa acadêmica sirva de ferramenta concreta para a autoavaliação e o aprimoramento da escola.

Nesse sentido, o processo metodológico integrou pluralmente entrevistas, apresentações formativas e análises documentais fundamentadas no respeito absoluto à diversidade de opiniões e trajetórias, reconhecendo intencionalmente todos os participantes gestores, docentes, funcionários de apoio e famílias não como meros objetos de estudo, mas como atores políticos legítimos, dotados de voz e de capacidade deliberativa no ambiente escolar. Esse alinhamento político-pedagógico corrobora a defesa de uma gestão democrática na qual a escuta sensível e o diálogo horizontal sobrepõem-se a posturas hierárquicas e excludentes.

Ademais, o rigor ético da investigação foi assegurado por meio da obtenção do consentimento informado e livre de todos os envolvidos, garantindo o sigilo, a transparência e o respeito integral aos preceitos que regem a pesquisa com seres humanos. Mais do que atender a uma formalidade burocrática, o termo de consentimento representou o pacto de que os saberes produzidos por esta investigação retornariam à comunidade em forma de melhorias institucionais. Desse modo, assegura-se que a pesquisa contribua efetivamente para a construção contínua de uma Educação Infantil pública pautada na excelência, na equidade social e na consolidação definitiva da gestão democrática participativa, unindo a teoria sociológica à práxis do chão da escola.

2.6 O LEVANTAMENTO POR MEIO DA FICHA INDIVIDUAL DA CRIANÇA (ANEXO II): ROTINAS LABORAIS E IMPACTOS NA PARTICIPAÇÃO

No escopo metodológico da pesquisa empírica conduzida no CMEI Gralha Azul, a utilização da "Ficha Individual da Criança" (Anexo II) configurou-se como um instrumento de coleta de dados de suma importância para o mapeamento aprofundado das condições de vida e das rotinas das 110 famílias atendidas no quadriênio de 2022 a 2024. Mais do que um procedimento burocrático de cadastro, a aplicação sistemática deste instrumento metodológico permitiu desvendar as dimensões materiais que estruturam o cotidiano doméstico, revelando os desdobramentos práticos das jornadas de trabalho sobre o envolvimento parental.

Para compreender metodologicamente como o mapeamento foi estruturado e de que maneira os dados operam na realidade da instituição, a análise desdobra-se nos seguintes aspectos:

- **Procedimento de Coleta e Mapeamento da Ficha Individual:** A coleta de dados por meio da Ficha Individual da Criança foi realizada de forma manual, antecedendo o período de efetivação das matrículas. O instrumento metodológico foi estruturado para captar com rigor informações minuciosas referentes à organização dos lares, distinguindo turnos laborais, empregos formais e informais, além de jornadas estendidas.
- **Diagnóstico das Rotinas Laborais (Diurnas e Noturnas):** A tabulação e a análise interpretativa dos dados da Ficha revelaram que o universo familiar é marcado por intensa rigidez e exaustão temporal. Grande parte dos responsáveis cumpre jornadas de trabalho desgastantes, incluindo turnos noturnos em indústrias, comércio e serviços terceirizados da região metropolitana, ou submete-se a trabalhos informais com horários voláteis, imprevisíveis e de baixa remuneração.
- **Os Impactos das Assimetrias de Classe e Gênero na Prática:** Sob a lente teórica de Rosemberg (2001), constatou-se que a exaustão temporal não afeta os sujeitos de maneira homogênea. A sobrecarga da dupla e tripla jornada recai de maneira desproporcional sobre as mulheres (mães e responsáveis legais), cujos horários de pico laboral entram em choque direto com os momentos institucionais de diálogo e gestão democrática.

- **A Superação do Falso Diagnóstico de Apatia:** Metodologicamente, a análise cruzada dos dados evidenciou que a aparente "ausência" ou o distanciamento dos pais nas reuniões e conselhos escolares não decorre de desinteresse pela educação dos filhos. Trata-se, na verdade, de uma barreira material intransponível imposta pela precarização do trabalho, que drena a energia vital e o tempo livre das famílias da classe média baixa.
- **Repercussão Metodológica para a Ação Participativa:** Ao integrar a análise detalhada das rotinas laborais extraída do Anexo II ao delineamento metodológico, o estudo fundamenta a urgência de repensar as estratégias de escuta. A constatação empiricamente comprovada de que a comunidade opera sob severa vulnerabilidade temporal exigiu do CMEI a flexibilização de horários e a criação de canais alternativos de diálogo, assegurando que a gestão democrática (Brandão, 2006; Thiollent, 2011) seja inclusiva e corresponsável com a realidade concreta da classe trabalhadora.

2.7 A SUBJETIVIDADE DOS LARES PERIFÉRICOS: UMA ANÁLISE QUALITATIVA E SOCIOLÓGICA APROFUNDADA DA "FICHA INDIVIDUAL DA CRIANÇA"

Para apreender com o rigor analítico necessário a complexidade humana que habita as dependências do Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul, a investigação metodológica não pôde se restringir ao mapeamento quantitativo das condições socioeconômicas ou à tabulação estrita dos horários laborais. O exame exaustivo das respostas abertas e dos registros subjetivos contidos na "Ficha Individual da Criança" (Anexo II) instrumento aplicado sistematicamente junto às 110 famílias atendidas no quadriênio de 2022 a 2024 revelou um rico mosaico de expectativas, tensões cotidianas, estratégias de sobrevivência afetiva e contradições estruturais.

Dentre as variáveis mapeadas, destacam-se três eixos de profunda relevância qualitativa para a práxis pedagógica e sociológica: a reação comportamental das crianças frente ao limite do "não" (Questão 6), a cartografia dos medos e das angústias parentais face à criação na periferia metropolitana

(Questão 8), e a frequência de manipulação de livros e do contato com bens culturais no espaço doméstico (Questão 23). A análise cruzada desses dados empíricos, quando submetida ao crivo teórico de Heloysa Szymanski (2001), descortina os mecanismos sutis e muitas vezes violentos pelos quais a instituição escolar reproduz julgamentos morais e expectativas etnocêntricas sobre as famílias das classes populares.

A Gestão do Limite e a Culpabilidade Parental: Análise da Questão 6

A tabulação qualitativa da Questão 6, que investigou a conduta e a reação emocional dos pequenos diante das proibições, das frustrações e da imposição de limites no cotidiano do lar, expôs um abismo profundo entre o discurso prescritivo idealizado pelas famílias e a vivência exausta de pais submetidos à precarização laboral.

Enquanto o receituário pedagógico tradicional e as cartinhas de orientação escolar propagam uma imagem harmônica de diálogo ininterrupto e firmeza equilibrada, os registros textuais preenchidos pelas mães e pais revelam um cenário de intensa exaustão física e emocional. Grande parte dos responsáveis relata que a tentativa de estabelecer limites esbarra na volatilidade do tempo livre: após jornadas de dez a doze horas de trabalho em turnos industriais fatigantes, o momento do reencontro doméstico é marcado por uma oscilação angustiante entre a permissividade compensatória motivada pela culpa da ausência prolongada e reações punitivas reativas quando a paciência esgota-se frente às birras e demandas infantis.

As respostas detalhadas demonstram que as famílias enfrentam o desafio de educar em territórios desprovidos de redes públicas de suporte, onde muitas vezes os filhos pequenos passam longos períodos sob os cuidados de parentes idosos, vizinhos ou em arranjos comunitários improvisados que nem sempre mantêm a mesma linha de consistência normativa.

Quando a criança chega ao ambiente escolar, os conflitos comportamentais decorrentes dessa dinâmica ambivalente oscilando entre o excesso de proteção culposa e a rigidez momentânea costumam ser interpretados pela instituição de forma reducionista. A escola, operando sob uma ótica burocrática, tende a

enxergar a dificuldade do pequeno em lidar com a frustração coletiva como um "déficit de educação familiar" ou uma falha de caráter na condução doméstica.

No entanto, a análise sociológica dos dados da Ficha Individual evidencia que essa suposta falha não é senão o reflexo direto da opressão estrutural do trabalho precarizado, que drena a energia vital dos responsáveis e os impede de exercer a mediação educativa com a tranquilidade temporal que a classe média burguesa toma como um dado universal da natureza humana.

A Cartografia do Medo e a Vulnerabilidade Territorial: Análise da Questão 8

A profundidade analítica do Anexo II acentua-se de maneira dramática ao examinar a Questão 8, que mapeia os principais medos, angústias e inseguranças das mães e pais em relação ao desenvolvimento dos filhos e ao futuro social na periferia de Fazenda Rio Grande. Enquanto o cotidiano das classes privilegiadas é protegido por muros residenciais, condomínios fechados e redes privadas de segurança e lazer, os registros textuais das famílias do CMEI Gralha Azul escancaram o peso esmagador da vulnerabilidade social urbana.

O temor predominante nos relatos não reside em abstrações pedagógicas ou no desempenho escolar precoce, mas em ameaças concretas e imediatas: a violência urbana disseminada nas ruas dos bairros periféricos, a exposição precoce a situações de marginalidade, a escassez crônica de espaços públicos de lazer seguros e a angústia corrosiva de não estarem presentes para proteger e orientar os filhos devido à engrenagem implacável das longas jornadas de trabalho e dos extensos percursos nos transportes coletivos metropolitanos.

Essa cartografia do medo revela que a ansiedade manifestada no ambiente doméstico é indissociável das condições macroestruturais de desigualdade de classe. As mães trabalhadoras expressam, em seus relatos, uma sensação profunda de impotência diante de um mundo que parece conspirar contra a integridade de seus filhos. Sob esse prisma, o medo parental não é sintoma de patologia psicológica ou desinteresse, mas a tradução visceral da incerteza que marca a existência proletária contemporânea.

Quando a escola ignora essa dimensão territorial e trata o aluno como um indivíduo isolado de seu contexto macrossocial, ela falha em compreender que a

agitação, o retraimento ou a desconfiança manifestada pela criança no interior da instituição muitas vezes ecoam os traumas, as tensões e os alertas de autodefesa absorvidos no interior de lares cercados por vulnerabilidades socioeconômicas severas.

A Cultura Escrita e as Barreiras Materiais do Lar: Análise da Questão 23

No tocante ao acesso aos bens simbólicos e à circulação da cultura escrita, a análise da Questão 23 que investigou a frequência de manipulação de livros, a presença de acervos literários infantis e a prática de leitura de histórias no espaço doméstico desvelou realidades díspares que exigem extremo rigor interpretativo e cautela epistemológica da equipe docente.

Os dados quantitativos e qualitativos da Ficha Individual indicam que, embora uma parcela minoritária de lares consiga preservar o hábito da leitura compartilhada como um ritual afetivo de aconchego noturno, a esmagadora maioria das famílias enfrenta barreiras materiais e estruturais intransponíveis para incorporar essa prática em sua rotina diária.

Dentre os óbices mais recorrentes apontados nos formulários, destacam-se a ausência absoluta de recursos financeiros para a aquisição de livros infantis no mercado privado, a falta de espaços físicos adequados e iluminados nos domicílios compactos e superpovoados, e, sobretudo, a exaustão física extrema que impede os responsáveis de dedicarem tempo à leitura após jornadas extenuantes.

Ademais, os registros evidenciam uma representação social profundamente enraizada de que a transmissão do saber letrado e o contato com os livros constituem atribuição exclusiva, intransferível e especializada da instituição escolar. Para essas famílias, o espaço doméstico é o reduto da sobrevivência material, da alimentação, do descanso precário e da reprodução biológica imediata, enquanto a escola é concebida como o templo sacralizado onde a cultura formal deve acontecer.

Quando o CMEI Gralha Azul cobra dessas famílias um engajamento letrado nos moldes exigidos pelas cartilhas pedagógicas tradicionais como a cobrança por "cantinhos de leitura estruturados em casa" ou rituais diários de contação de histórias com suportes impressos diversificados, a instituição incorre em um grave

equivoco sociológico, ignorando que a ausência desses materiais no lar não decorre de desinteresse cultural, mas da negação histórica do acesso aos bens de consumo simbólico às classes trabalhadoras.

A Crítica aos "Modelos de Família": O Diálogo com Heloysa Szymanski

A articulação sociológica e psicológica de todo esse vasto conjunto de dados empíricos extraídos da Ficha Individual ganha consistência crítica irrefutável quando colocada em diálogo direto com as formulações teóricas de Heloysa Szymanski (2001).

Em suas investigações pioneiras sobre as relações entre família e escola, a autora adverte enfaticamente contra os perigos dos preconceitos institucionais e da reprodução acrítica de modelos idealizados de família no interior das unidades educacionais. Szymanski demonstra que a escola, historicamente estruturada a partir de padrões normativos burgueses e eurocêntricos, tendeu a construir a imagem de uma "família ideal" aquela nuclear, biparental, dotada de estabilidade financeira, tempo livre abundante, capital cultural consolidado e plena harmonia interna, tomando esse construto abstrato como a medida universal de normalidade contra a qual todas as demais configurações familiares reais devem ser julgadas.

Conforme argumenta a autora, quando a instituição educativa adota esse parâmetro burguês e rígido, ela automaticamente patologiza, culpabiliza e marginaliza as famílias das classes populares por não corresponderem a esse modelo inalcançável. As marcas da precarização do trabalho, a monoparentalidade imposta pelas contingências sociais, os arranjos familiares extensos ou recompostos, a exaustão temporal das mães trabalhadoras e a ausência de rituais burgueses de consumo cultural no lar passam a ser interpretados não como o resultado de contradições estruturais da sociedade de classes, de acordo com as determinações econômicas debatidas ao longo desta pesquisa, mas como "omissão", "descaso" ou "falta de estrutura moral" dos responsáveis.

Essa violência simbólica institucional manifesta-se no cotidiano escolar através de rótulos velados, reuniões culpabilizantes e expectativas punitivas que exigem das famílias periféricas papéis que elas materialmente não podem desempenhar. A aparente "ausência" dos pais nas instâncias deliberativas do

CMEI Gralha Azul ou a dificuldade em atender a demandas escolares que extrapolam a capacidade de sobrevivência imediata do núcleo familiar deixam de ser compreendidas como a resposta lógica a um sistema excludente para se transformarem em evidências de uma suposta inaptidão parental.

Rumo a uma Práxis Institucional Emancipatória

A profunda análise qualitativa e sociológica da Ficha Individual da Criança (Anexo II) cumpre, portanto, um papel metodológico e político fundamental para o Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul. Ao expor sem retoques a crueza das condições materiais, os medos territoriais e as contradições subjetivas que estruturam os lares da comunidade, os dados desmontam de vez o mito homogeneizador do aluno ideal e da família desinteressada.

A superação desse ranço institucional e assistencialista exige da equipe gestora e do corpo docente a coragem epistemológica de abandonar qualquer postura inquisitória ou moralizante.

Compreender que a família real, com todas as suas dores, carências temporais e limites materiais, é a única interlocutora legítima do processo educativo é a condição sine qua non para que a gestão democrática deixe de ser uma abstração burocrática nos documentos oficiais. Ao acolher as angústias expressas nos formulários e transformar a escassez material em eixo orientador de uma pedagogia que respeita a classe trabalhadora, o CMEI Gralha Azul consolida-se em definitivo como um verdadeiro polo de resistência, emancipación humana e justiça social desde a primeira infância.

CAPÍTULO 3:IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES E ACOMPANHAMENTO

3.1 A PRÁXIS PARTICIPATIVA: DA DIAGNÓSTICA À AÇÃO INSTITUCIONAL

A transição de um diagnóstico institucional estático para a efetiva implementação de melhorias no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Gralha Azul consubstancia-se no conceito de práxis participativa. A execução das ações propostas nos planos de trabalho dos diferentes grupos temáticos estruturados metodologicamente a partir do processo de autoavaliação institucional com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil tem como objetivo precípua qualificar a unidade escolar em múltiplas dimensões. Mais do que responder a exigências burocráticas ou a relatórios formais de gestão, o processo visa superar definitivamente a visão assistencialista e filantrópica que historicamente marcou a creche, caminhando de forma concreta em direção à consolidação de uma genuína Comunidade Educativa pautada na gestão democrática e no poder deliberativo dos sujeitos.

Nesse horizonte, a articulação entre o diagnóstico levantado e as intervenções planejadas não ocorre de maneira linear ou isolada. Cada grupo de trabalho atuou na identificação de problemáticas específicas do cotidiano, delineando ações interventivas fundamentadas nos desafios reais da comunidade e nas particularidades do território de Fazenda Rio Grande.

Essa transição da constatação teórica para a intervenção prática evidencia que a melhoria da qualidade educacional não é um fardo exclusivo da direção, mas uma responsabilidade coletiva. As ações implementadas revelam-se, portanto, essenciais para a edificação de um ambiente institucional mais seguro, inclusivo, dialógico e formativo para as crianças e suas respectivas famílias, cujos detalhes operacionais e desdobramentos encontram-se rigorosamente compilados no Anexo I.

3.2 O DETALHAMENTO E A ANÁLISE CRÍTICA DOS GRUPOS TEMÁTICOS

Para compreender a amplitude e a profundidade da intervenção na unidade escolar, o processo de autoavaliação institucional fundamentado nos Indicadores

da Qualidade na Educação Infantil desdobrou-se em sete frentes dimensionais distintas. Longe de constituírem meros relatórios burocráticos de constatação de falhas, as reuniões e os debates conduzidos com a comunidade escolar revelaram dinâmicas discursivas intensas, tensões institucionais e negociações coletivas que articularam infraestrutura, gestão e práticas pedagógicas. A seguir, apresenta-se a análise narrativa e crítica do desdobramento de cada um dos sete grupos temáticos.

● **Grupo 1 – Dimensão Planejamento Institucional: A superação do isolamento pedagógico :**

Nas sessões de debate do Grupo 1, a discussão inicial foi marcada por um clima de forte desabafo coletivo, impulsionado por relatos recorrentes sobre a sobrecarga de tarefas burocráticas e a fragmentação crônica do tempo de planejamento. As professoras apontaram que a exigência de preenchimento desarticulado de relatórios e fichas reduzia o tempo pedagógico a uma corrida contra o tempo, gerando um profundo sentimento de isolamento profissional no interior da unidade. A fala de uma das docentes sintetizou com precisão esse mal-estar institucional: *"cada sala parecia funcionar como uma ilha isolada, onde a gente resolve tudo sozinha, se vira com os materiais que tem e só descobre o que o outro está fazendo no final do semestre, quando os trabalhos são expostos"*.

Esse isolamento relatado pelas educadoras revelou uma disfunção estrutural apontada na literatura crítica da administração escolar: a tendência de compartimentalização do trabalho pedagógico, que enfraquece a coesão coletiva e sobrecarrega o indivíduo. A partir desse diagnóstico incisivo, o debate coletivo tencionou a urgência de aprimorar a comunicação interna e instituir canais efetivos de compartilhamento horizontal de ideias. Houve forte resistência inicial por parte de alguns profissionais em relação a novas reuniões, temendo que estas se transformassem em mais uma obrigação burocrática imposta pela direção.

Superada essa desconfiança com a abertura de um espaço genuíno de escuta, a proposta aprovada recusou categoricamente a imposição de prazos engessados, cronogramas punitivos ou cobranças verticalizadas de produtividade. Em contrapartida, optou-se por instituir a promoção contínua do diálogo e da troca

rotineira de experiências pedagógicas sem amarras burocráticas estéreis. Essa dinâmica reconstrói o planejamento não como ato solitário, mas como práxis coletiva, corroborando a importância da liderança intencional e participativa defendida por teóricos da gestão escolar como Paro (2001), para quem a verdadeira gestão democrática exige a construção coletiva de objetivos, o fim do parcelamento do trabalho pedagógico e a quebra de hierarquias isoladas.

Ademais, expandindo a reflexão para além dos muros da sala de aula, o grupo debateu e sanou problemas práticos imediatos de desorganização na área externa do CMEI, que acumulava brinquedos dispersos e sem manutenção adequada. A resolução desse problema não se deu por decreto da gestão, mas pela mobilização conjunta, elegendo a cooperação coletiva como uma prática permanente de zelo institucional e pertencimento espacial.

● Grupo 2 – Dimensão Multiplicidade de Experiências e Linguagens: O espaço físico como mediador da autonomia infantil :

O debate no segundo grupo concentrou-se na análise minuciosa e crítica da organização espacial interna da instituição, tencionando a forma como o arranjo físico dos ambientes limitava ou, ao contrário, potencializava as experiências e as múltiplas linguagens das crianças. As discussões coletivas foram catalisadas pela observação direta e minuciosa das salas de aula, momento em que os profissionais se depararam com um entrave material cotidiano: a escassez crônica de mobiliário adequado para o armazenamento acessível e a devida rotatividade dos brinquedos e materiais pedagógicos preferidos pelos alunos.

Durante as trocas de ideias, os relatos dos educadores evidenciaram as contradições entre o discurso pedagógico da autonomia infantil e a realidade material das salas. Uma das professoras apontou com franqueza o dilema enfrentado no dia a dia: *"A gente quer que a criança escolha, que seja protagonista e busque o que quer explorar, mas os brinquedos ficam todos trancados em armários altos e em caixas fora do alcance delas; no fim, quem decide o que vai brincar e quando vai brincar é o adulto, porque a estrutura física nos obriga a isso"*. Essa constatação gerou um intenso debate sobre como a arquitetura escolar e a

disposição dos móveis muitas vezes operam de forma silenciosa para infantilizar e restringir a agência dos pequenos, transformando o espaço em um local de controle excessivo.

Como proposição prática e transformadora respaldada de forma unânime pelo grupo, indicou-se a aquisição e a instalação imediata de novos armários baixos e prateleiras estruturadas rigorosamente na altura dos olhos e das mãos dos alunos. Essa intervenção arquitetônica e pedagógica dialogou diretamente com a literatura contemporânea da Educação Infantil, fundamentada em teóricos que defendem o espaço como o "terceiro educador", a exemplo das contribuições da abordagem de Reggio Emilia e de autores nacionais que discutem a espacialidade e a valorização da autonomia infantil.

A implementação dessa medida metodológica e estrutural provocou uma reviravolta significativa na dinâmica das turmas: a mudança transformou o espaço de um local de contenção e dependência para um ambiente provocador de aprendizagens, repleto de estímulos e propício para as escolhas autônomas, onde as crianças passaram a ter o poder legítimo de selecionar, manusear e recolocar os materiais em seu devido lugar, ressignificando o cotidiano escolar.

● Grupo 3 – Dimensão Interações: A angústia docente frente à inclusão e a mediação direta

O Grupo 3 constituiu-se como o espaço de maior densidade emocional, tensão e debate crítico de toda a investigação, tendo como eixo central o respeito irreduzível à identidade, aos desejos e à singularidade das crianças, com ênfase premente na garantia radical da inclusão de alunos com deficiência, em especial aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O levantamento inicial escancarou uma grave e crônica carência estrutural na rede: a escassez absoluta de estagiários de apoio à inclusão e de profissionais de suporte especializado para acompanhar as crianças que demandavam atenção individualizada.

Essa ausência de retaguarda institucional gerou um clima de profunda angústia, exaustão e sentimento de culpa entre as professoras regentes. Durante a

sessão, os relatos revelaram o limite do esgotamento físico e emocional enfrentado no cotidiano das salas de aula. Uma das falas mais marcantes e dolorosas extraídas dos debates explicitou a angústia da equipe: *"A gente se sente de mãos atadas e completamente impotente; quer dar a atenção individual, o olhar sensível que a criança autista precisa e merece para se desenvolver, mas a sala tem trinta alunos ativos e eu estou sozinha, correndo o tempo todo o risco de negligenciar tanto o aluno com deficiência, que fica sem o suporte necessário, quanto os demais, que também exigem mediação pedagógica"*.

Esse testemunho tencionou o mito da "inclusão de fachada", na qual o Estado matricula o aluno na rede regular de ensino sem assegurar as condições materiais, técnicas e humanas para a sua permanência com qualidade. A discussão aprofundou-se sobre como o abandono institucional recai sobre os ombros da professora, transformando a prática docente em um exercício solitário de sobrevivência pedagógica.

Apesar do cenário adverso, o coletivo recusou categoricamente a naturalização do abandono e a exclusão velada. Em vez de se renderem à paralisia, as educadoras e a gestão articularam uma resposta imediata: pactuou-se o estabelecimento de um planejamento interno focado no acompanhamento direto, intencional e mediado pelas próprias professoras regentes de sala, conjugado com um prazo de 30 dias exigido junto aos órgãos centrais para a reformulação e cobrança do apoio especializado.

Essa decisão político-pedagógica fundamentou-se nos apontamentos de teóricos cruciais da inclusão escolar, a exemplo de Poker (2001) e Vasconcelos da Costa (2015), que argumentam com veemência que a verdadeira inclusão escolar não se restringe à mera inserção física ou à matrícula estatística da criança na sala de aula comum. Pelo contrário, exige uma práxis pedagógica profundamente intencional, colaborativa e pautada na mediação humana qualificada, onde o espaço coletivo seja transformado em um território de pertencimento, aprendizagem e humanização plena para todos os sujeitos.

● Grupo 4 – Dimensão Promoção da Saúde e Segurança: A materialidade da integridade física no cotidiano escolar

As deliberações do Grupo 4 partiram de uma inspeção rigorosa, minuciosa e coletiva das vulnerabilidades físicas presentes no ambiente do CMEI Galha Azul, revelando que a garantia dos direitos fundamentais da infância está diretamente atrelada à segurança material do espaço escolar. Durante o diagnóstico, os participantes envolvendo gestores, professores e funcionários apontaram problemas de alta gravidade: registraram-se falhas e riscos elétricos preocupantes em tomadas expostas em algumas salas de atendimento de bebês e crianças pequenas, além de um desgaste acentuado e generalizado nos pisos das áreas externas, que apresentavam buracos, rachaduras e desníveis severos, representando perigo iminente de quedas e lesões durante as vivências de movimentação livre e recreação.

O debate coletivo em torno dessas falhas estruturais foi marcado por um forte sentimento de indignação e pela superação da visão burocrática de que a manutenção predial seria uma atribuição exclusiva, distante e intangível da mantenedora municipal. Os profissionais recusaram a postura de passividade frente ao descaso estrutural e assumiram, de forma coletiva, o protagonismo na tarefa de diagnosticar com rigor, formalizar as demandas, cobrar resolutividade dos órgãos centrais e planejar as intervenções necessárias. Um dos relatos colhidos durante a plenária sintetizou essa urgência: *"Não dá para falar em desenvolvimento integral e em acolhimento amoroso se a gente vive com o coração na mão toda vez que a criança corre no pátio ou se aproxima da parede, com medo de um choque ou de uma queda grave por causa do piso quebrado"*.

A partir desse enfrentamento crítico, as ações deliberadas e pactuadas no grupo consistiram na exigência técnica e acompanhamento da adequação e proteção integral das tomadas elétricas, com prazo estipulado e rigoroso de 60 dias, e na reestruturação, troca e nivelamento completo do piso externo, com prazo estipulado de médio prazo fixado em 6 meses. Essa dimensão evidenciou empiricamente, no chão da escola, que a gestão democrática e participativa não se restringe a debates pedagógicos abstratos; ela também se materializa, de forma concreta e intransigente, na garantia da integridade física, da saúde e do bem-estar absoluto de todos os sujeitos no espaço escolar, compreendendo que a segurança ambiental é um pré-requisito ético e inegociável para a efetivação do direito à infância.

● **Grupo 5 – Dimensão Espaços, Materiais e Mobiliários: O planejamento macroestrutural e o vínculo com a comunidade**

Esta frente abarcou demandas macroestruturais de grande envergadura para a infraestrutura escolar, exigindo do grupo um exercício profundo de projeção espacial e política institucional. As discussões envolveram a avaliação crítica e incisiva de que o CMEI carecia de áreas integradas que pudessem acolher com dignidade não apenas as crianças em suas vivências cotidianas, mas também as famílias que buscavam adentrar a instituição, revelando como a arquitetura escolar muitas vezes reproduz uma lógica excludente que afasta a comunidade do chão da escola.

Durante os debates, os participantes apontaram que a ausência de espaços físicos adequados para a recepção dos pais reforçava o isolamento da instituição em relação ao seu entorno periférico. Uma das falas registradas durante as plenárias sintetizou essa lacuna estrutural: *"A gente cobra que a família participe, que venha à escola, mas quando elas vêm, ficam espremidas no portão ou sentadas no sol, porque não temos um espaço sequer para recebê-las com o mínimo de dignidade e conforto"*. Esse reconhecimento tencionou a necessidade de pensar a escola não apenas como um depósito de crianças, mas como um polo irradiador de cultura e cidadania para toda a comunidade.

A partir desse diagnóstico crítico, o grupo estruturou um plano macro de intervenções fundamentado em metas concretas e prazos estendidos de forma realista até julho de 2023, o que exigiu uma articulação direta, tensa e constante com os órgãos centrais da administração pública municipal para garantir a liberação de recursos e projetos de engenharia. Entre os principais encaminhamentos propostos e detalhados pelo grupo, destacaram-se:

Melhorias na área externa e vivências: Ampliação e requalificação das áreas verdes e de vivência coletiva, transformando o pátio em um verdadeiro laboratório vivo de exploração da natureza e das interações sociais.

Aquisição de acervos pedagógicos diversificados: Renovação profunda e ampliação dos materiais didáticos, literários e lúdicos, com foco na seleção de

acervos que refletissem diretamente a diversidade étnico-racial, cultural e regional das famílias atendidas.

Criação de uma zona específica para o acolhimento das famílias:

Concepção e implantação de um espaço físico dedicado exclusivamente à recepção e convivência dos responsáveis, visando fortalecer o vínculo afetivo, a confiança mútua e o sentimento de pertença institucional entre o CMEI e a comunidade do entorno.

Construção de um solário dedicado ao Infantil A: Planejamento e execução de uma área específica, segura e protegida, destinada a atender com exclusividade as turmas de bebês (Infantil A), garantindo as condições ideais de insolação, ventilação natural, circulação de ar e segurança para o desenvolvimento motor na primeiríssima infância.

● Grupo 6 – Dimensão Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais: A valorização da práxis e da carreira docente

Reconhecendo o princípio político e pedagógico de que a qualidade social da educação é absolutamente indissociável da valorização material, salarial e formativa de seus trabalhadores, o Grupo 6 centrou esforços em uma análise contundente das condições reais de trabalho e das lacunas históricas de capacitação continuada na rede municipal de ensino. Os debates logo superaram o tom de constatação burocrática para se transformarem em um espaço de denúncia das precarizações enfrentadas no cotidiano da unidade, expondo o abismo existente entre as exigências legais de excelência educacional e a escassez de suporte oferecido aos profissionais.

As discussões trouxeram à tona, com forte carga de desabafo, o esgotamento físico e mental dos professores e funcionários de apoio, sufocados por jornadas exaustivas e pela completa ausência de momentos protegidos na jornada de trabalho para estudo, reflexão e planejamento coletivo. Os participantes relataram a frustração recorrente com os modelos tradicionais de formação continuada impostos pela mantenedora: cursos descontextualizados, realizados em

horários de descanso ou finais de semana, que em nada dialogavam com as dores, os desafios e a realidade concreta do chão da escola. Uma das falas mais expressivas da plenária sintetizou esse descontentamento: *"A gente chega no limite da exaustão física e mental; nos dão palestras distantes da nossa realidade, mas não nos dão tempo de pausa, não garantem suporte na sala de aula e exigem que a gente se qualifique no nosso único tempo livre de descanso"*.

A partir desse diagnóstico crítico, o grupo tencionou a urgência de estruturar políticas de formação e valorização que partissem das reais necessidades da comunidade educativa. Como desdobramento prático, rigoroso e propositivo, as deliberações aprovadas englobaram um conjunto estruturado de ações:

O incentivo institucional e suporte de flexibilidade para a conclusão da graduação docente dos funcionários e profissionais que ainda buscavam a habilitação plena.

O fornecimento contínuo de suporte pedagógico especializado para a inclusão, combatendo o isolamento do professor frente aos desafios cotidianos da sala de aula inclusiva.

A exigência e planejamento da oferta sistemática de formações em serviço dentro da própria jornada regular de trabalho, garantindo que o estudo faça parte do tempo remunerado do profissional.

O estímulo institucional à pós-graduação e à pesquisa na ação, compreendendo que o professor deve ser visto como um intelectual reflexivo e produtor de saberes.

O grupo concluiu, de maneira unânime e fundamentada nos princípios da gestão democrática, que investir na formação continuada e nas condições dignas de trabalho não constitui um favor, uma concessão graciosa ou um benefício secundário da administração municipal. Trata-se de um direito inalienável do trabalhador da educação e de uma exigência ética inegociável para a qualificação permanente, emancipatória e transformadora da práxis educativa no interior da infância pública.

● **Grupo 7 – Dimensão Cooperação, Troca com as Famílias e Rede de Proteção: Enfrentando as barreiras da vulnerabilidade temporal**

O sétimo grupo configurou-se como o eixo de síntese e de maior articulação política entre a instituição escolar e a comunidade externa do entorno. Partindo dos dados empíricos rigorosamente levantados por meio da Ficha Individual da Criança (Anexo II), o debate mergulhou na crueza das condições socioeconômicas e nas barreiras estruturais severas que cercavam as famílias atendidas pelo CMEI Galha Azul. Os participantes confrontaram a retórica oficial de "parceria escola-família" com a realidade sufocante da classe trabalhadora periférica, marcada por subempregos, precarização e jornadas de trabalho diurnas e noturnas exaustivas.

As discussões foram tomadas por relatos que expuseram a total incompatibilidade entre os horários rígidos e engessados da rede pública de ensino infantil e a dinâmica de sobrevivência das mães e pais trabalhadores. Um dos depoimentos mais marcantes da plenária ilustrou esse abismo institucional: *"Como é que a gente pode exigir que a mãe participe do conselho escolar, que venha às reuniões pedagógicas às sete da noite ou participe das decisões do CMEI, se ela sai de casa de madrugada para pegar dois ônibus até Curitiba, trabalha o dia todo no comércio ou na limpeza, e muitas vezes ainda tem um turno noturno para garantir o sustento? Para essa mãe, o horário da escola não bate com a vida real; a escola fecha as portas justamente quando a vida real dela está exigindo o máximo de esforço para sobreviver"*.

Esse diagnóstico tencionou profundamente a visão tradicional e culpabilizante que frequentemente rotula as famílias periféricas como "omisstas", "desinteressadas" ou "ausentes" da vida escolar de seus filhos. O coletivo demonstrou que a aparente ausência dos pais nas instâncias de gestão não decorre de apatia ou desamor, mas de uma violenta barreira material de vulnerabilidade temporal e exaustão física.

A partir dessa constatação crítica, fundamentada nas contradições sociais mapeadas, o grupo delineou propostas de profunda coragem institucional e alcance a longo prazo:

Flexibilização dos horários de atendimento: Apontou-se a necessidade imperativa de reformular e flexibilizar os horários de funcionamento e acolhimento da creche, estabelecendo um horizonte realista de planejamento de dois anos para a reestruturação gradual dos turnos, visando atender de forma humanizada às demandas laborais atípicas das famílias.

Aprofundamento contínuo do mapeamento socioeconômico: Instituiu-se a escuta ativa permanente como ferramenta metodológica para atualizar o perfil das famílias, compreendendo suas mutações e necessidades concretas.

Superação das reuniões informativas: Deliberou-se pelo fim das reuniões puramente burocráticas e repassadoras de avisos, substituindo-as por instâncias genuinamente deliberativas de participação parental.

O debate encerrou-se com o entendimento unânime e consolidado de que a verdadeira cooperação e a parceria democrática com as famílias não ocorrem por decreto administrativo, por imposição de normas verticais ou por cobranças punitivas. Pelo contrário, exigem a construção radical de canais de escuta sensível, acolhimento político e respeito inegociável às exaustivas jornadas de trabalho e às condições reais de vida da classe trabalhadora periférica, transformando o CMEI em um autêntico território de trincheira e emancipação social.

3.3 MONITORAMENTO SISTEMÁTICO E O COMPROMISSO COLETIVO

O planejamento estratégico delineado pela unidade escolar abrangeu um arco diversificado e articulado de frentes de atuação, estruturando-se desde a liderança administrativa e pedagógica até o zelo com o patrimônio público e o investimento no desenvolvimento humano continuado. A amplitude e a diversidade dessas ações demonstram que o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Gralha Azul operou em total rompimento com a lógica de uma instituição isolada, compreendendo criticamente o seu território e integrando as demandas reais da comunidade ao seu cotidiano institucional.

Contudo, para assegurar o êxito na execução dessas medidas e evitar que os planos de ação fiquem restritos ao papel ou a formalidades burocráticas, torna-

se imprescindível que a comunidade escolar articulando, em uma práxis horizontal, professores, equipe gestora, funcionários de apoio e famílias atue de maneira sinérgica e profundamente comprometida com os postulados da gestão democrática. A participação não se esgota na formulação inicial das propostas; ela exige corresponsabilidade contínua na tomada de decisões e na fiscalização dos resultados.

Aliado a isso, configura-se como condição *sine qua non* a implementação de um monitoramento sistemático, contínuo e formativo de todas as etapas planejadas. Esse acompanhamento avaliativo garante que as metas estipuladas nos sete eixos dimensionais sejam efetivamente alcançadas, permitindo redirecionamentos de rota sempre que as necessidades da comunidade o exigirem. É por meio dessa vigilância coletiva e do compromisso político compartilhado que o CMEI Galha Azul consolida seu papel emancipatório, assegurando que a qualidade da Educação Infantil deixe de ser uma diretriz abstrata e passe a se materializar na garantia do direito imprescritível da criança à formação integral e cidadã.



CAPÍTULO 4: AVALIAÇÃO DO IMPACTO DAS AÇÕES

4.1 A DIMENSÃO AVALIATIVA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA E NA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação do impacto das ações propostas e executadas pelos diferentes grupos temáticos no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Gralha Azul constitui um marco fundamental para mensurar o progresso, a efetividade e a profundidade das transformações planejadas. Longe de representar um mero procedimento burocrático de checagem de tarefas, a atividade avaliativa neste estudo alinha-se estritamente aos princípios da gestão democrática e à consolidação da unidade como uma verdadeira Comunidade Educativa.

Cada grupo de trabalho identificou contradições e desafios específicos em sua respectiva dimensão, delineando intervenções concretas para superá-los. Contudo, o planejamento e a execução perdem seu sentido transformador caso não sejam acompanhados por um escrutínio reflexivo e permanente. O acompanhamento sistemático revela-se crucial para analisar como essas intervenções estão ressoando positivamente no cotidiano da instituição, no desenvolvimento integral das crianças e no envolvimento ativo de suas famílias.

Sob esse prisma, a eficácia do processo avaliativo implementado no CMEI reside na superação radical de uma lógica puramente quantitativa, meritocrática ou tecnocrática de controle. Conforme os fundamentos da gestão democrática na educação pública, a mensuração de resultados no âmbito da Educação Infantil não serve para hierarquizar sujeitos, punir práticas pedagógicas ou atender a exigências estéreis de órgãos fiscalizadores, mas para fornecer subsídios dialógicos à tomada de decisões coletivas.

Quando os conselhos escolares, as famílias, os docentes e os funcionários interpretam conjuntamente os dados gerados pelo monitoramento das ações, a avaliação transforma-se em um instrumento emancipatório de autorreflexão institucional. Garante-se, desse modo, que o planejamento e a execução das melhorias pedagógicas e estruturais permaneçam permanentemente atrelados aos anseios reais da comunidade educativa e à defesa intransigente dos direitos fundamentais da infância, superando o distanciamento histórico entre a formulação de políticas públicas e o chão da escola.

4.2 O ACOMPANHAMENTO DIMENSIONAL E OS INDICADORES QUALITATIVOS DE IMPACTO

Para assegurar o rigor metodológico na verificação dos resultados e evitar análises superficiais, o acompanhamento das ações no Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul desdobrou-se em estratégias específicas para cada uma das sete dimensões abordadas, visando mensurar transformações qualitativas profundas no cotidiano da instituição:

- **Grupo 1 – Dimensão Planejamento Institucional:**

O processo de debate interno foi profundamente catalisado pela urgência de romper com o sufocante isolamento pedagógico que fragmentava a atuação dos docentes. Nas sessões de discussão, os profissionais relataram que a falta de canais eficientes de comunicação transformava cada sala de aula em uma unidade estanque, gerando sobrecarga e desarticulação institucional. A partir dessa constatação, a promoção intencional do diálogo e da troca horizontal de experiências visou aprimorar radicalmente a comunicação interna e ressignificar o clima organizacional, abandonando o modelo ultrapassado de cobranças verticais e diretivas em favor de uma construção genuinamente coletiva.

A avaliação do impacto dessa dimensão exigiu um monitoramento rigoroso e sistemático: envolveu a observação diária da fluidez nos fluxos comunicativos, a instauração de rotinas objetivas de colaboração mútua e a aplicação de instrumentos de feedback contínuo junto aos professores e funcionários sobre a real eficácia dessas práticas em suas rotinas. Essa práxis metodológica refletiu a consolidação concreta de uma liderança participativa e integrada, na qual o planejamento deixou de ser visto como uma burocracia opressiva ou uma imposição hierárquica distante, passando a ser gestado coletivamente como eixo estruturante da identidade escolar.

● Grupo 2 – Dimensão Multiplicidade de Experiências e Linguagens:

As discussões deste grupo centraram-se na denúncia incisiva de que o espaço físico escolar, engessado e tradicional, operava de maneira silenciosa para limitar e conter a autonomia das crianças. Durante as plenárias, evidenciou-se que a disposição inadequada do mobiliário impedia o livre acesso aos materiais, transformando o adulto no único mediador das escolhas cotidianas. Para romper com essa lógica, a instalação prática de novos armários baixos, prateleiras acessíveis e suportes estruturados para o armazenamento e a rotatividade dos brinquedos preferidos dos alunos foi rigorosamente avaliada quanto à sua capacidade real de devolver aos pequenos o protagonismo de suas vivências e otimizar o uso pedagógico do espaço.

O acompanhamento desse impacto metodológico exigiu um esforço refinado de escuta e observação: o feedback qualitativo das crianças foi captado por meio do registro minucioso de suas interações espontâneas com o ambiente e validado pelas narrativas trazidas pelas famílias sobre a mudança de postura dos filhos em casa. Esse monitoramento cotidiano revelou-se indispensável para comprovar que o ambiente físico havia se transformado, de fato, em um verdadeiro "terceiro educador" e em um potente mediador de aprendizagens e escolhas autônomas.

● Grupo 3 – Dimensão Interações:

Este grupo constituiu-se no epicentro da densidade emocional, da tensão e do debate crítico acerca da verdadeira face da inclusão escolar na unidade. Diante da angústia generalizada gerada pela escassez crônica de estagiários de apoio especializado, a ação coletiva de fornecer suporte qualificado às crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estruturada por meio do redimensionamento emergencial do atendimento e da assunção da mediação direta pelas professoras regentes de sala foi rigorosamente monitorada quanto ao seu impacto efetivo na inclusão plena, na dignidade e no bem-estar socioemocional infantil.

Respondendo aos complexos e urgentes desafios de diversidade e equidade do CMEI, o processo metodológico de acompanhamento exigiu a implementação

de avaliações qualitativas e regulares do desenvolvimento e da socialização das crianças. Paralelamente, instituiu-se uma rede de escuta ativa, empática e contínua tanto das famílias que frequentemente vivenciam o luto e a luta pelo direito à infância de seus filhos quanto das docentes, que precisaram de retaguarda emocional e técnica para não sucumbirem ao esgotamento. Esse monitoramento humanizado garantiu que a inclusão deixasse de ser uma promessa abstrata nos documentos oficiais e passasse a se materializar em práticas cotidianas de acolhimento, respeito intransigente à singularidade e humanização das interações pedagógicas.

● **Grupo 4 – Dimensão Promoção da Saúde e Segurança:**

As deliberações deste grupo partiram de uma tomada de consciência radical e de uma recusa coletiva à naturalização do descaso estrutural que historicamente penaliza as redes públicas de ensino. A urgência da ação não se pautou em formalidades burocráticas, mas na indignação frente aos riscos iminentes constatados no espaço escolar: a correção minuciosa das falhas nas instalações elétricas e a recuperação profunda dos pisos externos esmiuçados por buracos e desníveis visaram garantir, sem margem para negligência, a integridade física, a saúde e a proteção integral de toda a comunidade escolar.

Metodologicamente, o acompanhamento e a avaliação do impacto dessa dimensão consistiram na realização de inspeções periódicas, rigorosas e técnicas conduzidas conjuntamente por gestores, funcionários e representantes da comunidade, cujo escopo central era verificar a supressão definitiva dos problemas estruturais diagnosticados e a eliminação completa dos fatores de risco de acidentes. Esse processo sistemático de monitoramento permitiu atestar, empiricamente e sem concessões, que a segurança física e o conforto ambiental não constituem detalhes secundários ou meras melhorias estéticas, mas sim pré-condições éticas, materiais e absolutas para a efetivação inegociável do direito de aprender e vivenciar a infância com dignidade.

● Grupo 5 – Dimensão Espaços, Materiais e Mobiliários:

Os debates acalorados deste grupo envolveram o reconhecimento crítico de que a unidade escolar precisava superar o isolamento arquitetônico tradicional e passar a acolher com dignidade radical não apenas as crianças, mas também a comunidade do entorno que cotidianamente buscava a instituição. As intervenções macroestruturais e a qualificação profunda do acervo pedagógico que englobaram desde a concepção e criação de um espaço físico específico e humanizado para a recepção das famílias até a construção planejada do solário exclusivo para as turmas do Infantil.

A foram rigorosamente avaliadas por meio da observação atenta, contínua e sistemática do engajamento dos alunos e dos responsáveis com os novos ambientes reformulados. Metodologicamente, o acompanhamento do impacto mediou de que maneira essas modificações tangíveis alteraram as vivências cotidianas, a segurança motora dos bebês e, sobretudo, a reconfiguração qualitativa da relação entre a escola e a comunidade periférica, transformando o espaço físico em um território vivo de pertencimento e diálogo democrático.

● Grupo 6 – Dimensão Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais:

Partindo da premissa política e pedagógica de que a qualidade social da educação é indissociável da valorização material e formativa de seus trabalhadores, os debates deste grupo expuseram sem filtros a exaustão física e mental da equipe, denunciando a urgência de superar os modelos tradicionais de cursos distantes da realidade escolar. Os profissionais relataram o desgaste provocado por exigências burocráticas desarticuladas e pela completa ausência de momentos protegidos na jornada de trabalho para estudo, transformando a formação continuada em mais um peso sobrecarregado nos ombros de quem já atua no limite.

Diante desse cenário de precarização, a avaliação e o acompanhamento metodológico centraram-se rigorosamente no monitoramento do engajamento da

equipe em novos processos de formação em serviço, na efetivação de suporte pedagógico continuado para a inclusão e na abertura de canais permanentes de escuta ativa sobre a aplicabilidade prática desses saberes na práxis diária. A verificação do impacto baseou-se na análise qualitativa de como essas ações conseguiram aliviar o isolamento docente, fornecendo ferramentas teóricas e técnicas reais para o enfrentamento dos desafios cotidianos das salas de aula.

Esse monitoramento sistemático revelou que a valorização do trabalhador não se restringe a uma concessão administrativa, mas opera como eixo estruturante da transformação institucional. A aplicação das diretrizes formativas refletiu-se diretamente na melhoria palpável do clima organizacional, fortalecendo a coesão coletiva, o sentimento de pertença e a convicção de que a qualificação permanente da práxis educativa é uma exigência ética inegociável para a emancipação da escola pública.

● **Grupo 7 – Dimensão Cooperação, Troca com as Famílias e Rede de Proteção:**

Fundamentado rigorosamente nos dados socioeconômicos consolidados pela Ficha Individual da Criança (Anexo II), o grupo debateu sem meias-palavras as barreiras temporais opressivas impostas pelas jornadas diurnas e noturnas exaustivas de trabalho. As discussões escancararam o abismo entre a rigidez dos horários tradicionais da rede pública e a realidade de precarização vivida pela classe trabalhadora periférica, demonstrando que a ausência dos pais nas instâncias escolares nunca foi sinônimo de desinteresse, mas sim fruto da exaustão material e da vulnerabilidade temporal.

Para romper com essa barreira excludente, a reestruturação e a flexibilização planejada dos horários de atendimento do CMEI visaram suprir as necessidades prementes das mães e pais trabalhadores, enfrentando frontalmente as amarras institucionais que afastavam as famílias. O acompanhamento metodológico e a avaliação de impacto dessa frente exigiram a criação de parâmetros específicos: fundamentou-se na análise minuciosa do engajamento, da

frequência e da participação efetiva e deliberativa das famílias nos novos horários estendidos e nos conselhos escolares.

Esse monitoramento contínuo foi somado à coleta sistemática de feedback qualitativo sobre o grau de satisfação com a abertura institucional e o acolhimento humanizado. Os resultados atestaram que, ao respeitar a materialidade da vida concreta da comunidade, a instituição conseguiu estreitar os laços de confiança mútua, transformando a cooperação com as famílias em uma ponte real de emancipação e corresponsabilidade democrática.

Em todas as dimensões, tornou-se imprescindível estabelecer indicadores específicos de sucesso e realizar avaliações periódicas para assegurar que as ações alcançassem o impacto desejado na realidade concreta do CMEI Galha Azul. Essa abordagem sistemática de monitoramento permitiu que a instituição superasse o engessamento administrativo, ajustando rotinas e estratégias sempre que necessário, promovendo a melhoria contínua da qualidade de seus serviços educacionais em plena consonância com a comunidade.



CAPÍTULO 5: LIÇÕES APRENDIDAS

5.1 O BALANÇO CRÍTICO DAS AÇÕES E AS LIÇÕES INSTITUCIONAIS DO CMEI GRALHA AZUL

A avaliação do impacto das ações implementadas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Gralha Azul proporcionou uma valiosa oportunidade para adquirir conhecimentos e promover melhorias institucionais. As lições aprendidas ao longo desse processo revelam-se essenciais para orientar futuras iniciativas, consolidar a gestão democrática e garantir que a instituição continue a evoluir na oferta de serviços educacionais de alta qualidade, superando uma perspectiva meramente assistencialista e fortalecendo-se como uma verdadeira Comunidade Educativa pautada no diálogo e na corresponsabilidade social.

Nessa trajetória, destacou-se primeiramente a importância da comunicação eficaz e da colaboração horizontal dentro da equipe. Promover um ambiente em que os profissionais possam compartilhar suas ideias, preocupações e experiências mostrou-se fundamental para o sucesso das ações coletivas, rompendo com o isolamento pedagógico e integrando a gestão escolar à luz dos princípios da liderança participativa. Aliado a isso, a coleta regular de *feedback* revelou-se indispensável para aferir o impacto das intervenções.

Essa prática aplicou-se não apenas aos funcionários, mas de forma primordial às famílias e às crianças, permitindo que a instituição identificasse lacunas e compreendesse como as mudanças afetavam diretamente os beneficiários da ação educativa, assegurando que a escuta ativa seja parte integrante do cotidiano institucional.

A segurança e o bem-estar infantil foram reforçados como premissas inegociáveis. As ações direcionadas à infraestrutura, como a adequação de instalações elétricas e pisos, evidenciaram a necessidade de priorizar um ambiente fisicamente seguro, reafirmando que o espaço escolar atua criticamente como o "terceiro educador", conforme postulado por Horn (2004), configurando-se como base para o direito à proteção e ao desenvolvimento integral.

Paralelamente, as iniciativas voltadas ao suporte de crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) enfatizaram a relevância da inclusão e do respeito às especificidades. A instituição constatou que atender às necessidades

particulares de cada aluno enriquece a experiência pedagógica e promove um ambiente genuinamente democrático e diversificado, respeitando a criança como sujeito de direitos desde o nascimento, em consonância com as reflexões de Kramer (2006).

Outro ponto nevrálgico consistiu na necessidade de flexibilidade e adaptação institucional. A alteração nos horários de atendimento para acomodar as rotinas das famílias trabalhadoras ilustrou a importância de adaptar as políticas internas às realidades socioeconômicas locais, superando as barreiras estruturais de classe e gênero apontadas por Rosemberg (2001) no cotidiano das mães. Compreendeu-se que estar disposta a rever práticas para atender à comunidade é condição fundamental para o sucesso a longo prazo de uma gestão participativa.

No mesmo sentido, a valorização da formação continuada e das condições de trabalho dos profissionais destacou-se como eixo estruturante, elevando a qualidade do ensino e fortalecendo o comprometimento coletivo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), cuja elaboração compartilhada constitui o cerne da autonomia escolar defendida por Veiga (2002). Por fim, evidenciou-se que a avaliação não constitui um evento pontual, mas um processo cíclico e permanente, amparado pelo monitoramento constante dos indicadores de sucesso e pela abertura para correções de rumo, firmando a gestão escolar como um processo educativo em si, conforme os fundamentos teóricos de Paro (2016).

Em suma, a avaliação das ações no Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul proporcionou *insights* fundamentais para subsidiar decisões futuras. Essas lições aprendidas não apenas aprimoram os serviços educacionais prestados, como também consolidam o compromisso institucional com a excelência, a equidade e a efetivação dos direitos fundamentais da infância dentro dos marcos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, amparados por Cury (2007).

Sob esse prisma, a consolidação dessas aprendizagens ganha máxima robustez analítica quando articulada aos pressupostos dos eixos teóricos que estruturaram esta pesquisa, provando que a transformação institucional decorre de bases conceituais sólidas. A prática vivenciada na unidade dialoga diretamente com as formulações de Paro (2016), o qual diferencia a administração escolar da empresarial para evidenciar que a gestão da escola pública precisa ser, em si, um

ato educativo e democrático, onde a participação das famílias nos CMEIs não se restringe a uma ajuda eventual, mas constitui um direito político inalienável de decisão. Essa premissa encontra sustentação jurídica na ponte teórica estabelecida por Cury (2007), cujas análises da LDB e da Constituição Federal comprovam que a criação e o funcionamento autônomo de conselhos e instâncias participativas configuram o cumprimento estrito de uma determinação legal.

Ademais, o aprimoramento contínuo do Projeto Político-Pedagógico atesta a crítica de Veiga (2002), segundo a qual o documento reitor perde sua essência emancipatória se construído de forma isolada pela direção, exigindo a coautoria ativa das famílias para legitimar a autonomia escolar. A superação da perspectiva assistencialista corrobora a tese de Kramer (2006), que concebe a infância como sujeito de direitos desde o nascimento, elevando o patamar institucional ao conceito de Comunidade Educativa.

Contudo, as barreiras enfrentadas no engajamento parental refletem os apontamentos sociológicos de Rosemberg (2001) acerca das desigualdades de classe e gênero, demonstrando que a ausência de determinados responsáveis decorre dos limites impostos pela dupla jornada de trabalho. Esse cenário articula-se com a base curricular de Oliveira (2010), que enfatiza as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, exigindo a articulação entre o saber escolar e a rica diversidade cultural familiar.

O mapeamento dos conflitos cotidianos espelha também os estudos de Bhering (2003) sobre o choque de expectativas entre o desejo materno centrado no cuidado físico e a prioridade pedagógica da instituição, cuja mediação bem-sucedida ocorre nos momentos cruciais de acolhida e despedida no portão da escola. Essa escuta sensível é complementada pelas advertências psicológicas de Szymanski (2001), que adverte contra preconceitos institucionais voltados a modelos idealizados de família, exigindo que a gestão democrática acolha a pluralidade das famílias reais e vulneráveis.

Por fim, as intervenções na infraestrutura materializam o conceito de Horn (2004) sobre o espaço como terceiro educador, enquanto a condução dessas mudanças corrobora a tese de Lück (2006), a qual demonstra que a gestão democrática não brota espontaneamente, exigindo uma liderança institucional intencional e articulada para efetivar a participação comunitária.

5.2 A PRÁXIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E A SUPERAÇÃO DO ISOLAMENTO INSTITUCIONAL

A experiência prática desenvolvida no CMEI Gralha Azul permite avançar na compreensão de que a gestão democrática na Educação Infantil não se esgota em enunciados formalistas ou em prescrições normativas descoladas da materialidade cotidiana. Conforme postula Gadotti (2014), a democracia na escola não é um dado estático, mas uma conquista diária que requer a subversão de lógicas autoritárias herdadas de uma matriz educacional historicamente excludente.

Ela exige, sobremaneira, a desmontagem das velhas estruturas burocráticas e centralizadoras que isolam a instituição escolar da sua comunidade de entorno, transformando-a em uma ilha impermeável aos anseios populares. Quando a equipe gestora assume o compromisso ético e político de abrir as instâncias decisórias ao diálogo horizontal, a creche deixa de operar sob a lógica restrita de guarda, favor e assistência resquício de políticas compensatórias do passado, convertendo-se em um espaço vivo de trocas culturais, de exercício da cidadania e de vivência pública, tal como defendido por Arroyo (2012) ao analisar o direito das classes populares a uma educação emancipatória.

Esse movimento prático evidencia que a superação do isolamento institucional é a condição primeira e incontornável para que a comunidade educativa se fortaleça organicamente. As barreiras históricas que distanciam as famílias dos processos deliberativos muitas vezes reproduzidas institucionalmente e justificadas por discursos culpabilizadores que rotulam equivocadamente o responsável como desinteressado perdem toda a sustentação analítica quando a unidade passa a adotar práticas intencionais de escuta sensível, acolhimento e corresponsabilidade.

Como adverte Patto (2015) em seus clássicos estudos sobre a produção do fracasso escolar e o estigma sobre as classes populares, a suposta apatia parental é, na maioria das vezes, o reflexo de muros simbólicos e físicos erguidos pela própria escola, que historicamente negou aos pais o estatuto de interlocutores válidos. Romper com essa assimetria significa reconhecer, na esteira das contribuições de Freire (2019), que o diálogo verdadeiro não se faz de cima para

baixo, mas na horizontalidade daqueles que buscam juntos a transformação da realidade.

A unidade escolar demonstra, portanto, que a gestão democrática é um processo dinâmico em constante construção tensional, que demanda coragem político-pedagógica para transformar os conflitos inerentes ao cotidiano institucional em oportunidades genuínas de aprendizado coletivo e emancipação humana. Nessa perspectiva, Libâneo (2016) corrobora ao destacar que a organização e a gestão da escola devem pautar-se pela superação da racionalidade estritamente técnica, assumindo o conflito não como patologia a ser silenciada, mas como contradição inerente às relações sociais que precisa ser enfrentada pelo coletivo escolar.

É por meio desse enfrentamento dialógico que o CMEI Gralha Azul consolida sua autonomia, provando que a gestão democrática constitui, em sua essência, um ato pedagógico de resistência e de afirmação dos direitos fundamentais da infância.

5.3 PERSPECTIVAS FUTURAS E O COMPROMISSO COM A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por fim, os desdobramentos analíticos e práticos deste estudo apontam para a necessidade premente de que os processos de autoavaliação institucional, fundamentados sistematicamente nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, não constituam iniciativas pontuais, isoladas ou meramente burocráticas. Pelo contrário, eles devem integrar de forma permanente, transversal e orgânica o horizonte político e pedagógico da rede pública de ensino.

Conforme ressalta Dourado (2007) ao analisar as políticas de gestão e financiamento da educação básica, a sustentabilidade de uma proposta de qualidade social requer planejamento estratégico contínuo e políticas de Estado que ultrapassem gestões administrativas efêmeras. O monitoramento contínuo das metas estabelecidas e a flexibilidade institucional para redimensionar rotinas garantem que a instituição mantenha sua plena capacidade de resposta frente às

rápidas transformações sociais, às novas configurações familiares e às demandas reais e prementes da classe trabalhadora.

Mais do que encerrar um ciclo investigativo ou acadêmico, as lições consolidadas no CMEI Gralha Azul projetam a urgência histórica de que a Educação Infantil deixe de ser tratada pelo poder público e pelas instâncias gestoras sob a ótica assistencialista do favor social, da benesse ou do atendimento residual. Ela deve ser compreendida, financiada e efetivada como um direito público subjetivo e inalienável da criança conforme estabelece o marco constitucional e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constituindo-se como um pilar indissociável da justiça social e da redistribuição de oportunidades. Como argumenta Saviani (2013) ao discutir a centralidade da escola pública unitária e de qualidade para as classes populares, a educação coletiva das crianças pequenas cumpre uma função civilizatória insubstituível na socialização do saber sistematizado e na emancipação humana.

Nesse horizonte, a consolidação de práticas cotidianas pautadas rigorosamente na equidade, na valorização da carreira e das condições de trabalho dos profissionais da educação e na escuta sensível e deliberativa das famílias reafirma uma convicção basilar: a escola pública possui o potencial histórico insubstituível de ser um polo irradiador de cidadania, dignidade humana e transformação da realidade social. Ao alinhar teoria e práxis no chão da instituição, este estudo demonstra que a defesa intransigente de uma Educação Infantil pública, laica, gratuita e de excelência é a via mais fecunda para a construção de uma sociedade efetivamente justa e democrática.

5.4 A SUSTENTABILIDADE DO PLANO DE AÇÃO E O IMPACTO POLÍTICO-SOCIAL NA REDE MUNICIPAL: DA EXCLUSÃO INSTITUCIONAL AO CMEI COMO POLO DE IRRADIAÇÃO DE CIDADANIA

A consolidação das lições aprendidas e a vivência prática estruturada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Gralha Azul evidenciam que a superação das mazelas históricas da Educação Infantil não se esgota nos limites microinstitucionais de uma única unidade escolar. Por mais exitosas que tenham sido as frentes de trabalho, a reorganização do espaço físico, a escuta sensível

das famílias e a abertura dos canais deliberativos, a permanência dessas conquistas esbarra inevitavelmente na fragilidade das administrações efêmeras e na descontinuidade crônica das políticas públicas municipais.

Conforme adverte Dourado (2007), a sustentabilidade de uma proposta de qualidade social requer planejamento estratégico contínuo e a institucionalização de políticas de Estado que ultrapassem os mandatos passageiros das gestões de plantão. Torna-se imperativo, portanto, debater a sustentabilidade do plano de ação a partir de sua expansão macropolítica: como o modelo de autoavaliação institucional e gestão participativa aplicado no Gralha Azul pode ser institucionalizado na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fazenda Rio Grande, transformando a exceção bem-sucedida em política pública permanente para toda a rede?

5.4.1 A Institucionalização do Modelo de Autoavaliação na Rede Municipal de Fazenda Rio Grande

Para que a práxis democrática vivida no CMEI Gralha Azul não se reduza a um oásis isolado ou a um esforço heróico e solitário de sua comunidade escolar, é fundamental que a Secretaria Municipal de Educação assuma o método da autoavaliação participativa amparada sistematicamente pelos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil como uma diretriz sistêmica e obrigatória para todas as unidades da rede. Historicamente, os processos de avaliação externos promovidos pelas secretarias municipais assumem um caráter eminentemente burocrático, punitivo ou tecnocrático, focados no controle de índices quantitativos e na fiscalização administrativa desprovida de escuta real.

Institucionalizar o modelo experimentado no Gralha Azul na SME de Fazenda Rio Grande significa subverter essa lógica verticalizadora. A Secretaria de Educação deve criar uma Coordenação de Gestão Democrática e Avaliação Participativa, estruturada para assessorar os CMEIs na implementação de conselhos escolares deliberativos reais, na formação continuada dos profissionais voltada à escuta das famílias e na criação de fóruns permanentes interunidades.

Essa política de Estado garantiria que os diagnósticos locais deixassem de ser gavetas mortas e passassem a alimentar o planejamento orçamentário e

pedagógico do próprio município. A sustentabilidade do plano de ação reside, exatamente, em dotar a rede pública de mecanismos institucionais que impeçam que a gestão democrática seja desmantelada a cada mudança de governo, assegurando que a participação da comunidade seja um direito irrevogável e protegido por norma municipal.

5.4.2 A Maturação Crítica: Do "CMEI como Depósito" ao "CMEI como Polo de Cidadania"

Essa virada metodológica e político-institucional reflete e impulsiona a maturação mais profunda operada por esta pesquisa: a transição radical do modelo tradicional do "CMEI como depósito" para a consolidação do "CMEI como polo de cidadania". Durante décadas, sob o peso de políticas compensatórias e assistencialistas herdadas de uma matriz excludente (Kramer, 2006; Rosemberg, 2001), as creches públicas foram concebidas e administradas sob uma ótica meramente custodial.

O objetivo central do Estado era "guardar" as crianças das mães trabalhadoras tratadas como subalternas desprovidas de saber político, oferecendo um atendimento precário, higienista e desprovido de intencionalidade pedagógica emancipatória, cuja única função social era liberar a força de trabalho barata para o mercado capitalista.

Ao romper com esse ranço por meio da práxis da corresponsabilidade, da valorização dos saberes populares e da recusa do isolamento institucional (Gadotti, 2014; Patto, 2015), o CMEI Gralha Azul demonstrou que a instituição de Educação Infantil pode e deve ser convertida em um vibrante polo de irradiação de cidadania, dignidade humana e justiça social. A creche deixa de ser o depósito silencioso de corpos infantis para se transfigurar no primeiro e mais importante espaço público de vivência democrática da criança e de sua família.

É o lugar onde a classe trabalhadora organizada aprende a deliberar, a exigir seus direitos constitucionais, a defender a inclusão radical e a coautoria de seu próprio destino. A pesquisa realizada no chão do Gralha Azul prova, em última análise, que a defesa intransigente de uma Educação Infantil pública, laica, gratuita, inclusiva e de excelência não é uma utopia abstrata, mas a via mais fecunda e

revolucionária para transformar a realidade social desde a primeira infância, fincando as bases intransigíveis de uma sociedade efetivamente justa e democrática.



CAPÍTULO 6: RECOMENDAÇÕES

Com base na avaliação diagnóstica e no impacto das ações implementadas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Gralha Azul, elenca-se a seguir um conjunto de recomendações estruturais, pedagógicas e político-institucionais. Estas proposições visam orientar a continuidade das melhorias na unidade, consolidar os preceitos da gestão democrática e assegurar a oferta de uma educação infantil de alta qualidade social, convertendo a instituição em uma genuína Comunidade Educativa pautada na corresponsabilidade e nos direitos da infância.

6.1 DO EIXO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Recomenda-se, inicialmente, a institucionalização de canais dialógicos permanentes por meio da criação de fóruns, conselhos de escola ativos e assembleias periódicas que ultrapassem a lógica de comunicados unilaterais. A comunicação deve estruturar-se de maneira bidirecional articulando equipe, gestão e famílias, permitindo que os responsáveis atuem efetivamente como coautores das decisões institucionais e superando eventuais resquícios de assistencialismo, em consonância com a liderança participativa defendida por Lück (2006). Paralelamente, sugere-se a incorporação sistemática dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil como rotina anual de planejamento.

O monitoramento contínuo das metas por meio de instrumentos de escuta ativa, envolvendo funcionários, famílias e as próprias crianças de forma sensível, garantirá que a gestão se pautar na reflexão crítica e na correção de rumos a curto e longo prazo, consolidando a administração escolar como um processo educativo em si, nos moldes teóricos formulados por Paro (2016).

Por fim, aconselha-se que a equipe gestora e docente adote diretrizes de acolhimento que respeitem a diversidade das estruturas familiares reais, evitando preconceitos institucionais e dialogando diretamente com as advertências de Szymanski (2001) acerca das vulnerabilidades e dos arranjos cotidianos da classe trabalhadora.

6.2 DO EIXO DA INFRAESTRUTURA E DO ESPAÇO FÍSICO

Recomenda-se à mantenedora e à direção a formulação de um cronograma institucional de inspeções técnicas regulares, visando não apenas sanar emergências cotidianas, a exemplo de falhas elétricas ou desgastes de pisos, mas antecipar riscos e assegurar a integridade integral da infraestrutura física da unidade.

Paralelamente, em consonância estrita com as premissas de Horn (2004), sugere-se que a organização espacial do CMEI seja permanentemente repensada para dialogar de forma orgânica com a proposta pedagógica, garantindo que os ambientes internos e externos promovam a autonomia infantil, a exploração segura e a livre circulação. Ademais, essas intervenções espaciais devem assegurar plenamente o direito imprescritível das crianças ao movimento amplo e à realização de interações de qualidade, consolidando o espaço escolar como um verdadeiro ambiente de aprendizagem e desenvolvimento integral.

6.3 DO EIXO DA INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EQUIDADE

A experiência exitosa com o atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aponta a urgência institucional de estabelecer políticas permanentes de apoio à inclusão radical, superando qualquer lógica de integração superficial ou excludente no cotidiano da unidade.

Recomenda-se, para tanto, o investimento contínuo em capacitação docente especializada e a garantia de suporte multidisciplinar integrado, assegurando que o respeito absoluto às singularidades de cada aluno efetive a criança como sujeito pleno de direitos desde o nascimento, conforme postulado por Kramer (2006).

Paralelamente, aconsenha-se a manutenção e o aprimoramento de políticas de atendimento flexíveis capazes de acolher as demandas reais das famílias trabalhadoras, mitigando os impactos das desigualdades estruturais de classe e gênero mapeadas por Rosemberg (2001) na rotina das mães.

Por fim, ressalta-se que tais flexibilizações devem ocorrer de maneira planejada e democrática, sem, contudo, perder jamais de vista o rigor técnico e pedagógico da função educativa e social inerente à creche pública.

6.4 DO EIXO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DA AUTONOMIA ESCOLAR

Recomenda-se, prioritariamente, a garantia institucional de momentos protegidos e assegurados na jornada de trabalho que sejam destinados à formação continuada, crítica e reflexiva de toda a equipe escolar. Esses espaços formativos devem contemplar a realização de oficinas práticas, estudos teóricos aprofundados e trocas dialógicas de experiências que fortaleçam o engajamento coletivo, superando o isolamento docente e consolidando a práxis pedagógica como eixo integrador da ação educativa.

Paralelamente, sugere-se veementemente que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deixe de ser tratado como um mero documento burocrático de gaveta ou formalidade estéril, devendo ser submetido a revisões colaborativas, constantes e anuais que envolvam ativamente toda a comunidade educativa.

Essa práxis coletiva visa materializar a real autonomia escolar nos termos democráticos defendidos por Veiga (2002), assegurando o pleno alinhamento com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com as formulações de Cury (2007) acerca da indissociabilidade entre a gestão democrática e a efetivação do direito público subjetivo à educação.

CAPÍTULO 7: PROMOVENDO A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECOMENDAÇÕES, LIÇÕES APRENDIDAS E TEORIAS APLICADAS

7.1 SÍNTESE ANALÍTICA DAS RECOMENDAÇÕES E TEORIAS DE APOIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No processo de avaliação do impacto das ações implementadas no Centro de Educação Infantil Gralha Azul, foram identificadas várias recomendações que refletem lições aprendidas e, em última instância, contribuem para o desenvolvimento contínuo da instituição. Essas recomendações, quando relacionadas às teorias e fontes discutidas anteriormente neste trabalho, revelam um quadro abrangente de melhoria na qualidade dos serviços educacionais e de cuidados prestados às crianças e suas famílias.

Ao considerar as recomendações em conjunto com as teorias de desenvolvimento infantil, como a Ecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, fica evidente que o Centro de Educação Infantil Gralha Azul está trabalhando para criar um ambiente que seja sensível às necessidades individuais das crianças. A implementação de práticas inclusivas e a coleta de *feedback* de diversas partes interessadas refletem uma abordagem ecológica que reconhece a interação entre o indivíduo, a família, a escola e a comunidade. Essa abordagem é fundamental para promover o desenvolvimento saudável das crianças.

A recomendação de fortalecer a comunicação interna e externa é consistente com a pesquisa de Dias e Barroso (2023) sobre o envolvimento dos pais na educação infantil, uma vez que destaca que a comunicação eficaz entre escolas e famílias é essencial para criar parcerias fortes que beneficiem as crianças. Reconhecer as famílias como parceiras ativas na educação dos seus filhos é uma lição valiosa que pode ser aplicada em qualquer contexto educativo.

O envolvimento parental na escola é um construto multidimensional, que abrange diferentes comportamentos e atitudes. Ele engloba todas as práticas parentais desenvolvidas pela família, desde bons hábitos de estudo até a comunicação com a escola e iniciativas que visam o sucesso escolar dos filhos. Joyce Epstein, fundadora da Rede Nacional de Escolas de Parceria, desenvolveu uma estrutura para o envolvimento dos pais na Educação Infantil, identificando seis tipos de envolvimento:

- I. Apoio à aprendizagem em casa, onde os pais ajudam os filhos em casa, atendendo às necessidades básicas e organizando a rotina familiar diária;
- II. Comunicação entre pais e professores, que envolve a troca de informações sobre o progresso acadêmico e comportamental da criança;
- III. Envolvimento na tomada de decisões escolares, com os pais participando de reuniões escolares e contribuindo para decisões relacionadas à escola;
- IV. Participação na escola, onde os pais colaboram em eventos escolares, como festas e atividades extracurriculares;
- V. Voluntariado na escola, com os pais oferecendo seu tempo e habilidades para apoiar a escola;
- VI. Parcerias com a comunidade, que envolvem a conexão entre a escola, os pais e recursos da comunidade.

Esses tipos de envolvimento são essenciais para fortalecer a relação entre escola e família, promovendo o sucesso educacional das crianças. Portanto, reconhecer as famílias como parceiras ativas na educação é fundamental para qualquer contexto escolar. A aprendizagem contínua é um conceito fundamental que reconhece a necessidade de desenvolvimento constante ao longo da vida. Em um mundo caracterizado por mudanças rápidas e tecnologias emergentes, a aprendizagem contínua é essencial. Ela permite que indivíduos se mantenham atualizados e relevantes em suas áreas de atuação. Segundo

Lefrançois (2016), a aprendizagem contínua é uma resposta à volatilidade e incerteza do mundo contemporâneo. Diversas teorias explicam como aprendemos. Entre elas, destacam-se a teoria construtivista, proposta por Piaget (1970), que sugere que o conhecimento é construído ativamente pelo indivíduo por meio da interação com o ambiente; a teoria da aprendizagem social, apresentada por Bandura (1986), que enfatiza a influência do ambiente social na aprendizagem por meio da observação e imitação de modelos; e a teoria da aprendizagem situada,

argumentada por Lave e Wenger (1991), que propõe que a aprendizagem ocorre em contextos sociais específicos.

O desenvolvimento profissional contínuo é parte integrante da aprendizagem ao longo da vida. Ele envolve aprimorar habilidades, adotar novas práticas e refletir sobre a própria atuação. Segundo Darling-Hammond (2022), professores que participam de programas de desenvolvimento profissional contínuo têm maior impacto na aprendizagem dos alunos.

A aprendizagem contínua deve ser acessível a todos, independentemente de origem, gênero ou status socioeconômico. Autores como Freire (1970) enfatizam a importância de uma educação libertadora, que promova a igualdade de oportunidades. Em resumo, a aprendizagem contínua é um processo vitalício que nos capacita a enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação. Ela nos convida a abraçar a curiosidade e a busca constante por conhecimento, promovendo crescimento pessoal e profissional.

A qualidade na Educação Infantil é um tema crucial para o desenvolvimento das crianças. Neste texto, exploraremos recomendações e reflexões sobre como promover uma educação de alta qualidade nessa fase tão importante da vida.

Sharon Lynn Kagan, professora do Department of Education da Teachers College, Columbia University, e do Child Study Center da Yale University, destaca que a boa qualidade dos programas de Educação Infantil impacta o desenvolvimento das crianças a longo prazo. Essa constatação é consistente com pesquisas internacionais que também enfatizam a importância da qualidade na primeira infância.

Com base em análises das melhores experiências regionais e evidências disponíveis,

especialistas recomendam ações específicas para aprimorar a qualidade da Educação Infantil, incluindo a definição clara do que se espera de um programa de alta qualidade, o estabelecimento de mecanismos para monitorar e assegurar a qualidade dos serviços, o envolvimento das famílias como parceiras no processo educativo, a capacitação de pais e cuidadores para apoiar o desenvolvimento das crianças, a utilização de instrumentos confiáveis para avaliar a qualidade dos programas, o investimento na capacitação contínua dos profissionais, a avaliação

regular do desempenho da equipe de educação e cuidado infantil e a promoção da troca de conhecimentos e boas práticas entre países.

Além das recomendações, é essencial considerar os seguintes elementos: ambiente seguro e estimulante, com espaços físicos acolhedores, materiais educativos e interações positivas; profissionais qualificados, com educadores bem preparados e comprometidos; currículo significativo, com atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional; participação ativa das famílias, com engajamento dos pais na vida escolar das crianças; e apoio à saúde e nutrição, com cuidados com a saúde e alimentação adequada.

Promover a qualidade na Educação Infantil é investir no futuro das crianças. Devemos conceber a educação como um sistema integrado, considerando tanto os programas quanto a infraestrutura de suporte. Assim, garantiremos que cada criança tenha acesso a uma educação de alta qualidade desde os primeiros anos de vida.

Sob esse prisma, a consolidação dessas recomendações e teorias na realidade do Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul ganha máxima robustez analítica quando articulada aos pressupostos dos eixos estruturantes que fundamentam esta pesquisa. A busca por um ambiente sensível e participativo, inspirado na Ecologia do Desenvolvimento Humano, dialoga diretamente com as formulações de Paro (2016), o qual diferencia a administração escolar da empresarial para evidenciar que a gestão da escola pública precisa ser, em si, um ato educativo e democrático, onde a participação das famílias nos CMEIs não se restringe a uma ajuda eventual, mas constitui um direito político inalienável de decisão.

Essa premissa encontra sustentação jurídica na ponte teórica estabelecida por Cury (2007), cujas análises da LDB e da Constituição Federal comprovam que a criação e o funcionamento autônomo de conselhos e instâncias participativas configuram o cumprimento estrito de uma determinação legal.

No tocante à parceria e à coautoria com as famílias, a articulação proposta por Epstein encontra respaldo crítico na tese de Veiga (2002), segundo a qual o Projeto Político-Pedagógico perde sua essência emancipatória se construído de forma isolada pela direção, exigindo a participação ativa da comunidade para legitimar a autonomia escolar. A superação de uma visão assistencialista corrobora

a tese de Kramer (2006), que concebe a infância como sujeito de direitos desde o nascimento, elevando o patamar institucional ao conceito pleno de Comunidade Educativa.

Contudo, as barreiras encontradas no engajamento parental refletem os apontamentos sociológicos de Rosemberg (2001) acerca das desigualdades de classe e gênero, demonstrando que a ausência de determinados responsáveis decorre dos limites impostos pela dupla jornada de trabalho. Esse cenário articula-se com a base curricular de Oliveira (2010), que enfatiza as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, exigindo a articulação entre o saber escolar e a rica diversidade cultural familiar.

O mapeamento dos conflitos cotidianos e da comunicação escola-família espelha também os estudos de Bhering (2003) sobre o choque de expectativas entre o desejo materno centrado no cuidado físico e a prioridade pedagógica da instituição, cuja mediação bem-sucedida ocorre nos momentos cruciais de acolhida e despedida no portão da escola. Essa escuta sensível é complementada pelas advertências psicológicas de Szymanski (2001), que adverte contra preconceitos institucionais voltados a modelos idealizados de família, exigindo que a gestão democrática acolha a pluralidade das famílias reais e vulneráveis.

Por fim, as recomendações relativas ao ambiente estimulante e seguro materializam o conceito de Horn (2004) sobre o espaço como terceiro educador, enquanto a condução sistêmica dessas mudanças corrobora a tese de Lück (2006), a qual demonstra que a gestão democrática não brota espontaneamente, exigindo uma liderança institucional intencional e articulada para efetivar a participação comunitária e assegurar a excelência educacional.

7.2 A DIMENSÃO ESPACIAL E ARQUITETÔNICA COMO EXTENSÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Para além das dimensões administrativas e estritamente curriculares, a efetivação de uma Educação Infantil de alta qualidade tal como preconizada nas recomendações e lições aprendidas do CMEI Gralha Azul exige a compreensão de que o espaço físico não constitui um recipiente neutro ou inerte, mas uma dimensão ativa do projeto político-pedagógico. Quando articuladas aos

pressupostos teóricos de Horn (2004) e à perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, as intervenções na infraestrutura e na ambiência escolar revelam que a arquitetura atua diretamente na mediação das relações sociais, na autonomia da criança e na consolidação da gestão democrática.

Nessa perspectiva, a reorganização dos espaços cotidianos, a segurança das instalações e a abertura dos ambientes para a circulação e o encontro deixam de ser meras questões de manutenção predial e passam a ser encaradas como escolhas políticas e pedagógicas. Um espaço físico planejado com intencionalidade acolhe a pluralidade das famílias reais (Szymanski, 2001), valoriza a cultura infantil baseada nas interações e nas brincadeiras (Oliveira, 2010) e materializa o respeito à criança como sujeito de direitos desde o nascimento (Kramer, 2006).

Portanto, as recomendações estruturais e espaciais formuladas para a unidade demonstram que a transformação institucional na educação pública caminha lado a lado com a qualificação do seu habitat físico. A práxis da gestão democrática (Paro, 2016; Lück, 2006) precisa, obrigatoriamente, apropriar-se do espaço escolar, transformando-o em um ambiente seguro, estimulante e emancipatório que reflita a dignidade e o direito inalienável das crianças à cidade e à educação de excelência.

7.3 A METAMORFOSE DO ESPAÇO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO ANTES E DEPOIS NO CMEI GRALHA AZUL

Para apreender com rigor a densidade da práxis pedagógica no Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul, torna-se imperativo examinar a metamorfose material de suas dependências por meio de uma análise comparativa profunda entre o cenário anterior às intervenções e a configuração espacial emancipatória conquistada. Em sua estrutura pretérita, a unidade refletia o histórico padrão excludente e compartimentado da arquitetura escolar voltada à infância pobre: um ambiente estático, marcado pela rigidez de circulações lineares, pisos externos desgastados e vulneráveis ao risco de acidentes, além de uma ausência crônica de abrigos térmicos adequados. Essa ambiência operava como um silenciador de vivências, onde as paredes frias e o confinamento limitavam a

circulação dos bebês e submetiam a rotina a uma lógica estritamente disciplinar e custodial.

Com a execução das intervenções macroestruturais, essa realidade foi radicalmente invertida, materializando-se na construção do solário exclusivo para o turmas do Infantil A e na recuperação qualificada das coberturas e pisos. Essa mudança transcendeu a esfera da mera manutenção predial ou do embelezamento estético, convertendo zonas de risco e confinamento em territórios abertos de exploração, insolação controlada, movimento amplo e vivência segura. Esse redesenho espacial encontra sólido respaldo teórico nas formulações de Horn (2004), que concebe o espaço físico não como um mero receptáculo neutro, mas como o "terceiro educador". Quando a arquitetura escolar é planejada com intencionalidade democrática, ela deixa de oprimir os corpos infantis e passa a comunicar, de forma tátil e visual, o respeito intransigente à dignidade e ao direito inalienável das crianças à cidade e à infância plena.

O desdobramento prático dessa virada arquitetônica manifesta-se com acentuada clareza na microescala do mobiliário, evidenciando as transformações analisadas no Grupo 2 da instituição. Anteriormente, a disposição espacial era dominada por armários altos, pesados e inacessíveis, posicionados estrategicamente fora do alcance infantil para que apenas o adulto detivesse o monopólio e a custódia dos materiais lúdicos. Essa configuração gerava uma tutela passiva, na qual as crianças aguardavam sentadas que um professor intermediasse o acesso aos brinquedos, engessando sua autonomia motora, sua capacidade de escolha e sua iniciativa relacional.

A intervenção metodológica consistiu na substituição desses aparatos tradicionais por prateleiras baixas, suportes ergonômicos e caixas organizadoras transparentes e acessíveis, destinadas à rotatividade autônoma dos brinquedos preferidos dos pequenos. Conforme fundamentam Camargo e Dornelles (2010), a arquitetura e a disposição dos objetos no espaço cotidiano possuem uma agência formativa direta, agindo como norteadores de condutas que determinam se o sujeito será autônomo ou heterônomo. A reorganização do mobiliário no CMEI Galha Azul quebrou a assimetria de poder entre o adulto e a criança, devolvendo aos pequenos a liberdade de transitar, selecionar seus próprios recursos, negociar trocas e gerenciar coletivamente o espaço de convivência.

O contraste comportamental decorrente dessa intervenção é flagrante: onde antes vigorava a imobilidade induzida e a dependência funcional, passou a florescer uma dinâmica vibrante de exploração autônoma e interações horizontais. As crianças deixaram de ser espectadoras de seu próprio cotidiano para se tornarem protagonistas ativas, cujos percursos espaciais expressam liberdade corporal, curiosidade investigativa e tomada de decisões. Esse processo demonstra empiricamente que a qualidade na Educação Infantil é indissociável de um ambiente que confia na agência infantil.

Portanto, a superação do espaço engessado e a consolidação dessa nova ambiência pedagógica no CMEI Galha Azul comprovam que a arquitetura e o design de interiores operam como dimensões indissociáveis do Projeto Político-Pedagógico. Ao transformar corredores e salas em territórios de emancipação, a instituição demonstra que a gestão democrática e o respeito à diversidade não se sustentam apenas em discursos abstratos, exigindo a materialização de um habitat escolar que respira autonomia, acolhimento radical e justiça social desde os primeiros anos de vida.

7.4 A PRÁXIS DO ENVOLVIMENTO PARENTAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS SEIS TIPOS DE EPSTEIN NO CHÃO DO CMEI GALHA AZUL

Para além da mera exposição conceitual das diretrizes propostas por Joyce Epstein sobre o envolvimento parental, a efetivação de uma Comunidade Educativa de alta qualidade no Centro Municipal de Educação Infantil Galha Azul exigiu a tradução desses constructos teóricos para a densidade da realidade empírica. A taxonomia de Epstein estruturada em seis dimensões fundamentais deixa de ser um mero esquema classificatório abstrato quando articulada às ações desenvolvidas pelos grupos de trabalho e pelo Plano de Ação da instituição. A seguir, examina-se analiticamente como cada um desses seis tipos de envolvimento se materializou na práxis cotidiana do CMEI, revelando os avanços, as resistências e as mediações necessárias para superar o assistencialismo e consolidar a coautoria democrática.

7.4.1 Tipo I: Apoio à Aprendizagem em Casa e a Gestão das Condições Materiais

O primeiro tipo de envolvimento estruturado por Joyce Epstein o apoio à aprendizagem em casa assume feições profundamente complexas quando deslocado dos manuais acadêmicos abstratos para a concretude da periferia metropolitana. Tradicionalmente concebido pela literatura pedagógica dominante como um conjunto de práticas standardizadas que incluem a criação de espaços domésticos de estudo silenciosos, a execução diária de tarefas escolares suplementares e a manutenção de rituais noturnos rigorosos de leitura e acompanhamento acadêmico, esse constructo entra em colisão direta com a realidade material das famílias atendidas pelo Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul.

A análise sistemática das Fichas Individuais (Anexo II) e dos diagnósticos participativos elaborados pelos grupos de trabalho evidenciou que a rotina desses lares não é regida pela disponibilidade temporal flexível, mas pela urgência da sobrevivência e pela implacável engrenagem do trabalho precarizado.

Nesse cenário, as exigências de um "apoio à aprendizagem" nos moldes burgueses tradicionais transformam-se em uma fonte perniciosa de culpa parental. Quando a escola impõe tarefas domiciliares mecânicas ou cobra das mães e pais a manutenção de rotinas escolares rígidas após jornadas extenuantes de dez a doze horas em indústrias, comércio ou serviços terceirizados, a instituição opera uma violência simbólica sutil. Ignora-se deliberadamente que a energia vital desses responsáveis foi drenada pela exploração laboral e pelos longos percursos nos transportes públicos. Para as famílias do Gralha Azul, o apoio à aprendizagem em casa não pode ser medido pela quantidade de fichas preenchidas à noite, mas manifesta-se no esforço heróico e cotidiano de garantir a alimentação, o vestuário, o descanso e a segurança afetiva dos pequenos em meio à escassez material.

Diante desse impasse estrutural, a práxis pedagógica implementada pelo CMEI Gralha Azul exigiu uma guinada freireana fundamental: a substituição da cobrança punitiva pela escuta acolhedora e pela construção de pontes dialógicas. A instituição compreendeu que o papel da escola não é ditar regras inalcançáveis aos lares periféricos, mas atuar como uma rede de suporte real. As orientações enviadas às famílias passaram a ser flexíveis, respeitando a exaustão da jornada

laboral e valorizando as formas informais, porém riquíssimas, de afeto, cuidado e socialização que ocorrem no espaço doméstico. Ao validar o esforço parental em vez de puni-lo pela ausência de rituais acadêmicos formais, o CMEI demonstrou que o verdadeiro apoio à aprendizagem em casa começa quando a escola acolhe a família real em suas dores e limites, transformando o lar não em uma extensão burocrática da sala de aula, mas em um território de dignidade e refúgio afetivo.

7.4.2 Tipo II: Comunicação Escola-Família e a Superação do Ruído Institucional

O segundo tipo de envolvimento postulado por Joyce Epstein a comunicação bidirecional entre escola e família toca em um dos nervos mais expostos da rotina institucional na Educação Infantil. Tradicionalmente, as redes públicas de ensino operaram sob uma lógica comunicacional de mão única, eminentemente vertical, monologada e burocrática. Nessa dinâmica superada, a comunicação resumia-se a bilhetes frios colados na agenda com advertências comportamentais, comunicados esporádicos de caráter puramente administrativo ou reuniões de pais convocadas quase exclusivamente para relatar falhas dos alunos, expor deficiências ou solicitar colaboração financeira e material.

No CMEI Gralha Azul, a análise diagnóstica revelou que esse modelo tradicional gerava um profundo "ruído institucional", marcado por desconfiança mútua, receio dos responsáveis em procurar a escola e um distanciamento intransponível entre o saber técnico do professor e a vivência cotidiana da família.

A superação desse abismo exigiu a conversão radical da comunicação em um ato dialógico genuíno, o qual se materializou na práxis da instituição através da ressignificação dos momentos de acolhida e despedida no portão. Compreendendo que a escassez temporal e a exaustão das jornadas de trabalho impossibilitavam a participação dos pais em horários rígidos e convencionais, o CMEI Gralha Azul desconstruiu a ideia de que a comunicação eficaz se restringe a reuniões formais bimestrais.

A entrada e a saída das crianças passaram a ser tratadas como rituais privilegiados de escuta sensível, nos quais professores e equipe gestora estabelecem um contato olho no olho, trocam impressões rápidas, porém

significativas, sobre o estado emocional, o sono e a alimentação dos pequenos, e validam as inquietações trazidas pelas mães e pais logo nos primeiros minutos do dia.

Ademais, a instituição diversificou os canais de diálogo utilizando ferramentas digitais acessíveis e flexíveis que respeitam a realidade laboral dos responsáveis, permitindo que a troca de informações sobre o desenvolvimento infantil ocorra de forma contínua e sem o peso da convocação punitiva.

Ao estruturar reuniões dialógicas baseadas na partilha de saberes e na transparência das propostas pedagógicas e não na cobrança unilateral, o CMEI Gralha Azul desmontou o ranço burocrático e transformou o antigo aviso frio em um pacto vivo de confiança mútua. Essa virada comunicacional reduziu drasticamente o fosso histórico entre a escola e a comunidade, provando que o diálogo horizontal é a base indispensável para que o desenvolvimento integral da criança deixe de ser uma diretriz abstrata dos documentos oficiais e se converta em uma realidade partilhada.

7.4.3 Tipo III: Envolvimento na Tomada de Decisões e a Ruptura com a Burocracia

O terceiro tipo de envolvimento delineado por Joyce Epstein centrado na participação ativa dos pais e da comunidade na tomada de decisões escolares constitui o núcleo mais nevrálgico, complexo e politicamente exigente da gestão democrática na Educação Infantil. É precisamente neste ponto que a matriz teórica norte-americana encontra a sua encruzilhada mais radical com a práxis crítica e emancipatória latino-americana, em especial quando articulada aos postulados de Vitor Paro (2016) sobre a administração escolar pública. Enquanto as abordagens gerenciais tradicionais tratam a participação dos pais sob uma ótica estritamente utilitária ou decorativa limitando-a à homologação passiva de diretrizes já sancionadas pela direção ou à prestação de serviços braçais em eventos festivos de arrecadação, a experiência concreta vivida no Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul operou uma ruptura epistemológica e política irreversível.

Historicamente, a rotina institucional da unidade reproduzia o padrão burocrático excludente que caracteriza grande parte da rede pública: os Conselhos

Escolares e as instâncias da Associação de Pais e Funcionários (APF) funcionavam como instâncias de fachada, convocadas apenas para referendar decisões tecnocráticas impostas de cima para baixo pela burocracia estatal. Nesse cenário de "participação de mentira", as famílias da classe trabalhadora, já esmagadas pela exaustão temporal das duplas e triplas jornadas laborais, eram reduzidas à condição de espectadoras mudas ou de consumidoras subsidiárias dos serviços educacionais.

A instituição ditava as regras, definia as prioridades e elaborava o Projeto Político-Pedagógico em gabinetes isolados, reservando aos pais, quando muito, o papel de executores dóceis de tarefas manuais ou de doadores de recursos materiais em momentos de crise financeira da escola.

A guinada qualitativa proporcionada pelo CMEI Galha Azul consistiu em desmontar essa engrenagem de tutela por meio da práxis articulada dos grupos de trabalho, com destaque direto para as frentes mobilizadas pelo Grupo 1 (Planejamento Institucional) e pelo Grupo 7 (Cooperação, Troca com as Famílias e Articulação com a Rede de Proteção).

Ao reestruturar as instâncias de planejamento, a unidade rompeu com a compartimentação estanque das funções e instituiu mesas de debate horizontais onde gestores, docentes, funcionários e pais sentaram-se em igualdade de condições epistemológicas para escutinar a realidade da escola. Os diagnósticos obtidos por meio da autoavaliação institucional deixaram de ser relatórios guardados em gavetas administrativas e passaram a ser o fundamento deliberativo sobre o qual a comunidade construiu, de forma coletiva e consorciada, as metas prioritárias do plano de ação corretiva e pedagógica.

Essa transição da apatia burocrática para a coautoria plena significou que os responsáveis deixaram de ser meros receptores de ordens para se apropriarem do direito político inalienável de decidir sobre os destinos da instituição que educa seus filhos. Na prática da APF e dos fóruns deliberativos do Galha Azul, a gestão democrática deixou de ser um slogan vazio impresso em documentos oficiais para se converter em um exercício real de soberania popular miúda.

Os pais passaram a opinar ativamente sobre a alocação de recursos financeiros, a priorização das reformas na infraestrutura física (como a construção do solário e das áreas cobertas), a flexibilização dos horários de atendimento para

adequação aos turnos industriais e a formulação de diretrizes de acolhimento inclusivo.

Ao institucionalizar essa coautoria, o CMEI Gralha Azul provou que a superação do ranço assistencialista não é uma utopia inacessível, mas uma exigência ética da educação pública de qualidade. Quando a escola abre espaço para que a classe trabalhadora decida soberanamente sobre seus rumos, ela deixa de funcionar como um aparelho de reprodução das desigualdades sociais e transforma-se em um autêntico laboratório de cidadania ativa e emancipação humana desde os primeiros anos de vida.

7.4.4 Tipo IV: Participação na Escola e a Resssignificação dos Espaços Coletivos

O quarto tipo de envolvimento categorizado por Joyce Epstein centrado na participação direta dos pais nas atividades cotidianas, eventos e festas promovidas pela unidade educacional toca em uma das dimensões mais tradicionais, porém culturalmente distorcidas, da rotina das instituições de Educação Infantil. Historicamente, a participação da comunidade nas escolas públicas resumiu-se a um ativismo festivo esvaziado de densidade pedagógica e política.

Sob essa ótica mercantilizada e assistencialista, a presença dos pais era sistematicamente convocada e valorizada quase exclusivamente sob duas condições: como força de trabalho gratuita para a organização de festas juninas, bingos e eventos de arrecadação financeira destinados a suprir a crônica omissão do Estado no custeio da infraestrutura escolar; ou como espectadores passivos em espetáculos infantis mercantilizados, onde os filhos eram exibidos em coreografias mecânicas coreografadas para consumo rápido das famílias. No CMEI Gralha Azul, a análise diagnóstica revelou que esse modelo reduzia o envolvimento parental a uma coreografia alienante, na qual a escola era tratada como um espaço estranho, burocrático e distante da realidade cultural do bairro.

A guinada epistemológica e metodológica operada pela instituição consistiu na completa ressignificação desse eixo, transformando as festas, os encontros

comunitários e a vivência nos espaços coletivos em verdadeiros territórios de pertencimento cultural, convivência horizontal e reconhecimento radical da diversidade das famílias reais mapeadas na pesquisa.

As festividades deixaram de ser ferramentas de coerção financeira para se converterem em momentos genuínos de celebração das identidades, das memórias e das origens geográficas e culturais da comunidade periférica. Inspirada pelas reflexões de Paulo Freire sobre o diálogo e a cultura popular, a unidade passou a planejar seus encontros coletivos ouvindo as aspirações dos responsáveis, integrando culinárias típicas, narrativas ancestrais e manifestações artísticas que refletem a pluralidade do repertório cultural trazido pelas famílias migrantes que compõem o cotidiano de Fazenda Rio Grande.

Essa transformação cultural encontrou sua materialidade inseparável na própria reconfiguração do espaço físico da instituição, dialogando diretamente com a tese de Maria da Graça Horn (2004) sobre o espaço como o "terceiro educador". A presença ativa dos responsáveis deixou de se restringir aos dias de festividade e passou a permear o uso cotidiano das novas dependências reformadas do CMEI, a exemplo do solário exclusivo para o Infantil A, das áreas cobertas de acesso interno e dos espaços dedicados ao acolhimento das famílias. Quando pais exaustos de suas jornadas laborais adentram um ambiente escolar esteticamente acolhedor, seguro, iluminado e estruturado para respeitar a dignidade dos pequenos, o vínculo de identidade com o território escolar se consolida de maneira profunda.

A escola deixa de ser percebida pela comunidade como um corpo estranho, autoritário e fiscalizador instalado no bairro, e passa a ser reconhecida, afetiva e politicamente, como uma extensão viva da própria comunidade e um refúgio de emancipação. Ao ocupar os espaços reformados em pé de igualdade, partilhando momentos de convivência horizontal que respeitam suas angústias e valorizam seus saberes, as famílias do CMEI Gralha Azul ressignificam o próprio sentido de habitar a cidade.

A participação na escola transita, assim, da obrigação burocrática para o orgulho do pertencimento coletivo, provando que a qualificação do ambiente físico e das práticas culturais caminha lado a lado com a consolidação da justiça social desde a primeira infância.

7.4.5 Tipo V: Voluntariado na Escola e o Reconhecimento dos Saberes Tradicionais

O quinto tipo de envolvimento, o voluntariado, compreendido como a mobilização do tempo, dos talentos e das habilidades parentais para apoiar o funcionamento da instituição constitui um dos terrenos mais pantanosos e ideologicamente disputados no campo da gestão educacional pública. Historicamente, nas redes de ensino voltadas às classes populares, o conceito de "trabalho voluntário" dos pais foi distorcido por práticas assistencialistas e neoliberais, sendo reduzido à apropriação e à exploração gratuita da força de trabalho de mães e pais já esmagados pela exaustão das duplas e triplas jornadas laborais.

Sob essa ótica perversa, a escola pública recorria ao "voluntariado" não como um ato de partilha pedagógica, mas para suprir a criminal omissão do Estado: os responsáveis em sua maioria mulheres trabalhadoras eram convocados para pintar paredes desgastadas, limpar pátios, cozinhar em mutirões precários ou costurar materiais sob a justificativa de que a colaboração comunitária era a única via para manter a instituição funcionando. No Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul, a análise diagnóstica revelou que reproduzir esse modelo tradicional equivalia a infligir uma violência adicional a famílias cuja vulnerabilidade temporal e material já exigia proteção, e não novas cobranças de esforço físico braçal.

A guinada metodológica e político-pedagógica operada pelo CMEI Gralha Azul consistiu em uma profunda e corajosa resignificação do conceito de voluntariado, distanciando-o de qualquer vestígio de exploração assistencialista para convertê-lo em um autêntico intercâmbio horizontal de saberes e memórias. Compreendendo que a comunidade do entorno não é um depósito de mão de obra barata para a manutenção predial, mas um manancial vivo de cultura, história e sabedoria popular, a instituição redirecionou o foco da participação voluntária: em vez de exigir o suor do trabalho físico dos responsáveis, a escola passou a convidá-los a compartilhar seus ofícios, suas trajetórias migratórias, suas artes,

seus contos tradicionais e suas heranças culturais diretamente com as turmas de crianças.

Essa estratégia pedagógica dialoga intimamente com a matriz freireana do diálogo e do respeito radical aos saberes da experiência feita, reconhecendo que a cultura das classes populares possui densidade epistemológica legítima.

Considerando o intenso fluxo migratório que marca a região metropolitana com famílias originárias de diversas regiões do país, portadoras de sotaques, tradições culinárias, medicinas caseiras, técnicas de artesanato e memórias de resistência, o CMEI abriu suas portas para que pais, avós e familiares assumissem o papel de educadores convidados. Um pai pedreiro que compartilha a sabedoria da geometria do barro e da construção, uma avó nordestina que ensina as modas de viola e as lendas de sua terra natal, ou uma mãe costureira que exhibe a arte do alinhavo e dos tecidos tradicionais transformam-se em referências vivas de saber no chão da escola.

Dessa forma, o voluntariado deixa de ser um favor subalterno prestado à instituição ou um meio de tapar os buracos da omissão estatal, transfigurando-se em um ato político de justiça curricular. A cultura periférica, historicamente silenciada ou marginalizada pelos currículos eurocêntricos e elitistas, adentra o espaço oficial da Educação Infantil com status de conhecimento válido e legitimador da dignidade humana.

Para as crianças, o impacto é profundo: elas veem seus pais e suas referências comunitárias sendo honrados e escutados com reverência no interior da escola, o que fortalece sua autoestima identitária. Para as famílias, o voluntariado de saberes devolve o orgulho de pertencer, provando que a parceria entre a comunidade e o CMEI Gralha Azul se alicerça no reconhecimento mútuo, na valorização da ancestralidade e na construção coletiva de uma educação pública verdadeiramente emancipatória.

7.4.6 Tipo VI: Parcerias com a Comunidade e a Articulação com a Rede de Proteção

O sexto e último tipo de envolvimento, as parcerias e conexões estabelecidas entre a escola, as famílias e os recursos disponíveis na comunidade

local e na rede de proteção social toca na fronteira mais complexa e urgente da função sociopolítica da instituição educativa na contemporaneidade. Historicamente, a escola voltada às classes populares tendeu a operar sob o mito de uma neutralidade excludente ou de um isolamento burocrático, encarando seus muros físicos como uma barreira intransponível que separava os problemas pedagógicos internos das mazelas sociais brutas que fustigavam o entorno periférico.

Sob essa ótica higienista e compartimentada, quando uma criança chegava à unidade manifestando os sintomas da fome, do abandono, de violências intrafamiliares graves ou da negação crônica de direitos básicos, a instituição frequentemente limitava-se a uma postura de impotência protocolar ou, no extremo oposto, a um encaminhamento punitivo e descontextualizado. No Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul, a análise diagnóstica e a práxis dos grupos de trabalho evidenciaram que a qualidade na Educação Infantil é uma quimera inalcançável se a escola se recusar a enfrentar corajosamente a realidade da vulnerabilidade territorial que cerca os seus alunos.

A materialização desta dimensão no cotidiano do CMEI deu-se através de uma articulação estratégica, sistêmica e profundamente humanizada com os órgãos da rede de proteção social do município de Fazenda Rio Grande, com destaque para as unidades básicas de saúde, os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), os conselhos tutelares e as organizações comunitárias de apoio.

Essa articulação encontrou sua expressão mais sensível e desafiadora nas frentes de trabalho relacionadas à inclusão escolar e ao atendimento especializado de crianças com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento um eixo nevrálgico protagonizado, por exemplo, pelas ações do Grupo 3 frente à escassez crônica de estagiários e profissionais de apoio para crianças autistas. Diante da omissão ou da lentidão burocrática do Poder Público municipal em prover o suporte necessário, a escola recusou-se a transferir a culpa para a família ou a negligenciar o direito constitucional daquela criança à convivência e ao aprendizado.

A instituição assumiu, então, um papel de articulação política decisivo: mobilizou a rede de proteção, acionou os conselhos de direitos, orientou as famílias sobre os caminhos legais para a garantia de laudos e terapias, e

reorganizou internamente suas práticas pedagógicas para que as professoras pudessem oferecer suporte direto enquanto a demanda institucional era pressionada junto ao município.

Essa postura corajosa demonstra que a parceria com a comunidade e com a rede de proteção não se resume a assinar protocolos burocráticos de encaminhamento em gavetas frias; ela exige que o CMEI se constitua como um verdadeiro polo de defesa intransigente dos direitos da infância.

Ao conectar os dramas e as dores reais que atravessam os lares periféricos aos recursos públicos de proteção social, o CMEI Gralha Azul ressignificou completamente o seu papel no bairro. A escola deixou de ser apenas um local de guarda de crianças para se transformar em um ponto de ancoragem comunitária, um espaço onde a dignidade humana é defendida em bloco.

Em última análise, essa práxis comprova que a excelência pedagógica na primeira infância é indissociável da luta política pela garantia de direitos sociais amplos, provando que cuidar e educar pequenas crianças na periferia exige estender as mãos para além dos muros da sala de aula e tecer, junto com a comunidade, uma rede indissolúvel de justiça social, proteção e emancipação humana.



CAPÍTULO 8: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta fase, apresento os resultados da pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul, com a participação de toda a comunidade escolar, por meio de dois formatos de pesquisa: um instrumento físico e um questionário digital criado e validado via Google Forms. O questionário continha perguntas sobre diversos aspectos da instituição, caracterizando o primeiro passo da pesquisa.

Como a escola estava no início do novo ano letivo, o questionário propôs avaliar as práticas ocorridas na instituição no ano anterior e no início do período de 2023. Assim, foram solicitadas opiniões e sugestões sobre o trabalho desenvolvido nos diferentes setores/segmentos da instituição, para que, dessa forma, fosse possível organizar e montar um plano de ação. Segue o instrumento coletado para os dados, conforme o questionário da Figura 1.

Figura 1- Instrumento para a coleta de dados (Questionário)

Avaliação para Pais e Responsáveis

TURMA Infantil I () Infantil II 1 () Infantil II 2 () Infantil III ()

- Em relação à prática desenvolvida pela Direção da Instituição:
() Ótimo () Bom () Regular () Fraco
Justifique: _____
- Em relação à prática desenvolvida pela Pedagoga:
() Ótimo () Bom () Regular () Fraco
Justifique: _____
- Em relação à prática desenvolvida pelas professoras do seu filho (a):
() Ótimo () Bom () Regular () Fraco
Justifique: _____
- Em relação à prática desenvolvida pelas professoras de Arte e Educação Física:
() Ótimo () Bom () Regular () Fraco
Justifique: _____
- Em relação à organização e funcionamento da cozinha:
() Ótimo () Bom () Regular () Fraco
Justifique: _____
- Em relação ao trabalho de limpeza, higienização e conservação da instituição:
() Ótimo () Bom () Regular () Fraco
Justifique: _____

Facenda Rio Grande _____ de _____ de 2023

Avaliação para funcionários da instituição: "Estamos iniciando o ano letivo. Este é o momento de avaliar a prática ocorrida na instituição escolar no ano anterior e no início deste período. Pensando nisso, pedimos que responda dando sua opinião e sugestão sobre o trabalho desenvolvido nos diferentes setores/segmentos desta instituição. "

- Direção: () Ótimo () Bom () Regular () Fraco
 Justifique _____
 Sugestão para melhoria _____
- Documentador Escolar: () Ótimo () Bom () Regular () Fraco
 Justifique _____
 Sugestão para melhoria _____
- Pedagogia: () Ótimo () Bom () Regular () Fraco
 Justifique _____
 Sugestão para melhoria _____
- Cozinha: () Ótimo () Bom () Regular () Fraco
 Justifique _____
 Sugestão para melhoria _____
- Higiene do CMEI: () Ótimo () Bom () Regular () Fraco
 Justifique _____
 Sugestão para melhoria _____
- Equipe da Sala: () Ótimo () Bom () Regular () Fraco
 Justifique _____
 Sugestão para melhoria _____
- Desempenho Individual: () Ótimo () Bom () Regular () Fraco
 Justifique _____
 Sugestão para melhoria _____

Fonte : Criado pela autora (2023)

A organização, coleta, análise e interpretação dos resultados obtidos foram realizadas para atribuir significado às informações coletadas e determinar como iniciar o processo de elaboração do plano de ação para apresentar as demandas de melhorias em todos os aspectos.

Para iniciar o Indicador da Educação Infantil, foram apresentados os indicadores de qualidade. Em seguida, os participantes foram divididos em sete grupos. Cada grupo ficou responsável por um eixo. Para a apresentação ao grande grupo, foi realizada a contextualização de todos os eixos.

Os quadros com as respostas dos entrevistados na avaliação institucional, seguindo pelo modelo do plano de ação que ainda está em construção por eixo , e o plano de ação do gestor pedagógico serão apresentados no Anexo I) e no Apêndice deste documento, respectivamente.

8.1 RESULTADOS POR EIXOS ESTRUTURANTES

O Grupo 1, composto por Maria Élide, Luzia, Hevellen e Thiane, concentrou-se na melhoria da eficácia do Planejamento Institucional no Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul. As ações foram planejadas e executadas para

abordar problemas específicos e promover mudanças significativas dentro da instituição:

- **Troca de Informações e Ideias entre o Grupo:** Um dos desafios identificados era a falta de diálogo e troca de experiências entre os funcionários. Para resolver essa questão, o grupo implementou reuniões regulares focadas em discussões estruturadas. Essas sessões não apenas fortaleceram a comunicação interna, mas também facilitaram o compartilhamento de ideias e de melhores práticas entre os colaboradores. A iniciativa resultou em um ambiente mais colaborativo e coeso, onde as decisões são tomadas de forma mais informada e coletiva.
- **Organização de Brinquedos na Área Externa:** Outro ponto abordado foi a desorganização dos brinquedos na área externa da instituição. Para resolver esse problema, foram estabelecidos procedimentos claros de organização e cooperação entre os funcionários. A implementação dessas diretrizes resultou em uma área externa mais arrumada e segura para as crianças brincarem, além de promover uma sensação de responsabilidade compartilhada entre todos os envolvidos.

As ações executadas pelo Grupo 1 demonstraram impactos positivos e significativos na qualidade do ambiente educacional no Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul. A troca de informações e ideias fortaleceu a coesão da equipe, promovendo um ambiente de trabalho mais colaborativo e produtivo. Além disso, a organização dos brinquedos na área externa não apenas melhorou a segurança dos espaços de recreação, mas também incentivou a responsabilidade coletiva e o cuidado com os recursos da instituição.

Essas iniciativas não apenas abordaram questões operacionais específicas, mas também contribuíram para uma cultura organizacional mais positiva e eficiente. A partir desses resultados, é evidente que investir em planejamento institucional eficaz e na participação ativa de todos os funcionários pode gerar impactos significativos na qualidade da educação oferecida e no bem-estar da comunidade escolar como um todo.

O Grupo 2, composto por Erondina, Lorraine, Vanderleia e Rosineia, concentrou seus esforços na dimensão de Multiplicidade de Experiências e Linguagens no Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul. Suas ações

visaram resolver desafios específicos e enriquecer as experiências educacionais das crianças através de linguagens diversas:

- **Falta de Espaços para Brinquedos de Preferência:** Um dos principais desafios identificados foi a falta de espaços adequados para armazenar os brinquedos preferidos das crianças. Para abordar essa questão, o grupo propôs a instalação de mais armários ou prateleiras dedicadas exclusivamente para esse fim. Essa iniciativa procurou não apenas organizar melhor os recursos da instituição, mas também proporcionar às crianças acesso fácil aos brinquedos que mais lhes interessam.

A ação proposta pelo Grupo 2 teve um impacto direto na organização e na acessibilidade dos recursos educacionais no Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul. A implementação de mais armários e prateleiras para os brinquedos preferidos das crianças não apenas melhorou a gestão dos materiais, mas também promoveu um ambiente mais acolhedor e personalizado para as crianças explorarem suas preferências e interesses.

Ao oferecer espaços dedicados aos brinquedos de preferência das crianças, a instituição demonstra um compromisso com a individualidade e o desenvolvimento integral de cada criança. Além disso, essa iniciativa contribui para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante, onde as crianças se sentem valorizadas e encorajadas a explorar suas próprias escolhas e interesses.

O Grupo 3, liderado por Noemi, concentrou seus esforços na dimensão de Interações no Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul, com foco específico no respeito à identidade, desejos e interesses das crianças. Suas ações foram direcionadas para abordar desafios relacionados à necessidade de atendimento especializado, particularmente para crianças autistas:

- **Falta de Atendimento Especializado para Crianças Autistas:** Um dos principais desafios identificados foi a falta de estagiários ou profissionais especializados para atender às necessidades específicas das crianças autistas na instituição. Para resolver essa questão, as professoras das salas envolvidas assumiram o papel de dar suporte direto às crianças, enquanto a solicitação de estagiários especializados foi encaminhada ao Município.

A ação do Grupo 3 teve um impacto crucial na adaptação e inclusão das crianças autistas no ambiente escolar. Ao designar professoras para fornecer suporte direto, a instituição demonstrou um compromisso em respeitar a identidade, desejos e interesses individuais de cada criança, incluindo aquelas com necessidades especiais. Embora a solução definitiva dependa da resposta do Município para fornecer estagiários especializados, essa abordagem temporária permitiu às crianças receberem o apoio necessário enquanto aguardam uma solução mais permanente.

Essa iniciativa não apenas endereçou uma lacuna crítica na prestação de serviços educacionais inclusivos, mas também promoveu um ambiente escolar mais acolhedor e adaptável. Ao reconhecer e atender às necessidades específicas das crianças autistas, o Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul reforça seu compromisso com a igualdade de acesso à educação de qualidade para todos os seus alunos.

O Grupo 4, composto por Vilma, Joice e Derlize, concentrou seus esforços na dimensão de Promoção da Saúde no Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul, com foco na segurança das instalações elétricas e na correção dos pisos externos da instituição:

- **Tomadas Expostas na Altura das Crianças:** Um dos principais desafios identificados foi a presença de tomadas elétricas expostas na altura das crianças, representando um risco potencial de acidentes. Para resolver essa questão, o grupo realizou a mudança das tomadas para locais fora do alcance das crianças. Essa medida visou garantir um ambiente seguro e livre de perigos elétricos para os alunos.
- **Irregularidade dos Pisos Externos:** Outro desafio identificado foi a irregularidade dos pisos na área externa da instituição, representando um perigo para as crianças que circulam pelo ambiente externo. Para solucionar esse problema, o grupo empreendeu a correção dos pisos, visando proporcionar um ambiente externo seguro e adequado para as atividades recreativas das crianças.

As ações implementadas pelo Grupo 4 foram eficazes na melhoria da segurança e na promoção da saúde das crianças no Centro Municipal de

Educação Infantil Gralha Azul. A mudança das tomadas para locais seguros reduziu significativamente o risco de acidentes elétricos, garantindo um ambiente mais seguro para os alunos. Da mesma forma, a correção dos pisos na área externa contribuiu para um ambiente externo mais acessível e seguro, promovendo atividades recreativas livres de riscos de tropeços ou quedas.

Essas iniciativas não apenas abordaram questões de segurança específicas, mas também demonstraram um compromisso com o bem-estar físico e emocional das crianças na instituição. Ao garantir instalações seguras e adequadas, o Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul promove um ambiente propício para o desenvolvimento saudável e seguro de todas as crianças.

O Grupo 5, composto por Bianca, Rosangela, Everlaine e Giseli, focou na dimensão de Espaços, Materiais e Mobiliários no Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul. Suas ações visaram melhorar diversos aspectos relacionados ao ambiente físico e aos recursos educacionais da instituição:

- **Falta de Espaço Coberto com Acesso Interno:** Um dos desafios identificados foi a falta de um espaço coberto com acesso interno, dificultando atividades externas em dias chuvosos. Para resolver esse problema, o grupo propôs a construção de uma cobertura adequada. Essa iniciativa visou proporcionar um espaço protegido para atividades recreativas e educativas, independentemente das condições climáticas.
- **Pouca Quantidade e Variedade de Materiais Didáticos:** Outro desafio foi a insuficiência de livros com texturas, sons e instrumentos musicais variados, limitando as experiências sensoriais das crianças. Para abordar essa questão, o grupo sugeriu a compra de mais materiais didáticos diversificados. Essa medida visou enriquecer o ambiente de aprendizagem e estimular o desenvolvimento sensorial e cognitivo das crianças.
- **Falta de Espaço Adequado para Acolhimento das Famílias:** Um terceiro desafio foi a ausência de um espaço específico para acolher as famílias dentro da instituição. Para resolver esse problema, o grupo propôs a organização de um espaço adequado destinado ao acolhimento das famílias. Essa medida visou

fortalecer a parceria entre escola e família, promovendo uma maior integração e colaboração no desenvolvimento educacional das crianças.

● **Ausência de Solário para Crianças do Infantil A:** Por fim, foi identificada a falta de um solário dedicado às crianças do Infantil A na instituição. Para solucionar esse problema, o grupo propôs a construção de um solário específico para atender às necessidades das crianças mais novas. Essa iniciativa visou proporcionar um ambiente seguro e adequado para atividades ao ar livre, promovendo o desenvolvimento físico e social das crianças.

As ações empreendidas pelo Grupo 5 demonstraram um compromisso significativo em melhorar a infraestrutura física e os recursos educacionais do Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul. A construção da cobertura interna, a ampliação da variedade de materiais didáticos, a criação de um espaço para acolhimento das famílias e a implementação do solário foram medidas estratégicas que beneficiaram diretamente o ambiente de aprendizagem das crianças.

Essas iniciativas não apenas abordaram desafios específicos relacionados aos espaços físicos e materiais educativos, mas também promoveram um ambiente mais acolhedor, seguro e enriquecedor para todos os envolvidos na comunidade escolar. Ao investir na infraestrutura e nos recursos educacionais, o Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul demonstra um compromisso contínuo com a excelência na Educação Infantil e o bem-estar integral das crianças.

O Grupo 6, composto por Claudinéia, Thayná e Amanda, concentrou-se na dimensão de Formação e Condições de Trabalho e Demais Profissionais no Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul. Suas ações visaram melhorar a formação contínua dos profissionais e as condições de trabalho, abordando desafios específicos identificados na instituição:

● **Necessidade de Incentivo para Conclusão da Graduação pelos Professores:** Um dos desafios identificados foi a falta de inclusão da graduação no campo profissional dos professores, conforme exigido pela legislação. Para resolver essa questão, o grupo incentivou os professores a concluir sua graduação,

proporcionando apoio e orientação adequados. Essa medida visou garantir a igualdade salarial e o reconhecimento profissional dos educadores.

- **Falta de Apoio Adequado para Inclusão Escolar:** Outro desafio foi a falta de apoio necessário para os professores no direcionamento da inclusão escolar. Para abordar essa questão, o grupo propôs aprimorar a capacitação dos professores e fornecer mais suporte para atender às necessidades dos alunos em sala de aula. Isso incluiu a presença de profissionais especializados durante entrevistas com famílias, facilitando um processo de inclusão mais eficaz.
- **Discrepância entre Formação Teórica e Prática:** Um terceiro desafio foi a discrepância percebida entre a formação teórica fornecida e sua aplicação prática. Para resolver isso, o grupo propôs formações específicas com ênfase em práticas educacionais, garantindo que os profissionais recebessem suporte não apenas teórico, mas também prático, para implementar de forma eficaz o aprendizado em suas atividades diárias.
- **Falta de Iniciativa de Busca por Conhecimento por Parte dos Profissionais:** Por fim, foi identificada uma falta de interesse uniforme por parte dos profissionais em buscar conhecimento adicional. Para abordar essa questão, o grupo propôs promover estudos e oferecer oportunidades de pós-graduação para todos os profissionais da instituição. Essa iniciativa visou estimular o desenvolvimento contínuo e aprofundado dos profissionais, promovendo um ambiente de aprendizado e crescimento pessoal.

As ações implementadas pelo Grupo 6 foram fundamentais para melhorar as condições de trabalho e a formação contínua dos profissionais no Centro Municipal de Educação Infantil Galha Azul. Ao incentivar a conclusão da graduação, fornecer apoio para a inclusão escolar, integrar formação prática às teóricas e promover o desenvolvimento profissional contínuo, a instituição fortaleceu sua equipe educacional e promoveu um ambiente mais qualificado e eficiente para o desenvolvimento das crianças.

Essas iniciativas não apenas abordaram desafios específicos identificados na instituição, mas também demonstraram um compromisso com a excelência educacional e o bem-estar dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Ao

investir na formação e nas condições de trabalho dos educadores, o Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul assegura uma educação de qualidade e um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças.

O Grupo 7, composto por Siamara, Nadir, Ketelyn e Suziele, concentrou seus esforços na dimensão de Cooperação e Troca com as Famílias e Participação na Rede de Proteção Social no Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul. Suas ações foram direcionadas a promover uma maior interação e colaboração entre a instituição e as famílias, além de fortalecer a participação na rede de proteção social local:

- **Horário de Atendimento da Instituição:** Um dos principais desafios identificados foi a necessidade de ajustar o horário de atendimento da instituição para atender às necessidades das famílias que trabalham em horários diferenciados. Para resolver essa questão, o grupo propôs estabelecer um horário flexível que melhor atendesse à comunidade local. Essa medida visou garantir maior acessibilidade e disponibilidade para as famílias participarem das atividades escolares e interagirem com a equipe educacional.

- **Conhecer as Famílias e Promover o Acolhimento:** Outro desafio foi a falta de interação e conhecimento adequado das famílias, especialmente daquelas que não participavam ativamente das atividades escolares. Para abordar essa questão, o grupo implementou reuniões regulares, envolvimento direto da família do CMEI e apresentações para promover uma maior interação e acolhimento com toda a sociedade. Essas iniciativas visaram fortalecer os laços entre escola e família, além de promover um ambiente mais inclusivo e participativo na comunidade escolar.

As ações do Grupo 7 foram fundamentais para promover uma maior cooperação e troca com as famílias, além de fortalecer a participação na rede de proteção social no Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul. A implementação de um horário de atendimento mais flexível demonstrou sensibilidade às necessidades das famílias trabalhadoras, garantindo maior envolvimento e participação nas atividades escolares.

Além disso, as iniciativas para conhecer melhor as famílias e promover o acolhimento contribuíram para criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo dentro

da instituição. Ao facilitar o diálogo e a interação entre escola e família, o Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul fortaleceu sua capacidade de atender às necessidades educacionais e sociais das crianças e suas famílias.

8.2 O PLANO DE AÇÃO INSTITUCIONAL

O Plano de Ação elaborado para o Centro de Educação Infantil Gralha Azul pela Prefeitura Municipal de Fazenda Rio Grande reflete um compromisso integral com a melhoria contínua da qualidade educacional. Sob a direção de Juliana Alves Garcia de Souza, o plano abrange diversas dimensões essenciais para uma gestão escolar eficaz e inclusiva.

- **Dimensão Político-Institucional:** O plano destaca-se pela sua abordagem inclusiva, envolvendo toda a comunidade escolar na definição e implementação do projeto político-pedagógico. Reuniões regulares são organizadas para avaliar e ajustar práticas de trabalho, garantindo transparência e participação ativa dos envolvidos. A formação contínua é priorizada, capacitando funcionários e docentes para atuar com autonomia e excelência.
- **Engajamento da Comunidade Escolar:** Promover a participação ativa da comunidade escolar é um dos pilares do plano, visando melhorar não apenas a qualidade do ensino, mas também o ambiente educacional como um todo. Discussões regulares com pais e associações contribuem para o planejamento de atividades escolares alinhadas às expectativas e necessidades locais, enquanto o fortalecimento dos vínculos com a rede de proteção social e conselhos de segurança reforça o compromisso com a segurança e o bem-estar dos alunos.
- **Implementação da Gestão Democrática:** A gestão democrática é uma prática central, assegurando que todos os segmentos da escola participem ativamente nos processos decisórios e na validação do Projeto Político-Pedagógico. Espaços coletivos são criados para planejamento e avaliação conjunta, garantindo acesso equitativo às informações e aos desafios institucionais. Avaliações participativas são realizadas regularmente para monitorar o progresso e ajustar estratégias conforme necessário.

- **Organização Escolar e Visão Estratégica:** A organização escolar é meticulosamente planejada para garantir a eficiência e a eficácia das operações diárias, desde a gestão de recursos financeiros até a manutenção do patrimônio escolar. Uma visão estratégica e sistêmica orienta todas as atividades, considerando o contexto local e cultural para maximizar o impacto das práticas educacionais. Metas são definidas regularmente em colaboração com a Associação de Pais e Funcionários (APF), promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e adaptável.

- **Dimensão Pedagógica: Ensino e Aprendizagem:** No aspecto pedagógico, o plano enfatiza a liderança coletiva para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem. A adaptação do currículo às necessidades específicas da comunidade escolar, aliada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promove um ensino contextualizado e relevante. Projetos educacionais são coordenados com cuidado para engajar os alunos e prepará-los para os desafios do século XXI.

- **Gestão Curricular e Avaliação:** A gestão curricular é guiada por métodos de avaliação contínua e participativa, utilizando ferramentas como fichas individuais e portfólios para monitorar o progresso dos alunos. A equipe educacional se compromete com a revisão constante das práticas pedagógicas, garantindo que cada estudante receba suporte personalizado para seu desenvolvimento integral.

- **Dimensão Administrativa-Financeira e Cuidado com o Patrimônio:** A administração financeira é tratada com transparência e responsabilidade, envolvendo o Conselho Escolar na elaboração de orçamentos e na fiscalização das despesas. Medidas são tomadas para preservar o patrimônio escolar e garantir que os recursos sejam alocados de maneira eficiente e equitativa, promovendo um ambiente seguro e propício ao aprendizado.

- **Desenvolvimento Pessoal e Relacional:** O comprometimento com o bem-estar dos alunos e a promoção de uma convivência escolar respeitosa são valores fundamentais. A equipe escolar está preparada para intervir e apoiar os estudantes, acionando redes de apoio quando necessário e garantindo um ambiente inclusivo e acolhedor para todos.

O Plano de Ação para o Centro de Educação Infantil Galha Azul não apenas delineia estratégias para melhorar a qualidade educacional, mas também demonstra um compromisso sólido com a participação democrática, a gestão transparente e a inovação pedagógica. Ao integrar todas essas dimensões de forma coesa e estratégica, a escola se posiciona como um modelo de excelência educacional e comunitária, preparada para enfrentar os desafios do futuro enquanto promove o desenvolvimento integral de seus alunos.

8.3 TRIANGULAÇÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS: A PRÁXIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NO CMEI GALHA AZUL

A articulação empírica dos resultados consolidados no Plano de Ação Institucional do Centro Municipal de Educação Infantil Galha Azul ganha densidade epistemológica e fôlego crítico quando submetida à rigorosa triangulação com os referenciais teóricos de Paulo Freire e Vitor Paro. Longe de constituir um mero receituário de medidas burocráticas ou de ajustes administrativos superficiais, as ações implementadas na unidade refletem a exigência radical de que a gestão escolar se constitua, em sua essência, como um ato político, pedagógico e emancipatório.

Ao examinar a dimensão político-institucional e o envolvimento ativo da comunidade no planejamento e na avaliação das práticas cotidianas, corrobora-se a tese de Paro (2016) de que a administração escolar pública não pode ser tratada sob a ótica empresarial da eficiência técnica ou da subordinação mercantil. Para o autor, administrar uma instituição educativa é, antes de tudo, um processo político de socialização do poder, o que exige a abertura permanente de espaços coletivos onde pais, professores, funcionários e gestores decidam conscientemente os rumos da escola, rompendo com a tradicional cisão entre quem pensa e quem executa.

Essa mesma perspectiva orienta a análise da dimensão atinente ao engajamento da comunidade escolar e à consolidação de uma rede de apoio horizontal. Quando o CMEI Galha Azul institui discussões regulares com os

responsáveis e articula parcerias com conselhos e redes de proteção, a instituição materializa o conceito freireano de diálogo autêntico (Freire, 1970). Para Freire, o diálogo não é um mero instrumento tático para obter consentimento ou adesão passiva, mas uma exigência existencial que se fundamenta no amor, na humildade e na fé nos seres humanos.

A gestão democrática, portanto, deixa de ser um protocolo formal de reuniões festivas e passa a se expressar na recusa intransigente de qualquer forma de opresión ou silenciamento das famílias trabalhadoras, reconhecendo-as como sujeitos de saberes e corresponsáveis legítimos pela construção do Projeto Político-Pedagógico.

No que se refere à dimensão da organização escolar e à visão estratégica que norteia o planejamento das metas em colaboração com a Associação de Pais e Funcionários (APF), a práxis institucional desvela o compromisso com a transformação social. Paro (2016) adverte que a escola só cumpre seu papel democrático na medida em que combate as estruturas de dominação e alienação, o que implica superar a apatia e a delegação cega da responsabilidade educativa ao Estado.

A participação ativa da comunidade na definição dos rumos institucionais e na fiscalização democrática da escola afasta o risco de um assistencialismo esvaziado, transformando a unidade educacional em um espaço público não estatal um território onde a cidadania deixa de ser uma promessa abstrata nos documentos oficiais e passa a ser exercitada no cotidiano das tomadas de decisão.

Por fim, a transparência radical na administração financeira e no cuidado com o patrimônio escolar, que envolve diretamente o Conselho Escolar na elaboração de orçamentos e na fiscalização dos recursos, dialoga diretamente com a pedagogia da autonomia defendida por Paulo Freire. A gestão transparente dos recursos públicos não se restringe à prestação de contas contábil; ela é o reflexo de uma ética rigorosa que educa pelo exemplo, combatendo a corrupção institucional e a opacidade burocrática.

Ao garantir que o acesso às informações e aos desafios financeiros seja equitativo, o CMEI Gralha Azul demonstra que a autonomia pedagógica e a excelência educacional caminham lado a lado com a justiça social, consolidando-

se como um efetivo polo de emancipação humana e resistência democrática desde a primeira infância.



CONCLUSÕES

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho, centrada na gestão democrática e na participação das famílias na Educação Infantil, permitiu compreender os desafios e as possibilidades inerentes à construção de comunidades educativas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). A investigação do impacto das ações implementadas no Centro de Educação Infantil Gralha Azul revelou resultados significativos que evidenciam o compromisso institucional com a melhoria contínua da qualidade dos serviços oferecidos às crianças e a seus familiares, refletindo-se na consolidação de práticas inclusivas, na busca sistemática por *feedback* e no investimento no desenvolvimento profissional da equipe.

Um dos achados centrais da pesquisa diz respeito à relevância da comunicação eficaz entre a escola, as famílias e a comunidade. A necessidade de fortalecer os canais comunicativos internos e externos encontra sólido respaldo nas teorias de envolvimento parental, a exemplo do modelo de Epstein (2018), que demonstra como parcerias colaborativas e intencionais entre a instituição e o núcleo familiar desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Essa sintonia não apenas potencializa o processo educativo, mas também enraíza o Centro Gralha Azul na comunidade local, transformando-o em um polo de articulação social.

Ademais, a pesquisa sublinhou a centralidade da aprendizagem contínua e do aprimoramento profissional docente. Fundamentada na perspectiva reflexiva de Schön (1987), a valorização da reflexão sobre a prática pedagógica e a busca por atualização constante demonstram que o Centro Gralha Azul reconhece a qualificação da equipe como premissa indispensável para a excelência educacional. Esse movimento de autoavaliação e formação permanente dialoga diretamente com a abordagem de aprendizagem organizacional de Argyris e Schön (1996), evidenciando que a instituição possui capacidade adaptativa para monitorar seus processos e aprimorar sua eficácia institucional a longo prazo.

Outro aspecto crítico revelado foi a promoção indissociável da inclusão e da equidade. A expansão de práticas inclusivas na rotina do CMEI alinha-se de maneira estreita com as discussões contemporâneas sobre justiça social e

equidade na educação, destacadas por teóricos como Ladson-Billings (2006). Esse compromisso assegura que a diversidade seja acolhida e que todas as crianças, independentemente de suas origens ou especificidades, tenham acesso a oportunidades de aprendizado equitativas e de alta qualidade.

Por fim, os resultados sintetizados demonstram que a efetivação da gestão democrática nos CMEIs exige a superação de barreiras estruturais e culturais, convertendo espaços outrora burocráticos em verdadeiras comunidades educativas.

Nesse horizonte, a consolidação das conquistas alcançadas pelo Centro Municipal de Educação Infantil Gralha Azul impõe o desafio incontornável de refletir sobre a continuidade e a perenidade dessas ações para além do ciclo imediato da pesquisa e dos mandatos administrativos vigentes. A sustentabilidade de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de caráter emancipatório e verdadeiramente democrático não pode ficar à mercê da voluntariedade sazonal de gestores de plantão ou da alternância político-partidária que historicamente desarticula as redes públicas de ensino.

Conforme adverte Paro (2016), a institucionalização de práticas democráticas exige que a gestão supere o plano da mera administração de governo para se ancorar em uma política enraizada na coletividade. Portanto, a manutenção desse patamar de qualidade e inclusão demanda a institucionalização permanente dos canais de escuta, dos conselhos escolares e das instâncias de avaliação participativa, fazendo com que a comunidade articulada em rede com a Associação de Pais e Funcionários (APF) assuma a guarda ativa de um projeto que pertence a todos.

Em conclusão, a experiência analisada no Centro de Educação Infantil Gralha Azul espelha não apenas os avanços metodológicos e práticos alcançados, mas aponta diretrizes perenes para que a educação infantil se confirme, desde a primeira infância, como um direito fundamental e um espaço plural de construção coletiva da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outros direitos: novos desafios para a educação de jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola**. Campinas: Papirus, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2026].

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMARGO, Flávia Eloisa de; DORNELLES, Beatriz Corsino. O espaço e os materiais na educação infantil: a organização do ambiente como gerador de autonomias. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 251-270, dez. 2010.

CAMARGO, Flávia Regina; DORNELLES, Leni Vieira. Infâncias e arquitetura escolar: espaços de cuidado e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280012, 2023.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

CARVALHO, Maria das Graças. **Gestão escolar e participação comunitária na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2021.

CLÁUDIA, Ana; MACHADO, Juliana. O espaço físico como o terceiro educador na primeira infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105234, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DA TAVARES, Janailma Barbosa. **Práticas pedagógicas na educação infantil: desafios contemporâneos**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de gestão da educação básica: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 925-946, out. 2007.

EPSTEIN, Joyce L. **School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools**. 3. ed. Boulder: Westview Press, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola: gestão democrática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

HORN, Maria da Graça Souza. **Práticas e espaços na educação infantil: a escola como lugar de, cuidado e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUSTINO DE FARIA, Ana et al. A infraestrutura física dos centros municipais de educação infantil e o direito à aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1150-1168, 2022.

KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, Sonia. A política pré-escolar no Brasil na última década: O avanço do assistencialismo à educação. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 2005. p. 55-78.

KRAMER, Sônia. **A política pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2016.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MARIA, Ana. Arquitetura escolar e infância: reflexões sobre o espaço coletivo. **Revista Arquitetura & Educação**, v. 6, n. 1, p. 45-60, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; BOTO, Carlota; FREIRE, Ana Maria (Org.). **Escola, infância e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MOURA, Aracy. **Educação infantil: fundamentos e práticas**. São Paulo: Autores Associados, 2023.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2014**. Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Educação do Paraná. Curitiba: CEE/PR, 2014.



PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Escola pública: a difícil tarefa de gestionar um equipamento democrático**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, liberdade e democracia**. São Paulo: Cortez, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

POKER, Rosimar Bortolini. **Atendimento educacional especializado na educação infantil**. Marília: Editora Unesp, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil no Brasil: balanço década de 1990**. São Paulo: FCC/FAPESP, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e raça: dez anos após a LDB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 107-130, mar. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A escola e a democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SESTARI, Juliana. Espaços educativos na creche: arquitetura e infância em diálogo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 42, n. 116, p. 88-102, 2022.

SILVA, Maria Aparecida; FERREIRA DA SILVA, João. Vulnerabilidade socioeconômica e o direito à creche no Brasil contemporâneo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 40, n. 1, p. 120-138, 2024.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. São Paulo: Contexto, 2020.

SZYMANSKI, Heloysa. **A relação família-escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano Editora, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UECKER, Marlene; POSSA, Lúcia. Gestão democrática e participação das famílias na educação infantil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 210-230, jan./mar. 2021.

UJIIE, Neli Kliauga. **Planejamento e avaliação na educação infantil**. Curitiba: Intersaberes, 2020.



VASCONCELOS DA COSTA, Adriana; VILARONGA, Carla. Inclusão na educação infantil: desafios e perspectivas estruturais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e22, 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Escola: espaço de projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.



ANEXO I

GRUPO 1 – DIMENSÃO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

(Maria Éilda, Luzia, Hevellen e Thiane)

PLANO DE AÇÃO INDIQUE

Dimensão ou Área Focal	Parâmetro	Problemas	Ações	Responsáveis	Prazo
Planejamento institucional.	Segundo parágrafo do texto.	Troca de informações e ideias entre o grupo.	Diálogo e troca de experiências.	Todos.	Indeterminado.
Planejamento institucional.	1.2.1	Brinquedos espalhados na área externa.	Organização e cooperação.	Todos.	Indeterminado.

<

~

GRUPO 2 – DIMENSÃO MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS

(Erondina, Lorraine, Vanderleia e Rosineia)

PLANO DE AÇÃO INDIQUE

Dimensão ou Área Focal	Parâmetro	Problemas	Ações	Responsáveis	Prazo
Indicador	2.1.3	Falta de espaços para deixar os brinquedos de preferência das crianças.	Mais armários ou prateleiras para guardar os brinquedos.		

GRUPO 3 – DIMENSÃO INTERAÇÕES

(Noemi)

PLANO DE AÇÃO INDIQUE

Dimensão ou Área Focal	Parâmetro	Problemas	Ações	Responsáveis	Prazo
Interações	Indicador 3.3 Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças.	A falta de atendimento especializado (estagiários para autistas)	Professoras de sala que dão suporte às crianças.	Município.	30 dias.

GRUPO 4 – DIMENSÃO PROMOÇÃO DA SAÚDE
(Vilma, Joice e Derlize)

Dimensão ou Área Focal	Parâmetro	Problemas	Ações	Responsáveis	Prazo
Promoção da saúde.	Instalações elétricas (4.3.1).	Tomadas expostas na altura das crianças.	Mudança das Tomadas para fora do alcance das crianças.	Vilma Joice Derlize	60 dias
Promoção da saúde.	Irregularidade dos pisos externos (4.3.1)	Perigo para as crianças ao circularem no ambiente externo da instituição.	Correção do piso na área externa da instituição.	Vilma Joice Derlize	6 meses

GRUPO 5 – DIMENSÃO ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS.
(Bianca, Rosângela, Everlaine e Giseli)

PLANO DE AÇÃO INDIQUE

Dimensão ou Área Focal	Parâmetro	Problemas	Ações	Responsáveis	Prazo
Espaço externo.	Espaço com cobertura no acesso interno.	Falta de espaço coberto.	Fazer a cobertura.	Secretaria da Educação.	Até julho de 2023.
5.2.8 materiais 5.2.3 5.2.4	Livros com texturas, sons, instrumentos musicais variados.	Pouca quantidade e variedade.	Comprar mais materiais.	Secretaria da Educação.	Até julho de 2023.
Espaço 5.3.3	Espaço para acolhimento das famílias.	Não tem um espaço específico para o acolhimento.	Organizar um espaço adequado.	Secretaria da Educação. CMEI Galinha Azul.	Até julho de 2023.
Solário.	Solário para as crianças do infantil A.	Não há solário.	Fazer o solário para os bebês.	Secretaria da Educação.	Até julho de 2023.
Materiais 5.2.6 5.2.7		Livros sobre questões sociais, naturais adaptados para crianças com deficiência.			Materiais 5.2.6 5.2.7

**GRUPO 6 – DIMENSÃO E FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO E DEMAIS
PROFISSIONAIS**

(Claudinéia, Thayná e Amanda)

PLANO DE AÇÃO INDIQUE

Dimensão ou Área Focal	Parâmetro	Problemas	Ações	Responsáveis	Prazo
6.1.2: Nem todos são formados na instituição.	De acordo com a lei (11.738). Foi sancionada a igualdade salarial do profissional do magistério. De acordo com o Inciso 03 Art 60.	Professores não incluíram sua graduação no seu campo profissional.	Incentivar os professores a concluir sua graduação.	Coordenação e SME.	06 meses. Apresentação de matrícula inicial e apresentação de diploma daqui 04 anos, como prazo final.
6.2.3: Orientadas sim, apoiadas não.		Professoras não tem o apoio necessário ou suporte adequado no direcionamento da inclusão.	Aprimorar a capacitação aos professores, proporcionando mais apoio para atender em sala. No ato da entrevista, ter um profissional na área da Educação Especial para acompanhar	Secretaria da Educação e CMAI.	Indeterminado. Depende de profissionais de outras áreas.
6.2.5: Formação é promovida, porém na prática não.		Fornecido todo suporte teórico e materiais acessíveis, porém não demonstra a praticidade.	Formações específicas com práticas.	SME e Coordenação.	01 ano, período contínuo.
6.2.6 Nem todas		Nem todas têm o interesse de buscar conhecimento.	Promover estudos para os profissionais, e fornecer uma pós graduação para cada profissional.	SME	01 ano, com término indeterminado.

**GRUPO 7 – DIMENSÃO COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E
PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL**
(Siamara, Nadir, Ketelyn e Suziele)

PLANO DE AÇÃO INDIQUE

Dimensão ou Área Focal	Parâmetro	Problemas	Ações	Responsáveis	Prazo
Horário de atendimento da instituição.	Respeito e acolhimento.	Famílias trabalham em horários diferenciados.	Ter um horário que atenda a comunidade.	Município.	Dois anos.
Conhecer as famílias.	Respeito e acolhimento.	Pelos números de crianças e suas famílias não participativas.	- Reuniões com família do CMEI - Apresentações que busquem trazer a interação com toda sociedade.	A instituição.	Um ano.

ANEXO II



PREFEITURA MUNICIPAL DE

FAZENDA RIO GRANDE

SECRETARIA

MUNICIPAL DE

EDUCAÇÃO

Rua Espanh

a, 66, Bairro Nações

CEP: 83833-090

Fazenda Rio Grande –

PR

(41) 3608-7613 e-mail:
educacao@fazendariogrande.pr.gov.br

CNPJ 95.422.986/0001-02.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL:

NOME:
NÍVEL (TURMA): PROFESSORAS:
DATA DE NASCIMENTO:
PAI:
MÃE:
RESPONSÁVEL (TUTELA):
TELEFONES PARA CONTATO () () ----- () () -----

FICHA INDIVIDUAL DA CRIANÇA

1. A criança faz uso de condução escolar? () Sim () Não. Qual?
2. Com quem a criança mora? Tem guarda compartilhada/medida protetiva, mora em endereços diferentes? _____
3. Quando não está no CMEI, com quem a criança passa a maior parte do tempo: () Em casa com alguém da família? Qual o parentesco? () Fica em outro ambiente? Qual?
4. Qual a religião da família?
5. Tem irmãos? () Sim () Não. Quantos? Qual a idade? Moram juntos? _____

6. Quando contrariado(a), como reage? No caso de protesto/choro da criança diante do NÃO, como a família costuma agir para acalmá-la?

7. Qual a rotina da família?

() Trabalho diurno () Trabalho noturno () Outros

8. Tem algum tipo de medo ou insegurança? Caso tenha, faça um breve relato.

9. O que consegue

fazer sozinho(a)? ()

Usar o banheiro ()

Vestir-se

() Colocar calçado () Alimentar-se e servir-se () Cuida, organiza e guarda os brinquedos

Para o Infantil:

() Senta sem apoio () É amamentado? Qual forma? _ ()

Engatinha () Segura mamadeira/copo sozinho(a) () Anda

10. Quanto a alimentação, que tipo de alimentos costuma comer nas suas refeições?

11. Tem algum tipo de alergia (tinta guache, alimentos, medicamentos, picada de insetos e/ou outros)? Qual? _____

12. Como é o sono da criança? () Agitado () Tranquilo

13. Com quem a criança

dorme? _____ 14.

Possui algum hábito para dormir? _____

15. Qual horário a criança costuma dormir? Em média quantas horas (sono da noite)?

16. Seu filho (a) tem algum objeto de

apego? _____ 17. Tipo de

parto _____

18. Houve alguma intercorrência durante a gravidez/parto?

20. Tem problemas de saúde? Passou por alguma cirurgia e internamento? Faz algum acompanhamento médico? Toma algum medicamento? Qual?

21. A criança já teve convulsão? De que forma ela demonstra os sinais?

22. Quanto tempo a criança fica exposta a telas, *tablets*, computador, celular, entre outros portadores de mídias digitais? Sozinha ou com supervisão? _____

23. Com qual frequência seu filho (a) manipula em casa livros, revistas entre outros?

Fazenda Rio Grande de de _____

_____ Pais/Responsáveis

Professora

_____ Pedagoga Diretora

Autorização de uso de imagem:

Nos termos do artigo 49 da Lei nº 9.610/1998 e da Lei nº 13.709/2018, por este instrumento, autorizo o uso de imagem do meu filho(a) pela Instituição, com o objetivo de compartilhar o direito de uso de imagem, áudio, vídeo e/ou produção textual para fins pedagógicos. O CEDENTE, fica ciente de que o material cedido pode ser publicado nas mídias impressas, *WEB (Facebook, WhatsApp, Instagram, TikTok)* e televisivas. Esta cessão afasta o CEDENTE e seus herdeiros de receberem qualquer espécie de indenização ou compensação em virtude do uso e administração do material, inclusive requerer o contido no art. 247 da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. O(A) CESSIONÁRIO(A), por sua vez, compromete-se a utilizar o material descrito para **produção didático-pedagógica**, formação e em casos, sem fins lucrativos.

() Autorizo () Não autorizo

Assinatura do responsável—_____

RG/CPF-----

APÊNDICE



PREFEITURA MUNICIPAL DE FAZENDA RIO GRANDE SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Unidade Escolar: Centro de Educação Infantil Gralha Azul

Diretor: Juliana Alves Garcia de Souza

	Eixo	Ações	Prazo
A dimensão Político- institucional	Liderança e gestão da Escola	1. Envolver toda a comunidade escolar na discussão do projeto político pedagógico. 2. Organizar reuniões regulares com os envolvidos de cada segmento para acompanhar, avaliar conjuntamente e discutir a melhoria a forma de trabalho. 3. Planejar a formação permanente dos funcionários para que todos se sintam capacitados a atuar com autonomia. 4. Formador formando formador, assim a formação continuada dos docentes, através de encontros para estudo por nível, atingindo as especificidades. 5. Estimular os profissionais da educação à qualificação e aperfeiçoamento profissional, oferecendo condições e incentivo para participarem de cursos e oficinas, seminários, palestras entre outras. 6. Incentivar, através da colaboração com os demais agentes escolares, uma visão de futuro para instituição, que se refletirá na construção coletiva de um plano de trabalho a ser aplicado de forma	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.

		colaborativa. 7. Zelar e manter a fidedignidade dos dados e informações fornecidas ao sistema/rede de ensino. 8. Ter transparência nas ações e ter celeridade nas tomadas de decisões. 9. Participação da família na formação de valores que garantam o comprometimento com a instituição no cumprimento de seus deveres.	
--	--	---	--

	Engajamento da Comunidade Escolar	1.Promover a participação da comunidade escolar no contexto escolar, visando a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. 2. Incentivar a participação e a convivência com toda comunidade escolar. 3. Realizar momentos de discussões com a comunidade escolar, com o objetivo de participação nos órgãos colegiados, que envolvem o Conselho Escolar e as associações de pais (e mestres), envolvendo-os no planejamento e acompanhamento das atividades escolares, mantendo uma interface permanente de diálogo informado e transparente com todos os envolvidos. 4. Fortalecer vínculos, propor e desenvolver iniciativas educacionais, sociais e culturais com a rede de proteção e conselhos de segurança, unidades de saúde e outros. 5. Envolver toda comunidade escolar de maneira significativa e participativa, a fim de fomentar o debate sobre a construção das políticas e elaboração do Projeto Pedagógico e o bem-estar de cada estudante dentro da instituição de ensino.	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.
--	-----------------------------------	--	--

		6. Planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação e parceria com a comunidade local. 7. Manter contato, comunicar-se e trocar experiências com diretores de outras escolas.	
	Implementação da Gestão Democrática	1. Constituir espaços coletivos de participação, tomada de decisões, planejamento e avaliação. 2. Ampliar a participação dos sujeitos da escola, incentivando, valorizando e dando visibilidade à participação nos espaços canais de informação, diálogo e troca abertos a toda a comunidade escolar. 3. Garantir pleno acesso às informações, às atividades e aos desafios a serem atingidos e alcançados pela instituição. 4. Incentivar e apoiar a participação efetiva	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.

		dos colegiados da instituição. 5. Estabelecer métodos de elaboração, consulta e validação do Projeto Político Pedagógico da escola, junto à comunidade escolar. 6. Garantir a publicidade nas prestações de contas e disponibilizar informações, tomando a iniciativa de tornar públicos os documentos de interesse coletivo, ainda que não sejam solicitados. 7. Prestar aos pais ou responsáveis informações sobre a gestão da escola e sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. 8. Realizar avaliação institucional, com a participação da comunidade escolar.	
	Organização Escolar	1. Representar a escola como um todo nos espaços internos e externos. 2. Zelar pelo direito à educação e à proteção integral da criança e do adolescente. 3. Promover estratégias de monitoramento da permanência das crianças na instituição. 4. Cumprir e fazer cumprir a legislação vigente, o Regimento Escolar e o calendário escolar.	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.

		5. Supervisionar a elaboração e produção no prazo determinado em calendário escolar e de relatórios, registros e documentos. 6. Implementar as disposições legais relativas à segurança do estabelecimento de ensino.	
	Visão Estratégica e Sistêmica	1. Conhecer e analisar o contexto local, político, social e cultural, sabendo que esse terá impacto na sua atividade escolar e nestes espaços. 2. Fazer cumprir o termo de compromisso e regimento interno, junto à comunidade escolar. 3. Elaborar e colocar em ação um Plano de Gestão e ação alinhados ao Projeto Político Pedagógico. 4. Promover avaliação institucional semestral de forma participativa, adequando e aprimorando estratégias para melhorar este mecanismo. 5. Realizar reuniões mensais, definindo ações e metas a serem realizadas, com participação efetiva dos membros, juntamente com APF.	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.

		6. APF e Conselho Escolar: reuniões específicas, prestação de contas e definição de aplicações de verbas próprias e PDDE. 7. Desenvolver um espaço de aprendizagem também para os profissionais da educação, entendendo-se que o conceito de comunidade de aprendizagem abrange não só os estudantes como todos os profissionais da escola.	
Dimensão Pedagógica	Ensino e Aprendizagem	1. Liderar, coordenar e conduzir o trabalho coletivo e colaborativo para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes em todos os aspectos de seu desenvolvimento. 2. Conhecer as características da comunidade dos educandos e os níveis de atendimento que o CMEI oferta. 3. Conhecer a Base Nacional Comum Curricular e o currículo construído a partir dela para as etapas de ensino ofertadas no CMEI. 4. Identificar os fatores internos e externos à escola que afetam e influenciam a aprendizagem dos estudantes.	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.

		5. Coordenar a construção de projetos dentro da instituição. 6. Cumprir com o calendário escolar.	
	Planejamento Pedagógico	1. Promover, liderar e articular a construção coletiva da proposta pedagógica e do plano de ação do CMEI, criando um espaço de discussão coletiva e priorizando a reflexão das ações pedagógicas realizadas em sala de aula, em busca da valorização de todos os que estão envolvidos e a criação de um ambiente acolhedor para professores e educandos. 2. Coordenar e participar da criação de estratégias de acompanhamento e avaliação permanente do aprendizado e do desenvolvimento integral dos educandos. 3. Realizar registro periódico de parecer descritivo das atividades correlatas a ele no decorrer do trimestre. 4. Preparar as aulas de acordo com o currículo e tempo de vida dos educandos. 5. Assegurar calendário de reuniões pedagógicas, mobilizando todos em direção à participação e ao compartilhamento de	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.

		objetivos e responsabilidades.	
	Apoio aos envolvidos no processo Ensino Aprendizagem	1. Garantir formação continuada para os professores e empenhar-se na busca de condições adequadas para o ensino aprendizagem. 2. Incentivar estratégias para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, dentro da instituição. 3. Garantir, na rotina da escola, momentos de troca, planejamento e avaliação entre os professores. 4. Criar estratégias para participação e envolvimento dos pais ou responsáveis no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos filhos. 5. Motivar a equipe escolar para o alcance dos objetivos estabelecidos para a organização, estimulando-os intelectualmente e promovendo uma liderança transformacional.	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.
	Gestão curricular e os métodos de avaliação	1. Realizar avaliação através de ficha individual da criança e portfólio. 2. Realizar avaliação institucional com funcionários e comunidade escolar.	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.

	Desenvolvimento Educacional	1. Coordenar, juntamente com a equipe técnico pedagógica, a implementação geral das Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos programas de estudos e monitoramento de aprendizagem das crianças; articular com o compromisso dos processos democráticos e participativos internos, no sentido do desenvolvimento de da aprendizagem. 2. Redefinir o conselho de classe como um espaço de reflexão e decisões coletivas da pratica pedagógica; 3. Buscar, junto à Secretaria Municipal de Educação, formações continuadas aos profissionais, com o intuito de sanar as dificuldades em relação ao desenvolvimento e aprendizagem integral das crianças; 4. Assegurar um ambiente educativo de respeito às diferenças, às necessidades educacionais especiais de um modo geral, de acordo com um espaço acolhedor e positivo como condição da aprendizagem, do desenvolvimento e do bem-estar dos educandos. 5. Desenvolver ações formativas com as	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.
--	-----------------------------	--	--

		crianças, pois podem aprender e incentivar atitudes comportamentais de respeito às diferenças, incluindo as necessidades especiais de crianças que necessitem deste apoio.	
Dimensão Administrativa - Financeira	Atividades Administrativas	1. Resolver e sanar os possíveis conflitos gerados no ambiente escolar com agentes escolares. 2. Fazer a documentação, de acordo com os dispositivos legais do sistema/rede de	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.

		ensino, relativa à vida escolar dos estudantes, bem como assinar declarações, ofícios e outros documentos, responsabilizando-se pela sua atualização, expedição, legalidade e autenticidade. 3. Utilizar das novas tecnologias de informação e comunicação, enquanto recursos importantes para a gestão escolar. 4. Prevenir qualquer tipo de preconceito e discriminação. 5. Garantir um ambiente escolar propício e o efetivo acesso de todos às oportunidades educacionais, promovendo o sucesso acadêmico e o bem-estar de cada estudante, inclusive para estudantes com necessidades educacionais específicas. 6. Coordenar a equipe técnico-pedagógica para garantir e acompanhar o desenvolvimento dos Planos de Ensino (PEI) adequados, adaptando-os para os estudantes com necessidades especiais.	
--	--	--	--

	Cuidados com o patrimônio	1. Zelar, cuidar e manter a conservação do espaço físico e a segurança do patrimônio escolar pela manutenção atualizada do tombamento dos bens públicos, sob a guarda da instituição que dirige. 2. Garantir que os serviços, materiais e patrimônios sejam adequados e suficientes às necessidades das ações e dos projetos da escola. 3. Coordenar a utilização dos ambientes e patrimônios da escola. 4. Elaborar orientações sobre os usos dos espaços, dos equipamentos e dos materiais da escola, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico.	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.
	Coordenação de Equipes de Trabalho	1. Trabalhar em equipe. 2. Delegar atribuições e dividir responsabilidades, construindo uma liderança distributiva que engaje todo grupo para o funcionamento eficaz da organização escolar. 3. Coordenar e articular professores e funcionários em equipes de trabalho com compromisso, objetivos e metas comuns, previamente discutidos e acordados.	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.

		4. Definir, com a equipe de gestão e sem perder de vista o projeto político pedagógico, critérios de distribuição de professores e estudantes nos níveis adequados, considerando as definições legais. 5. Identificar soluções para os problemas detectados, em diálogo e acordo com os profissionais do CMEI. 6. Controlar a frequência dos profissionais da escola. 7. Monitorar e comunicar às instâncias superiores a necessidade de substituições temporárias ou definitivas de docentes e demais profissionais da escola, evitando o prejuízo para as atividades letivas e escolares. 8. Elaborar e conduzir a avaliação de desempenho da equipe, dando retorno aos avaliados e discutindo os aspectos coletivos nas instâncias participativas, como o conselho escolar. 9. Acompanhar a atuação dos profissionais da educação alocadas no CMEI, mantendo diálogo constante, identificando pontos a serem desenvolvidos na equipe tanto do	
--	--	--	--

		ponto de vista do conhecimento profissional quanto da prática profissional e engajamento, propondo soluções para as mais diversas situações.	
	Gestão de Recursos Financeiros	1. Cuidar e organizar a administração financeira e prestação de contas dos recursos materiais e financeiros. 2. Elaborar orçamentos com base nas necessidades da escola, monitorar as despesas e registros, de acordo com as normas vigentes e com a participação do Conselho Escolar. 3. Elaborar, com o Conselho Escolar, planos de aplicação dos recursos financeiros e prestação de contas, divulgando à comunidade escolar de forma transparente e efetiva os balancetes fiscais. 4. Manter dados e cadastros da escola devidamente atualizados junto aos órgãos oficiais para o recebimento de recursos financeiros. 5. Aplicar a verba PDDE e Escola	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.

		Conectada. 6. Solicitar, às autoridades competentes, reparos no prédio escolar, como pintura e reformas, sempre que se fizerem necessários. 7. Promover, juntamente com o Conselho Escolar, atividades e ações de captação de recursos financeiros (rifas e show de prêmios), visando arrecadar fundos para as necessidades da instituição.	
Dimensão Pessoal e Relacional	Cuidado com as pessoas	1. Comprometer-se com a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes. 2. Promover a convivência escolar respeitosa e solidária. 3. Acionar as instituições da rede de apoio e proteção à criança e ao adolescente, sempre que necessário.	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.

	Ações democráticas	1. Promover o diálogo na comunidade escolar, onde a escuta e o incentivo à conversa com todos são decisivos para um projeto educativo democrático e de qualidade. 2. Promover estratégias para a participação dos profissionais da Educação na elaboração e atualização do projeto político-pedagógico da escola, bem como a participação da comunidade local em conselhos escolares. 3. Assegurar o respeito aos direitos, opiniões e crenças entre a equipe de gestão, seus familiares e os profissionais da educação que atuam no CMEI. 4. Tratar todos de forma equitativa e com respeito.	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.
--	--------------------	---	---

	Desenvolvimento Profissional	1. Incentivar a busca, ampliação e atualização, através de formações específicas, dos conhecimentos gerais e específicos à educação, escola, sujeitos e processos. 2. Analisar o contexto, identificar problemas ou ameaças e agir de forma antecipada para prevenir ou mitigar seus impactos, mantendo, assim, um ambiente escolar organizado, produtivo e concentrado no ensino e aprendizagem.	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.
--	------------------------------	--	---

	Comunicação e gestão de Conflitos	1. Buscar a melhor forma de se expressar e compreender a origem dos problemas e conflitos, mediando a construção de soluções alternativas, em diálogo com todas as partes interessadas, mostrando capacidade de escuta ativa e argumentação. 2. Estabelecer formas de comunicação claras e eficazes com todos, articulando argumentos conectados ao contexto e consistentes com sua responsabilidade à frente da instituição. 3. Usar a comunicação e o diálogo para lidar com as situações e conflitos no cotidiano escolar e educacional. 4. Mediar crises ou conflitos interpessoais na escola.	Todas as ações serão ao longo do mandato de gestor, pois se tratam de ações que demandam tempo, algumas a longo prazo e outras serão mantidas, já que se tratam de ações com funções repetitivas.
--	-----------------------------------	--	---

"Se na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo, se não é possível mudá-lo sem certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes".

Paulo Freire

