

SELITA HASCKEL

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
a eleição para diretor de creche**

**FLORIANÓPOLIS/SC
julho/ 2005**

SELITA HASCKEL

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A ELEIÇÃO PARA DIRETOR DE CRECHE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de investigação: Educação e Infância.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Jucirema Quinteiro.

**FLORIANÓPOLIS/SC
julho/ 2005**

Dedico este trabalho de pesquisa a todas as crianças matriculadas nas instituições de Educação infantil, em especial a meus filhos, João Lourenço e Leticia, que, durante grande parte de suas infâncias, viveram nas creches do município de Florianópolis e hoje são alunos da escola pública. São as crianças que, em grande medida, renovam minhas esperanças de um mundo melhor.

Também o dedico à criança Ana Cristina Gonçalves (in memoriam), pelo muito que nos ensinou no pouco tempo de vida que passou na creche.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à prof^ª Dr^ª Jucirema Quinteiro pela orientação recebida e por ter confiado na realização deste trabalho.

Aos professores doutores Ana Beatriz Cerisara e Paulo Meksenas, por suas valiosas contribuições quando realizei o Exame de Qualificação deste projeto de pesquisa.

Às professoras doutoras Marineide de Oliveira Gomes, Diana Carvalho de Carvalho e Maria Isabel Serrão, por terem aceito o convite para participar da banca de defesa desta Dissertação.

Aos professores João Josué e Eloísa, pelo conhecimento proporcionado, pelo estímulo e pela confiança depositada na minha capacidade de realizar o trabalho.

Aos membros do Núcleo de 0 a 6 anos, pelas reflexões e discussões proporcionadas.

Aos membros do GEPIEE, pelos inúmeros encontros, leituras e debates.

Aos colegas de mestrado, que são tantos, Sendo difícil enumerar todos, deixo um agradecimento muito especial à Senhorinha, Andréia, Marilene, Zenilda, Nilva, Rosângela, Alcy, Ilona Viviane, Ezir ...

À Ângela Coutinho, que, mesmo em período de férias, dispôs-se a fazer uma leitura atenta e criteriosa do texto.

À Giandrea Reuss Strenzel, que, apesar de estar distante, doutoranda na Universidade do Minho, aceitou fazer (a pedido da minha orientadora) uma leitura cuidadosa do capítulo referente à História da educação infantil em Florianópolis.

À Luzia M. Leite, que refletiu comigo a escrita desta pesquisa. Muito obrigada pela disponibilidade e pelo companheirismo.

Aos diretores, professores e demais profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis o meu respeito.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, que, apesar de não ter me concedido nenhuma licença para realizar este empreendimento, proporcionou-me o acesso a documentos, decretos, portarias e informações pertinentes à pesquisa. Em especial à equipe que compõe a ASPLAN.

A todos os trabalhadores da UFSC, faxineiros, serventes, bibliotecários, secretárias, profissionais terceirizados....

Agradeço também à minha família, Claudia e Luiz, Carmelita, Tatiane, Luciane, irmãs queridas e sobrinhas maravilhosas e a todos os demais que contribuíram para que eu me tornasse a mulher que sou.

À Bia, Arthur, Ana Claudia e Catarina, esta última que teve a paciência e disponibilidade para ler os rascunhos e me auxiliar nas reflexões.

À Neusa, Ana, Dete, Marlise, queridas amigas, de quem o tempo e a distância não me separam, pelo apoio, confiança e estímulo constantes.

Finalmente, agradeço aos trabalhadores deste país que, mediante a CAPES, proporcionaram-me uma bolsa de estudos para realizar esta pesquisa – minha única fonte de renda durante um ano e meio.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a gestão democrática na educação, especificamente na educação infantil no Brasil e em Florianópolis, partindo do pressuposto de que ela surge na força dos diversos movimentos sociais que eclodiram no Brasil a partir da década de 70 e 80. O objetivo principal é compreender as eleições diretas para diretor de creche como um dos mecanismos da democratização da gestão na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para tanto, foi necessário contextualizar na educação pública brasileira as políticas assistencialistas voltadas ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos e alguns dos movimentos sociais que contribuíram para a democratização da educação infantil no Brasil, principalmente no município de Florianópolis. O percurso da pesquisa incluiu uma ampla revisão da produção na área da educação e infância sobre a gestão democrática, as eleições diretas para diretor e a relação creche e famílias que deu origem a uma bibliografia temática. A metodologia adotada foi de estudo de caso, na perspectiva de Estudo de Caso Etnográfico em Educação de Sarmiento(2000), em que foram entrevistados cinco candidatos à direção de creche no pleito eleitoral de 2002 nas creches onde o processo aconteceu com dois candidatos concorrendo ao cargo de diretor. A pesquisa revela os obstáculos a serem superados para implementar a gestão democrática na educação infantil através da eleição direta para diretor de creche pelas dificuldades de superação das relações clientelistas e de troca de favores que reproduzem as relações políticas e sociais vigentes. E também da imprescindibilidade de ressignificar esse processo para que se possa caminhar na construção de projetos político-pedagógicos coerentes com uma infância de direitos e ampliar a consciência crítica dos sujeitos envolvidos.

Palavra-chave: Gestão democrática, Infância e Educação Infantil.

ABSTRACT

In this study democratic management in education is approached, more specifically in child education in the city of Florianópolis, SC, Brazil, based in the assumption that it emerges within the strength of the variety of movements that appeared in Brazil from the 80s and 90s on. The main objective is to understand public elections for daycare center principals as a mechanism of the process of democracy of the Municipal Education of Network of Florianópolis. It was necessary to put into context the assistance policies of the public Brazilian education focusing the attendance of children of 0 to 6 years of age and also, some of the social movements that contributed to democracy process of child education in Brazil and especially in the city of Florianópolis. The path of the study included an ample review of the scientific production in the area of education and childhood about democratic managements, public elections for principals and about the relationship daycare centers and families, which originated a bibliographical theme. The methodology adopted was the case study, within the perspective of the Ethnographic Case Study of Sarmiento (2000), where five candidates for principal in the elections of 2002 were interviewed, where the election process occurred with two candidates competing for the position of principal. The study reveals the difficulties of implementing a democratic management in child education through public elections for daycare center principals because of the difficulties of overcoming the clientele relationships and the exchange of favors that reproduce the current political and social relations of the moment and, also, the vital need of giving new meanings to this process so that it may go forward in the direction of the construction of pedagogical and political projects coherent with a childhood with rights and to broaden the critical conscience of the subjects involved.

Key-words: Democratic management, Childhood and Child Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O PAPEL POLÍTICO E PEDAGÓGICO DO PROFESSOR E DO DIRETOR.....	25
3	O PERCURSO DA PESQUISA.....	35
3.1	A democratização da gestão na educação infantil no Brasil: algumas considerações acerca do levantamento bibliográfico.....	53
4	TECENDO A HISTÓRIA DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	67
4.1	Breve histórico sobre a educação infantil no Brasil: da criança assistida à criança atendida 67	
4.2	A legislação brasileira e a política de assistência à criança no Brasil.....	72
4.3	Os movimentos sociais e o processo de democratização da educação infantil no Brasil	78
4.4	A democratização da gestão na educação infantil em Florianópolis.....	84
5	A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO EM FLORIANÓPOLIS.....	93
5.1	O processo eleitoral na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	93
5.2	O diretor de creche: quem é esse sujeito?.....	105
5.3	Características e funções do diretor de creche: dimensões política, pedagógica, administrativa e legal.....	117
5.4	A participação dos pais e das famílias nas eleições para diretor de creche em Florianópolis (2002 a 2004): as observações de campo.....	122
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE A – FONTES DE PESQUISA NA INTERNET	144
	APÊNDICE B – BIBLIOGRAFIA TEMÁTICA SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO	146
	APÊNDICE C – BIBLIOGRAFIA TEMÁTICA SOBRE A RELAÇÃO CRECHE E FAMÍLIA	152
	APÊNDICE D – SOBRE O PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA OU CRECHE E O PROCESSO DE ELEIÇÃO.	154
	APÊNDICE E – PUBLICAÇÕES DA UNIMEP NA ÁREA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR - 2004	156
	APÊNDICE F – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....	157
	ANEXO A – PMF – LEI N. 2415 DE 8 DE JULHO DE 1986.....	159
	ANEXO B – PMF – JULHO 2004 – QUADRO-SÍNTESE DO ATENDIMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	164
	ANEXO C – PMF 2004 – DESCRIÇÃO DOS CARGOS DOS FUNCIONÁRIOS	166

ANEXO D – PMF 2004 – QUADRO SALARIAL DO MAGISTÉRIO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	171
ANEXO E – PMF 2004 – QUADRO SALARIAL DOS SERVIDORES DO QUADRO CIVIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANOPOLIS	174
ANEXO F – PMF 2002 – RELATÓRIO DAS ELEIÇÕES PARA DIRETOR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	176

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACTs – Admitidas em Caráter temporário.

ALISC – Associação dos Licenciados de Santa Catarina.

AMEPPE – Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert.

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

APP – Associação de Pais e Professores.

ASPLAN – Assessoria de Planejamento(Prefeitura Municipal de Florianópolis).

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CAPROM – Centro de apoio e Promoção ao Imigrante.

CBE – Conferência Brasileira de Educação.

CECCA – Criança: Educação, Culturas e Cidadania Ativa.

CEDEP – Centro de Educação e Evangelização Popular.

CDMB – Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira.

CNBB – Conselho Nacional dos Bispos do Brasil.

CNDM – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar.

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes.

CRIE – Crianças e Educação: produções simbólicas na política, normas e no campo científico.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.

FACHO – Faculdade de Ciências Humanas de Olinda.

FAE – Fundo de Assistência ao Escolar.

FCC – Fundação Carlos Chagas.

FEUSP- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

FUNABEM – Fundação Nacional do bem-Estar do Menor.

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

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição.

IPUF – Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis.

GEPIEE – Grupo de Estudos e pesquisas sobre Infância, Educação e Escola.

GT – Grupo de Trabalho.

LBA – Legião Brasileira de Assistência.

LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MATO – Projeto as Marcas dos Tempos.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MOBRAL – Movimento Brasileiro De Alfabetização.

MST – Movimento dos Sem Terra.

NEI- Núcleo de Educação Infantil.

OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar.

ONU –Organização das Nações Unidas.

PAC – Programa de Ações Comunitárias.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.

PDS – Partido Democrático Social.

PIAP – Participação Infantil e Ação Pedagógica.

PMDB – Partido de Movimento Democrático Brasileiro.

PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis.

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PP – Partido progressista.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PROEPRE – Programa de Educação Pré-Escolar.

PUC – Pontifícia Universidade Católica.

PUCMG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RA- Reunião Anual da Anped.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

RME – Rede Municipal de Ensino.

SEAC – Secretaria Especial de Ação Comunitária.

SEB – Secretaria de Ensino Básico.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

UDESC – Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina.

UECE – Universidade Estadual do Ceará.

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UFBA – Universidade Federal da Bahia.

UFC – Universidade Federal do Ceará.

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

UFF – Universidade Federal Fluminense.

UFG – Universidade Federal de Goiás.

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora.

UFMA – Universidade Federal do Maranhão.

UFMA – Universidade Federal do Maranhão.

UFMG – Universidade federal de Minas Gerais.

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

UFPe – Universidade Federal de Pernambuco.

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

UFU – Universidade federal de Uberlândia.

UNB – Universidade de Brasília.

UNESA – Universidade Estácio de Sá.

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo.

UNICAMP- Universidade de Campinas.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba.

UNINOVE – Universidade Nove de Julho.

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí.

USP - Universidade de São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

O tema *gestão democrática na educação infantil* emerge como objeto desta pesquisa a partir da minha própria prática profissional como diretora de creche. Em fevereiro de 1994, ingressei no quadro permanente do magistério público municipal mediante realização de concurso de provas e títulos, na categoria de auxiliar de ensino, função equivalente a auxiliar de direção de creche. Não tinha nesse período a real dimensão da complexidade das funções e relações que ia estabelecer a partir daí. Formada em pedagogia pela UDESC, já havia atuado junto ao ensino fundamental, mas nunca com crianças matriculadas na educação infantil¹.

Dentre a diversidade de funções atribuídas ao cargo de auxiliar de ensino, destaco a substituição de professores e do diretor de creche em suas ausências². Foi dessa forma que realizei minha trajetória profissional, principalmente quando substituía os diretores, e pude experimentar o exercício de direção de creche e constatar o importante papel do diretor como mediador e articulador no processo formativo dos adultos e das crianças da creche – intermediando interesses diversos dos professores, das crianças e de suas famílias, bem como das instâncias e níveis superiores da SME.

No ano de 1994 era auxiliar de ensino na Creche do Abraão³, um bairro que tem o mesmo nome na região continental do município de Florianópolis, e fui *convidada* a assumir a direção de outra creche, denominada Creche Chico Mendes⁴, num bairro próximo; após determinado período fui novamente convidada a assumir outra direção de creche, denominada de Creche Fermínio Francisco Vieira, localizada no bairro do Córrego Grande, próximo ao

¹ Segundo a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Seção II, artigo 29, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. E em seu artigo 30 determina que a educação infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes para as crianças de até três anos de idade e nas pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade.

² O auxiliar de ensino é um profissional que representa o apoio pedagógico da creche, por esse motivo, mesmo que não faça parte das suas atribuições legais, ele geralmente também substitui o auxiliar de sala nas suas ausências, colaborando com o professor nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos junto às crianças.

³ Através da Lei nº 4339 de 18/03/1994, assinada pelo prefeito Sergio Grando, a creche do Abraão passou a ser denominada de Creche Dona Cota.

⁴ A região onde está localizada a Creche Chico Mendes é uma área que representa uma importante ocupação dos sem-terra no município de Florianópolis, na década de 80. Tanto o bairro como a creche foram assim nomeadas em homenagem à Francisco Alves Mendes Filho, um importante seringueiro que defendeu os trabalhadores e povos da floresta e por esse motivo foi assassinado em condições ainda não esclarecidas.

campus da Universidade Federal de Santa Catarina. Esse percurso profissional possibilitou assumir outras indicações por breves períodos em outras creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Predominava no meu trabalho de diretora o senso comum nas orientações da prática político-pedagógica junto aos professores, às crianças e suas famílias no interior daquelas creches, pois mesmo que as eleições para diretor de creche no município ocorressem, mediante a Lei nº.2.415⁵, desde 1994, em nenhum momento concorri aos pleitos democráticos, fui sempre indicada para ocupar tal cargo. A última indicação para a Creche Fermínio Francisco Vieira marcou decisivamente minha experiência profissional, porque, ao assumir o cargo de direção, fui logo considerada pelo grupo de professores e demais funcionários como *interventora da SME*⁶ na creche. Assim, em nenhum momento participei das eleições diretas para diretor de creche, mesmo sob o Governo Sérgio Grandó e Afrânio Bopré, no período de 1993 a 1996, considerado na época como um governo mais voltado aos interesses dos trabalhadores⁷.

Dessa forma, sem uma compreensão crítica da realidade, acabei sendo vista por aqueles colegas como uma dirigente antidemocrática e autoritária, pois, além de não haver sido eleita, não tinha nenhuma relação com o contexto da creche, com as famílias atendidas nem com a comunidade. E o mais importante: não pertencia ao grupo de professores daquela unidade e por isso não tinha articulado junto a esse grupo um projeto político-pedagógico que fosse coerente com os princípios de uma *infância de direitos*. Isso influenciou sobremaneira as propostas pedagógicas e as práticas educativas da creche em questão.

A falta de clareza política sobre as questões relativas à democracia não me permitia compreendê-la como " [...] uma forma política na qual, ao contrário de todas as outras, o conflito é considerado legítimo e necessário, buscando mediações institucionais para que possa exprimir-se [...]" (CHAUI, 2001, p.10). E, assim como eu, os professores e demais profissionais também desconheciam que "[...] A democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos". Tal fato repercutiu de modo considerável nas relações

⁵ A Lei nº 2.415, de 08 de julho de 1986, instituiu as eleições nas escolas municipais em Florianópolis e, em 1994, as eleições foram ampliadas para as creches e núcleos de educação infantil (Anexo A).

⁶ Minha indicação aconteceu quando a professora efetiva que ocupava o cargo de diretora, eleita por seus pares, exonerou-se do cargo ao final do primeiro ano de mandato. Como as eleições somente aconteceriam dentro de um ano, acabei assumindo a direção daquela creche. No ano seguinte uma professora efetiva se candidatou e venceu as eleições.

⁷ Partido da Frente Popular. Esse bloco era uma coligação de vários partidos de oposição, como o PC do B, PT, PMDB e outros.

de trabalho e práticas cotidianas dentro e no entorno da creche, provocando muitas discussões e conflitos centrados numa oposição de forças entre direção, professores e demais trabalhadores da creche, o que acabou por provocar rupturas no grupo, acirrando as relações de poder entre os segmentos envolvidos e também aprofundando ainda mais o autoritarismo nas relações com a comunidade e pais. Tudo isso me inquietava, pois comprometia o projeto político-pedagógico em desenvolvimento.

Assim foi que o tema *gestão democrática na educação infantil*⁸ emergiu como um problema de investigação, no sentido de elaborar o vivido, buscando compreender o papel e a importância social do diretor de creche. A obviedade do pressuposto diretor/articulador de um projeto político-pedagógico para a infância de 0 a 6 anos muitas vezes não está traduzido na realidade cotidiana da educação infantil em Florianópolis. E, ao eleger esse objeto de pesquisa em nível de Mestrado, também não podia imaginar a complexidade do tema e os vários aspectos imbricados nessa questão.

Um deles foi perceber que essa experiência se articulava a um processo social mais amplo, que a gestão democrática era uma diretriz defendida pelos governos de oposição que marcaram o período de redemocratização do país; assim, discutir a *gestão democrática na educação infantil* só faz sentido se inserida na discussão de um projeto de sociedade, de educação, de criança, de infância e de instituição educativa. E o debate sobre as relações de poder, os condicionantes internos da participação dos envolvidos nas eleições para diretor de creche, antes problematizado como condição fundamental para a gestão democrática, foi redimensionado, porque passou a representar um mecanismo *a mais* de discussão sobre como implementar uma gestão mais participativa nas escolas e na educação infantil. Ao articular muitas questões sobre o fenômeno investigado, tornou-se mais importante discutir o **projeto** de sociedade e de educação, o **processo** de eleição para diretores e, principalmente, a **formação** do professor.

A discussão sobre o papel social e a formação do professor ou de outro profissional que vai exercer a função de diretor é fundamental porque requer uma reflexão profunda de como estão organizados e articulados os cursos de formação nas universidades, faculdades e

⁸ Por gestão democrática compreendo a criação ou a produção de processos e práticas pedagógicas democráticas nas creches, pré-escolas e escolas. Essa concepção diverge do conceito de gestão como qualidade total que aparece nos pressupostos da corrente neoliberal e vem sendo implementada, incorporada e reforçada pela política do banco mundial e do FMI.

institutos de ensino superior⁹ que desenvolvem a formação do professor. Que conteúdos estão previstos ao longo dos cursos de pedagogia? E da administração escolar? E mais: como são articulados os cursos de formação em serviço no decorrer dos mandatos desses profissionais? Enfim, está previsto de alguma forma nessa formação, por exemplo, um estudo mais aprofundado sobre a formação sociopolítica e econômica brasileira? E os estudos sobre a infância e a criança? O currículo desses cursos possibilita a esses profissionais a ampliação da sua visão de homem, sociedade, infância, criança, educação e educação infantil?

Que formação política e pedagógica é necessária num processo de construção democrática da escola e educação infantil? Uma formação acadêmica? Ou seria necessária somente uma formação política, uma consciência crítica, forjada, por exemplo, nos movimentos sociais, nos sindicatos e outras instâncias da sociedade?

Esse questionamento é bem complexo, porque a formação e o grau de comprometimento do profissional da educação e especificamente da educação infantil dependem das condições objetivas e subjetivas de vida desses sujeitos, e tal formação também acontece no âmbito dos movimentos sociais, dos partidos políticos, dos sindicatos e outras instâncias, mas, nos limites desta pesquisa, procurei questionar a formação acadêmica e em serviço desse profissional.

Percebi que conhecer e estudar a gestão democrática na educação e na educação infantil só poderia ser compreendido mediante o estudo sobre o contexto mais amplo de redemocratização do país após vinte anos de regime militar – pois falar em democracia no Brasil

[...] é coisa extremamente difícil: em primeiro lugar, sempre foi difícil em decorrência da estrutura autoritária da sociedade brasileira; em segundo, ela se torna quase impossível diante da hegemonia econômico-política do neoliberalismo e da sua expressão social-democrata, a chamada “terceira via”[...] (CHAUI, 2001, p. 13).

A terceira via ou a noção de público não-estatal

[...] oferece um discurso apaziguador, que dissolve contradições e conflitos com as idéias de ‘terceiro setor’ e de ‘comunidade solidária’, isto é, com a transferência das responsabilidades estatais para a benemerência dos ricos com relação aos pobres, reforçando a tradição assistencialista da sociedade brasileira” (CHAUI, 2001, p. 34, grifos do autor).

⁹ É interessante constatar que há cursos de pedagogia, como o da UNIVALI, que já prevêem em sua grade curricular a formação estética, mas poucos incluem a formação ética e política do professor.

Esse discurso, impregnado nas instituições, especificamente de educação infantil, naturalizam práticas em que os pais, famílias, comunidade e o segmento dos profissionais são solicitados a *participar* de atividades voltadas para a obtenção de condições financeiras para a melhoria da qualidade do atendimento¹⁰ das crianças matriculadas nas instituições educativas. Esse paradigma de participação descaracteriza, de certa forma, a participação política.

Além de considerar no presente estudo a importância e a influência da formação histórica, cultural, social, política, racial e econômica brasileira na implementação da gestão democrática na sociedade e na educação, também considere as imbricadas relações de poder existentes dentro das instituições de educação infantil, onde coexistem múltiplos interesses entre os professores e entre eles e a direção. E pensar na relação creche-família nesse contexto implica, por exemplo, discutir que tipo de relação se estabelece entre essas instâncias. É uma relação pautada em quais princípios filosóficos e éticos?

Tragtenberg (1982, p. 38, grifos do autor), ao escrever sobre educação, política e sindicalismo, define a escola como uma organização complexa e afirma:

O corpo de professores procura manter sua legítima esfera de autoridade sem intromissões ‘estranhas’. São unânimes na recusa à interferência dos pais no seu trabalho, pois isso pode prejudicar sua posição de autoridade e sujeitá-los a controles por elementos estranhos (TRAGTENBERG, 1982, p. 38).

Da mesma forma escreve Tragtenberg (1982, p. 39):

[...] nas suas relações com o diretor a expectativa de comportamento dos professores é que recebam apoio dos mesmos, seja em relação a alunos ou pais de alunos. Funciona o princípio de que nenhum professor deva criticar o colega ante terceiros, especialmente alunos.

O diretor, por sua vez,

[...] funciona como mediador entre o poder burocrático da secretaria e a escola como conjunto; sofre pressão dos professores no sentido de alinhar-se com eles, dos alunos para satisfazer reclamos racionais ou não, dos pais para manter a Escola no nível desejável pela ‘comunidade’. Tem de possuir as qualidades de um político, ter algum senso administrativo, ser especialista em relações humanas e relatórios oficiais (TRAGTENBERG, 1982, p. 39, grifo do autor).

Em síntese, a conduta burocrática encarnada pelo Diretor

¹⁰ A expressão atendimento é utilizada de acordo com a legislação específica – a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, o RCNEI de 1998 e a produção na área. Todos os documentos, leis e produções encontrados tratam de “criança atendida”. Ao longo da pesquisa, questionei-me se a expressão ainda não estaria, de certa forma, vinculada a uma concepção de assistência, mas, na ausência de outro termo, optei por usá-la. Talvez o

[...] implica uma exagerada dependência dos ‘regulamentos’ e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extra-grupo, resistência à mudança, configurando os padrões de comportamento na escola encarada como organização complexa. Em suma, o administrativo tem precedência sobre o pedagógico (TRAGTENBERG, 1982, p. 40).

Essa correlação de forças – ou essas relações de poder – merecem ser melhor analisadas no cotidiano das instituições educacionais¹¹ e, particularmente, nas creches. É necessário compreender a eleição para diretor de creche como um mecanismo de participação capaz de discutir as práticas democráticas não apenas no interior das relações pedagógicas, mas, sobretudo, no processo eleitoral, nos embates de idéias, de projetos e programas de gestão, ao fazerem emergir os conflitos que são subjacentes; isso pode proporcionar a ampliação da visão de mundo, de homem, de infância e de criança dos professores da educação infantil, assim como possibilita o debate acerca da importância da construção coletiva do projeto político-pedagógico da creche.

É pressuposto básico na construção de um projeto de transformação social que se exercite a democracia na sociedade em geral e nas instituições educativas, por isso defende-se que as eleições para diretor podem constituir-se num processo de microtransformações sociais quando assume seu caráter educativo, político e emancipatório.

A esse respeito, Norberto Bobbio (2000, p. 40) afirma a necessidade de ampliar os espaços políticos

Após a conquista do sufrágio universal, se ainda é possível falar de uma extensão do processo de democratização, esta deveria revelar-se não tanto na passagem da democracia representativa para a democracia direta, como habitualmente se afirma, quanto na passagem da democracia política para a democracia social _ não tanto na resposta à pergunta “Quem vota?”, mas na resposta a esta outra pergunta “Onde se vota?”. Em outros termos, quando se deseja saber se houve um desenvolvimento da democracia num determinado país, o certo é procurar perceber se aumentou não o número dos que têm o direito de participar nas decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer este direito.

É importante pensar na creche como espaço pedagógico e político orientado à ampliação da participação de todos os segmentos envolvidos na definição das regras do jogo democrático desse espaço.

termo mais apropriado para substituir “criança atendida” seja “criança matriculada”, pois ele remete a uma concepção de direitos.

¹¹ Embora tenha dado ênfase ao estudo da gestão democrática na creche, a pesquisa não se limitou à análise desse espaço educativo. Mesmo considerando as devidas especificidades e diferenciações entre creche, pré-escola e escola, ao utilizar a expressão *instituição educativa* busco englobar as três modalidades de *atendimento* porque todas objetivam a educação da criança.

O objeto desta pesquisa se inscreve no campo da educação para a infância; nele compreende-se a instituição educativa como eminentemente social, inserida num contexto histórico, político e econômico caracterizado por diferentes projetos de instituição educativa. Cada período histórico brasileiro é específico, considerando que a sociedade brasileira é dividida em classes. Analisar esse contexto é fundamental para que se possa compreender, na atualidade, como se constituiu a participação da sociedade na educação e especificamente na democratização da educação infantil. A participação através dos movimentos populares e sociais na busca de garantir direitos básicos como educação e democratização da educação é que vai tentar forjar mudanças na sociedade capitalista brasileira. Essas mudanças, que ainda estão sendo construídas pelos diversos movimentos sociais constituídos pelas minorias excluídas, é que vão configurando um novo cenário político e institucional na realidade brasileira.

A democratização da gestão na educação infantil é entendida não apenas como a garantia da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos, conquista efetivada em lei apenas na Constituição de 1988, mas também como a possibilidade de democratizar os processos pedagógicos, sobretudo na escolha do diretor da creche por parte da comunidade educativa, considerando-a como o direito da criança à convivência em espaços públicos democráticos e de qualidade.

Desta forma, as eleições de diretor de escola ou creche podem constituir-se como um dos mecanismos de exercício da democracia e um direito social importante para o trabalho nas instituições educativas, porque garante aos envolvidos a igualdade de oportunidades de acesso ao cargo de dirigente da escola ou creche. Paro (2003, p. 16) ressalta em seu livro *Gestão democrática da Escola Pública*:

A maior evidência da imprescindibilidade da participação popular nas instâncias onde se dá o oferecimento de serviço pelo Estado parece estar na constatação da fragilidade de nossa democracia liberal, que, restringindo a participação da grande maioria da população ao momento do voto, priva-a de processos que, durante os quatro ou cinco anos de mandato, permitiriam controlar as ações dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares.

O processo democrático não se limita somente às eleições, deve ter continuidade durante todo o mandato. Partindo desse princípio, a discussão que se faz é de como propor uma nova sociedade, justa, igualitária e democrática, quando não se discute a democracia nas instituições educacionais, quando às crianças não são proporcionadas experiências democráticas e de participação. A cidadania, ou seja, o exercício dos direitos políticos,

deveria ser construída dentro desses espaços educacionais e entendida como um processo de exercício de direitos cívicos, que, por isso, tem caráter político explícito.

Esta pesquisa tem pois como objetivo principal conhecer e compreender o processo de gestão democrática na educação infantil no município de Florianópolis ao longo da sua implantação (de 1986 a 2004), mediante a análise das eleições para diretor de instituição educativa, partindo de um estudo de caso. Tem como objetivo também contribuir para a reflexão sobre as práticas político-pedagógicas nas creches da Rede Municipal de Educação Infantil do município de Florianópolis e sobre a formação dos profissionais da educação, especificamente do professor de educação infantil.

Para tanto, foi necessário historicizar as categorias educação, infância, criança, instituição de educação pública, instituição de educação infantil e gestão democrática, dando visibilidade às diferentes concepções de criança e infância nos contextos sócio-históricos brasileiros dos regimes políticos liberal, autoritário e democrático¹², contextos esses que deram origem a diferentes projetos de educação para a infância, e nos quais a recente democratização da sociedade e da educação caracteriza-se como um processo de luta política reivindicada pelos diversos movimentos sociais e populares existentes a partir da década de 80.

Refletir sobre a democratização da sociedade brasileira implica discutir os processos políticos e pedagógicos, inerentes à prática educativa, que dependem da participação coletiva para que possam constituir-se em processos efetivamente democráticos nas instituições educativas.

A democracia é entendida por Chauí (2001, p. 11, grifos do autor) como:

Forma sociopolítica que busca enfrentar as dificuldades antes apontadas conciliando o princípio da igualdade e da liberdade e a existência real das desigualdades, bem como o princípio da legitimidade do conflito e a existência de contradições materiais introduzindo, para isso, a idéia dos *direitos* (econômicos, sociais, políticos e culturais). Graças aos direitos, os desiguais conquistaram a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e sobretudo para *criar novos direitos*. Estes são novos não simplesmente porque não existiam anteriormente, mas porque são diferentes daqueles que existem, uma vez que fazem surgir, como cidadãos, novos sujeitos políticos que os afirmaram e os fizeram ser reconhecidos por toda a sociedade. Com a idéia dos direitos, estabelece-se o vínculo profundo entre democracia e a idéia de *justiça*.

¹² A democracia está estreitamente vinculada aos princípios de justiça e equidade social; portanto, é preciso relativizar o conceito de democracia na sociedade brasileira.

Nesse sentido, busca-se compreender que a democratização das instituições educativas se insere na discussão de como está organizada a sociedade brasileira como um todo, porque se compreende que, no contexto brasileiro atual, a escola e a educação infantil, contraditoriamente, ainda são lugares privilegiados para as crianças viverem suas infâncias.

E, por isso:

[...] O desafio que se coloca nas instituições que acolhem crianças consiste não apenas em afirmar a plenitude dos direitos das crianças nos seus contextos de vida mas também o de por efeito da presença das crianças e com elas, renovar as práticas organizacionais e de gestão e, com isso, construir sistemas de acção concreta que desmintam as imagens que - como a "grade de ferro" de Max Weber - se associam normalmente às organizações, para em contrapartida, erigir espaços de afirmação de autonomias e de desenvolvimento (SARMENTO, 2000, p. 27).

É possível afirmar que as eleições para diretor de creche se configuram como uma das possibilidades de garantir uma reflexão crítica sobre as práticas político-pedagógicas nas instituições de educação infantil, reflexão que pode contribuir para a construção de relações democráticas mais justas, igualitárias e educativas para os adultos e, principalmente, para as crianças de 0 a 6 anos. Porque as eleições diretas para diretor de creche não garantem por si sós uma gestão mais democrática, mas contribuem para a abertura de canais de discussão acerca da importância do papel político dos professores, do projeto político-pedagógico, da ética nas relações humanas, dos direitos infantis, da Pedagogia para a Infância e outras tantas questões fundamentais para a área da educação da criança.

A discussão sobre a infância na *gestão democrática da educação infantil* surge da imprescindibilidade de compreender o cargo de diretor para além de uma conduta burocrática, no papel de um articulador dos processos políticos e pedagógicos. Entendo que o papel social desenvolvido por esses diretores não pode estar atrelado aos interesses individuais dos segmentos dos profissionais envolvidos no processo pedagógico, nem alienado do contexto social no qual foi forjado, mas ser entendido como representante também dos direitos infantis¹³.

¹³ Ao falar dos direitos das crianças nos contextos de instituições de educação infantil, reporto-me ao documento produzido pelo MEC no ano de 1995: *Crerios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*, de Campos e Rosenberg (1995). Segundo o documento: as crianças têm direito à brincadeira; à atenção individual; ao ambiente acolhedor, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e a saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção ao afeto e a amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche e o direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Nesse sentido, buscou-se conhecer e analisar os condicionantes internos da participação de pais e professores no processo de democratização da educação infantil nas creches do município de Florianópolis, com um recorte nas eleições para diretores de creche a partir do ano de 2002.

Tem-se a perspectiva de que, ao ser proposta a eleição direta para o diretor de instituições educativas garantindo o exercício dos direitos políticos aos pais, professores e demais trabalhadores da educação, caminha-se na contracorrente de uma sociedade capitalista e autoritária. Acredita-se igualmente que nessas instituições é que se pode gerar, através do papel representado pelos professores, outra perspectiva de trabalho coletivo, de educação e de direitos que venha a contribuir para a constituição de uma Pedagogia da Infância.

Assim sendo, recorreremos ao pensamento de Antonio Gramsci (1978) na tentativa de refletir sobre a função social da instituição educativa e a importância do papel político e social do professor na perspectiva de intelectual orgânico, comprometido com a transformação social.

Para refletir sobre os conceitos de autoritarismo, democracia e autocracia nos apoiamos nos conceitos de Bobbio (2000), e para nortear a discussão acerca do autoritarismo na sociedade brasileira e das concepções sobre democracia na educação, fundamentamo-nos nos estudos de Chauí (1999; 2000; 2001).

Na busca por compreender a infância como construção social e a criança como sujeito de direitos, recorreremos à história da educação infantil, para a qual os trabalhos de Campos (1985; 1992; 1995; 1991; 1997; 2002); Civiletti (1991); Faria (1994; 1999; 2002) Rosemberg (1999; 2002); Khulmann Júnior (1998); Kramer (1984; 2003); Cerisara (1996; 2002; 2004), Rocha (1999; 2002; 2004) colaboram, discutindo as políticas públicas que orientam a educação das crianças de 0 a 6 anos, a formação do profissional da área e o campo da pesquisa da educação infantil no Brasil.

Para conhecer as relações de poder na escola e o papel desempenhado pelo diretor, baseamo-nos nos trabalhos de Tragtenberg (1982) e Paro (1995; 2003). Este último discute os imbricados processos de democratização da gestão da escola pública, contribuindo assim para que se compreenda melhor o processo na educação infantil.

Além desses autores, buscamos também na área da Sociologia da Infância os trabalhos de Montandon (2001); Sirota (2001), Quinteiro (1991; 2002) Pinto (1997), Sarmiento (1997;

2000; 2003) e Ferreira (2002) que pudessem subsidiar a discussão sobre criança, infância e culturas infantis.

Nesta introdução, item 1 do presente estudo, são explicitados o contexto de surgimento do problema investigado e a sua relevância para a área. No item 2, busca-se refletir a partir de alguns autores, entre eles Gramsci, a função social da instituição pública e o papel político e pedagógico do professor e do diretor. No item 3, delinea-se o percurso da pesquisa – explicitam-se os caminhos teórico-metodológicos de construção desse estudo, apresentam-se vários quadros sobre a bibliografia encontrada e uma lista temática elaborada a partir deles. Esse item foi subdividido no item 3.1, onde se discute a bibliografia encontrada e identifica-se o processo de gestão democrática na educação e na educação infantil no Brasil e em Florianópolis.

Depois disso, no item 4, procura-se conhecer as origens das instituições públicas destinadas ao atendimento das crianças, bem como o contexto capitalista brasileiro do surgimento do cargo de diretor de escola. Para tanto, ele foi subdividido em quatro subitens: no primeiro, apresentam-se algumas considerações sobre o contexto de surgimento da escola e creche pública; no segundo, trata-se da legislação brasileira e da política da assistência no Brasil; no terceiro, apresentam-se alguns movimentos sociais que têm relação com o processo de democratização da educação infantil no município e, no quarto, a democratização da gestão na educação infantil em Florianópolis.

No item 5 discutem-se principalmente o papel social e político do diretor de creche e as eleições para diretor de creche no município de Florianópolis. Analisa-se a participação dos professores e demais trabalhadores na educação, bem como a dos pais e das famílias na creche nas duas últimas eleições (2002-2004). Procura-se, através das observações e entrevistas semi-estruturadas, caracterizar os candidatos à direção de creche em 2002: seu perfil, atribuições, função e formação. Além disso, realiza-se a análise dos condicionantes internos e externos dessa participação na gestão e também a pesquisa documental para conhecer os vários planos de governo e relatórios de gestão municipal que subsidiaram a gestão das creches nos períodos abrangidos pela pesquisa.

Em relação à última etapa deste trabalho, na qual são apresentadas as entrevistas com os candidatos à direção em 2002, destacamos a dificuldade inicial de contatar os profissionais das creches e de realizar essas entrevistas. Mesmo quando eram concedidas, havia, por parte dos entrevistados, o receio e, por vezes, a dificuldade de relatar um processo no qual eu também estava implicada como pesquisadora e profissional. Ao final desse processo,

somente dois profissionais autorizaram o uso do material transcrito. Isso explica em parte a quase ausência da fala dos sujeitos do processo neste trabalho. E como o universo pesquisado – os candidatos a eleição para diretor de creche – era composto por homens e mulheres, optou-se por tratar todos no gênero masculino, circunstância que será discutida no item 5 deste trabalho.

No item 5.4 expõem-se as observações de campo que aconteceram em duas creches, cada uma com um candidato à direção em 2004. Elas compreenderam o período pré e pós eleição, que ocorreu em 27 de novembro de 2004, e se estenderam por um período de três meses aproximadamente. Nesse item procura-se conhecer e compreender a participação dos pais e das famílias no processo eleitoral de 2004.

Ao final, são apresentadas algumas considerações sobre as dificuldades encontradas, transmitem-se os resultados, reafirma-se a importância da participação dos pais, das famílias e profissionais da educação na gestão da creche pública e indica-se a necessidade de mais pesquisas sobre a *gestão democrática da educação infantil*, principalmente as destinadas a *ouvir* os sujeitos envolvidos num processo de eleição direta para diretor de creche.

A seguir faz-se uma reflexão sobre o problema e a sua relevância.

2 CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O PAPEL POLÍTICO E PEDAGÓGICO DO PROFESSOR E DO DIRETOR

Estudar a prática sendo sujeito e objeto da pesquisa torna-se particularmente difícil em virtude de nosso olhar sobre essa realidade estar de certa forma *contaminado*. Produzir, pois, algum conhecimento científico sobre ela requer um apuração desse olhar, uma revisão de conceitos e de concepções. Assim, questionar o processo de eleição para diretor de creche numa sociedade dita *democrática*, onde, em última instância, as crianças é que serão beneficiadas, espaço mais ou menos democrático e analisar as relações que se aí estabelecem solicitou-nos uma reflexão sobre a condição social da criança, da infância e da educação na sociedade contemporânea e sobre a importância da formação político e pedagógica do profissional da educação para esse nível de ensino.

Nesse sentido, é importante sobre o que Antonio Gramsci na década de 20 e 30 já discutia entre tantas outras questões – o papel da educação e da formação do educador numa sociedade capitalista. Desta forma, buscamos em sua obra os subsídios para compreender a importância da educação, da formação e do papel do educador (na perspectiva de intelectual orgânico) na sociedade capitalista brasileira.

Apesar de Antonio Gramsci não ter dedicado seus estudos a questões relativas à infância, em sua obra *Cartas do Cárcere* existe uma concepção de criança e infância. Nas inúmeras cartas que Gramsci escreveu, além de criticar a filosofia de Benedetto Croce e de tratar de assuntos relativos à política, cultura, fascismo e religião, ele também discutiu a educação dos seus filhos e da sobrinha Edmea. É do conteúdo dessas cartas que se depreende a visão de criança e infância do autor e sua proposição de educação para a classe trabalhadora.

Segundo ele, a infância é um período particularmente importante da vida em que as crianças devem ter todas as oportunidades de viver experiências múltiplas, de construir brinquedos e objetos, de sujar-se, enfim, de viver sua infância (GRAMSCI, 1978, p. 220). É na infância que se deve ter contato com a natureza, com os bichos; à criança deve ser proporcionado contato com o meio ambiente natural, onde ela possa observar, realizar múltiplas experiências e pesquisas e encontrar respostas para suas indagações. Sendo a

infância um período de intenso aprendizado, a educação ocupa papel fundamental nessa fase da vida.

Gramsci (1978, p. 145), em várias passagens nas *Cartas do Cárcere*, admite o caráter coercitivo da educação nas escolas: “[...] o homem é toda uma formação histórica, obtida com a coerção (entendida não só no sentido brutal e de violência externa) e é quanto basta; de outro modo cairíamos numa forma de transcendência ou imanência.” De acordo com esse autor, a *coerção* não se refere a um autoritarismo do professor ou de outro educador, ela está relacionada a uma autoridade que advém do afeto e do respeito à sensibilidade da criança. E esta coerção externa vai sendo gradativamente substituída pela coerção interna, pela autodisciplina, pelo amor e dedicação aos estudos.

Assim ele preconiza a relação entre adulto e criança:

Creio ser bom tratar as crianças como seres já racionais e com os quais se fala seriamente mesmo sobre os assuntos mais sérios; isto causa neles uma impressão muito profunda, reforça o caráter, mas especialmente evita que a formação da criança seja deixada ao sabor das impressões do ambiente e a mecânica dos achados fortuitos. É mesmo estranho que os grandes se esqueçam de que foram meninos e não levem em conta suas próprias experiências; eu, por meu turno, lembro como me ofendia e levava a me trancar em mim mesmo, isolando-me numa vida à parte, a qualquer descoberta de subterfúgio usada para esconder de mim as coisas com as quais poderia ficar magoado; tornara-me, em torno dos dez anos, um verdadeiro tormento para minha mãe e era verdadeiramente fanático pela franqueza e a verdade nas relações recíprocas (GRAMSCI, 1978, p. 182-183).

Sobre a infância na escola, ele afirma:

Creio que será sempre preciso levar os escolares a um caminho que permita o desenvolvimento de uma cultura sólida e realista, depurada de quaisquer elementos de ideologia antiquadas e estúpidas, capaz, portanto, de permitir a formação de uma geração que saiba construir a sua vida e a vida coletiva de modo sóbrio, com ao máximo de economia nos esforços e o máximo de rendimento (GRAMSCI, 1978, p. 380).

Assim sendo, todo educador deve primeiro ser educado (GRAMSCI, 1978, p. 165-202). Esse educador é compreendido como o professor, os pais e a família da criança. Para ele, a educação escolar deveria ser uma educação laica, humanista, voltada para a aquisição da cultura, da Filosofia e da História. O papel da escola é principalmente formar o intelectual pela aquisição da cultura.

Em relação ao período da vida correspondente à infância, ele distingue duas fases distintas na vida do ser humano: o antes e o depois da puberdade. Pode-se supor então que a infância compreenderia o período dos 0 aos 14 anos, seguindo-se a puberdade.

Para ele a educação, em sentido amplo, deveria compreender toda a vida, mas deve ser sistemática nesse primeiro período, no qual a aquisição de hábitos de ordem, de disciplina e de trabalho vai contribuir na formação da personalidade. Afirma que a fase da puberdade é uma fase mais crítica, grave e complexa, e nela a intervenção do adulto é por vezes entendida como odiosa, tirânica e insuportável.

Na concepção de Gramsci, a criança é um ser humano em processo de constituição, em formação, um ser histórico, com relativa autonomia, sensível, que deve ser respeitado em sua especificidade e individualidade. Para ele, a criança é um ser eminentemente social, a quem devem ser proporcionados tanto momentos de liberdade como de escolarização. E o acesso à educação deveria privilegiar todas as crianças. Observamos também nessa obra de Gramsci um interesse expresso pela educação das meninas, que deveria priorizar também a educação voltada à aquisição da cultura, do conhecimento historicamente produzido.

O autor destaca os dois primeiros anos da criança como muito importantes, pois correspondem à fase da aquisição e domínio da linguagem, à formação de nexos lógicos, além das imagens e representações. Mas também se refere à idade de 7 anos como uma fase de maior compreensão da criança em relação ao mundo e à realidade (GRAMSCI, 1978, p. 212).

Enfim, é possível compreender a partir de Gramsci a criança e a infância como objetos de atenção e ele expressa aquilo que foi e de certa forma ainda é um dos dilemas da Pedagogia:

Com efeito, algumas plantinhas assemelham-se estranhamente à salsa e à cebolinha mais que às flores. Todos os dias me vem a tentação de podá-las um pouco para ajudar a crescer, mas permaneço na dúvida entre as duas concepções de mundo e de educação: se deixar agir de acordo com Rosseau e deixar obrar a natureza que nunca se equivoca e é fundamentalmente boa ou ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão esperta do homem e o princípio da autoridade (GRAMSCI, 1978, p.128).

Ao trazer esses fragmentos das idéias de Gramsci acerca da infância e da educação, busca-se enfatizar a importância da condição político-social da criança na sociedade contemporânea. É necessário refletir sobre os objetivos que a instituição estabelece para nortear a educação da criança pobre, filha da classe trabalhadora, objetivos que devem ter como foco o estabelecimento de relações democráticas e o compromisso com a educação e com a transformação social. Por isso, defende-se que o *processo eleitoral* para diretor de creche representa um dos caminhos para que os professores, as famílias, os pais e as crianças

possam ter acesso ao patrimônio cultural de liberdade e assim se constituírem como cidadãos de direitos. Do mesmo modo, fazemos a defesa de que o professor deveria constituir-se num intelectual orgânico, ou seja, aquele que, grosso modo, alia teoria e prática, comprometido com as transformações sociais necessárias à sociedade contemporânea e possíveis na realidade em que atua.

Buscamos destacar a importância desse pensador na reflexão sobre sociedade, história, política, cultura, dialética e educação e não reduzir seu pensamento ao único aspecto estudado nesta pesquisa.

A partir de Gramsci também buscamos ampliar o conceito de educação infantil para educação da infância, na tentativa de articular a educação da criança de 0 a 6 anos com a educação da criança do ensino fundamental; buscamos além disso valorizar o caráter eminentemente social da educação e refletir sobre as bases epistemológicas que orientam a Pedagogia da Infância hoje.

A Pedagogia da Infância¹⁴, um campo em construção, vem assumindo uma importância significativa desde a década de 80. Isso também decorre de todo um contexto mundial, desde quando, em 1979, o UNICEF coloca a infância no cenário mundial, devido à conjuntura de mortalidade infantil e de miserabilidade da infância ordenada no período posterior à 2ª Guerra.

A preocupação com a condição social da infância no mundo tem provocado, entre muitos aspectos, o surgimento de inúmeros trabalhos científicos voltados para a construção de uma Pedagogia da Infância. Essa visibilidade da infância no mundo aparece na produção científica europeia principalmente após a década de 90, nos estudos sobre a infância e a criança, onde se destacam Pinto (1997), Montandon (2001) Sirota, (2001), Sarmento (2000) e Ferreira (2002). Esses estudos buscam romper com as concepções baseadas em paradigmas psico-pedagógicos e bio-psicológicos, orientadores de concepções de socialização e educação onde o adulto é o centro do processo educativo. Tais concepções desconsideram ou minimizam as produções, as manifestações e as culturas infantis. Esses autores dão ênfase às culturas infantis e denominam as crianças de atores sociais, aqueles que protagonizam o processo pedagógico.

¹⁴ Sendo um campo de estudos em construção, várias são as concepções de criança, infância e Pedagogia que têm orientado essa área. O estudo de Cerisara (2004) delimita as especificidades da Pedagogia da Educação Infantil na Pedagogia da Infância. Essa autora ressalta que, dada a especificidade da criança de 0 a 6 anos, a educação é concebida em caráter de complementaridade à educação das famílias, com ênfase nas relações educativo-pedagógicas e não no ensino escolar.

Analisando a produção¹⁵ na educação infantil no Brasil da década de 80 em diante, podemos perceber que as pesquisas têm como foco: o desenvolvimento da criança, o cuidar e o educar, as brincadeiras, o brinquedo, a linguagem, a alfabetização, o currículo ou projeto para a educação infantil, a pedagogia italiana, as culturas infantis, a informática, a relação creche e famílias, a formação dos professores, a história da educação infantil, as políticas públicas e a constituição de uma Pedagogia da Infância. Porém o estudo da gestão democrática nas creches e pré-escolas não tem recebido a devida importância.

Observou-se que a evolução das pesquisas sobre o tema tem relação com o reordenamento político da sociedade brasileira a partir do movimento de redemocratização na década de 80 pelo avanço nas pesquisas sobre o assunto a partir dessa época, avanço caracterizado pelo número expressivo das pesquisas no âmbito da escola e das políticas educacionais que tratam de compreender a gestão através dos conselhos de escola, da relação com a comunidade, pais e a política governamental.

No Brasil percebe-se um aumento significativo da produção científica na área da infância a partir dos anos 80, conforme destaca Quinteiro (2002, p. 20) em seu artigo *Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção*:

Nas duas últimas décadas (1980-1990), a produção sobre o tema infância no campo da educação no Brasil parece ter ampliado o seu campo de intervenções e, também adquirido algum estatuto teórico-metodológico. Os estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira. Constata-se uma produção caracterizada por diversos temas, pautados por estudos empíricos e ausência de debates teóricos, voltados a problemas relativos à história social da infância, às péssimas condições de vida e existência das crianças e de suas famílias, ao profundo desrespeito do Estado à criança, como sujeito de direitos e, sobretudo, aos diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação e a proteção da criança de zero a seis anos de idade.

A evolução das concepções de criança e infância, compreendida como construção social, pode ser detectada na definição de Kramer (1986, p. 79).

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto.

¹⁵ Além das teses e dissertações citadas anteriormente ver também: Kramer (1984;2003,2004), Rocha (1999;2002;2004), Faria (1994;1999), Ferreira (2002), Haddad (1997), Ostetto (2000), Cerisara (1996; 2002; 2004), Filho (1998; 2004), Campos (1985;1992; 1995;1997,2002), Maistro (1997), Rosemberg (1995; 1999;2002) e Kuhlmann Jr. (1998), Kishimoto (2002), Ferreira (2002) e Machado (2002).

Essa evolução do olhar sobre a infância e a criança encontra respaldo também nos estudos de Khulmann Jr. (1998, p. 31).

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar, que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente. O que os excluídos não têm é o que a sociedade lhes sonega. A vida, sofrida, enquanto dura, é algo que lhes pertence.

Mas, como escreveu Quinteiro (2000, p. 26),

Em meio a tantos paradoxos, definir a infância apresenta-se ainda como o primeiro desafio para o pesquisador. Deste modo, evidencia-se a necessidade de se compreender o conceito de infância a partir não do estudo da criança, mas a partir da sua condição social, numa perspectiva histórica permitindo entender a infância como construção cultural que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não-materiais de vida e de existência.

Dessa forma, refletir sobre o espaço da creche como espaço de direitos das crianças dentro de uma sociedade excludente e pensar na gestão democrática desse espaço, na qual pais e professores possam exercitar a democracia ao eleger o diretor da instituição, significa propor que a discussão sobre democracia, participação, eleição e direitos seja ampliada para além desse espaço educativo, promovendo uma reflexão sobre como se estrutura a sociedade brasileira e sobre as condições materiais e não-materiais de vida e existência das crianças. É necessário, portanto, refletir como se articula nesse contexto a Pedagogia da Infância e as bases epistemológicas que a orientam hoje.

A educação infantil, que tem como representantes Rocha (1999; 2002; 2004) Cerisara (1996; 2002; 2004), Faria (1994; 1999), entre outros, é compreendida como uma fase específica da vida da criança que abrange o período de 0 a 6 anos. A necessidade de atender as crianças em creches na contemporaneidade visa, entre outras questões, liberar os pais para o mercado de trabalho. A educação dessa criança em creches e pré-escolas, por lei, deve ser estabelecida numa relação de parceria, de complementaridade com os pais e as famílias atendidas e deve nos períodos diários de atendimento (de até 12 horas) contemplar tanto o cuidar como o educar, e o brincar deve ter um lugar privilegiado no desenvolvimento das múltiplas dimensões do seu desenvolvimento.

Porém, há uma discussão na área acerca de uma indefinição conceitual em relação ao cuidar e educar na educação infantil, e essa e outras questões nos remetem a uma discussão acerca do caráter educativo ou assistencial desses espaços institucionais, das indefinições sobre currículo ou projeto pedagógico para a criança de 0 a 6 anos, das questões relativas à dicotomização entre educação infantil e ensino fundamental e da formação e papel do professor de educação infantil.

Nesse sentido, o questionamento sobre as bases epistemológicas que orientam a Pedagogia da Infância ganham visibilidade com o texto de Arce (2004), no qual ela questiona a influência da abordagem italiana, que, em grande medida, tem orientado esse tema no Brasil. Apesar de a autora não se referir aos estudos da Universidade do Minho, em Portugal, aos trabalhos da Sociologia da Infância de Pinto (1997), Sarmiento(1997, 2000), Montandon (2001), Sirotá (2001) e Ferreira (2002) que também orientam a Pedagogia da Infância, pontuamos que algumas reflexões precisam ser realizadas.

Uma delas diz respeito à necessidade de conhecer a história da Pedagogia e da educação infantil, para que, ao fazer a crítica às suas bases epistemológicas, não incorramos num retrocesso de considerar novamente a educação infantil como um espaço de escolarização precoce (segundo a teoria da privação cultural), negando-lhe o caráter lúdico inerente ao processo de desenvolvimento humano. Contudo, é fundamental que a área da educação infantil possa repensar a questão do fetichismo da infância, conseqüentemente refletindo e discutindo a formação política do professor de 0 a 6 anos e os objetivos da educação infantil, que devem incluir várias experiências e aprendizados e garantir também às crianças pequenas o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Kramer (2002)¹⁶, discutindo a alfabetização das crianças de 0 a 6 anos, o trabalho coletivo e o cuidar e educar, todos eles no contexto do projeto político e pedagógico da educação infantil, declara que, desde que o debate educação *versus* assistência foi instaurado, o pedagógico ficou *diluído* na concepção de cuidar e educar, e esta último passou a ser entendido como *ensinar*, com sala de aula, quadro-negro e giz, um professor na frente, falando, meninos e meninas sendo treinados, fazendo exercícios, desenvolvendo hábitos e habilidades. A autora relata também a desarticulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, tanto na prática quanto na discussão acadêmica. Para ela, do ponto de vista da

¹⁶ Este texto de Sonia Kramer faz parte de uma palestra encomendada pelo grupo gestor do Movimento Interfóruns de educação infantil no Brasil. A palestra foi feita no Encontro do Movimento Interfóruns de educação infantil de Belém, em agosto de 2002.

criança, não há fragmentação. Esse questionamento às dicotomias levou-a a negar que as crianças passem a ser alunos ao ingressarem no ensino fundamental. Ela defende o caráter pedagógico na educação infantil e o acesso das crianças à cultura e ao conhecimento sistematizado.

A autora problematiza todas estas questões: o esvaziamento do pedagógico no cuidar e educar, a alfabetização na pré-escola, a dicotomia entre a educação infantil e o ensino fundamental e, principalmente, defende o pedagógico na educação das crianças de 0 a 6 anos. “A educação precisava lhes devolver o que fora expropriado historicamente, dar de volta o que era seu direito” (KRAMER, 2002, p. 59). E o adjetivo *pedagógico* significa “[...] pelo menos da maneira como o formulei – que a educação infantil (chamada, então, de pré-escola) tinha sim um papel frente à escola, um papel em relação à escolarização como um todo” (KRAMER, 2002, p. 59). Há outra questão bastante importante colocada pela autora nesse texto: a quem interessam os discursos de caráter ideológico que dissociam o conhecimento da educação infantil quando se trata da educação das classes pobres? Em outras palavras: a educação infantil tem ou não um compromisso frente à escola e ao conhecimento?

No meu entendimento, sem que esses elementos sejam discutidos pela área para resolver as fragmentações, desarticulações, dicotomias e indefinições conceituais, a criança fica privada do conhecimento, sinônimo de ensino para uma parcela da produção acerca da educação infantil. Agrava-se assim o processo de exclusão social das crianças – não há uma articulação entre a educação infantil e a educação escolar e existe uma indefinição conceitual quanto ao papel do professor de educação infantil. Para Arce (2004, p.156)

Pode-se dizer que há um movimento por constituição de uma nova pedagogia, que cortaria definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimentos as crianças. Mas é possível haver educação sem ensino? Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras, como por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage?

Em suma, a infância na Pedagogia da Infância torna-se um fetiche e, de acordo com Arce (2004 p. 165), esse fetichismo é uma das manifestações do caráter alienante da sociedade capitalista contemporânea.

Nesse sentido, Rosemberg (2002) contribui discutindo a política econômica neoliberal para a primeira infância e a visão do Banco Mundial sobre ela. Afirma que, para esse organismo internacional, o neoliberalismo e as políticas macroeconômicas não são as

causadoras dos problemas da infância dos países pobres – miséria, pobreza e desnutrição – que, segundo eles, são causados por falhas *nos ajustes técnicos* da implementação de políticas destinadas a esse segmento social. Segundo a autora, o recente investimento do Banco Mundial na primeira infância é compreendido como um investimento no capital humano do futuro, na busca de tornar a criança um adulto plenamente produtivo¹⁷.

Para a autora, a concepção de infância na visão do Banco Mundial é baseada no modelo de criança padrão branca norte-americana, e acrescenta que os Estados Unidos são um dos únicos países (o outro é a Somália) que se recusou a assinar a Declaração da Organização da Nações Unidas (ONU) no que se refere aos Direitos das Crianças.

Pontuamos que, mesmo não participando diretamente dos meios de produção capitalista, as crianças situam-se neles num mundo globalizado e no movimento do neoliberalismo. E parece que o investimento que se faz na infância ora tem se orientado no sentido da afirmação de um contingente para a produção e consumo, no qual as crianças, principalmente pela mídia, são cooptadas a se integrar cada vez mais, entretanto são inviabilizados quaisquer investimentos na infância, no que tange a contemplação dos seus direitos.

Assim, considera-se que há um antagonismo permanente entre o capital e os pressupostos de uma infância plena de direitos no contexto da sociedade capitalista, onde as crianças já deixaram de representar, como outrora, um investimento como mão-de-obra operária¹⁸ e já não participam maciçamente¹⁹ dessa forma na produção. Existe uma lei que assegura às criança seus direitos, mas, na realidade concreta, ela em parte não é levada em consideração, embora haja um movimento em níveis práticos nas instituições, universidades, fóruns, etc., para que essa perspectiva de sujeito de direitos se consolide.

Enfim, neste contexto, é preciso questionar: que sociedade queremos? Que educação estamos propondo às crianças brasileiras? Como tem se orientado a construção da Pedagogia da Infância no Brasil? Qual o papel da educação e qual formação é necessária para o professor

¹⁷ O texto, de autoria de Helen Penn, foi traduzido por Fúlvica Rosemberg: *Primeira infância: a visão do Banco Mundial*. Ver bibliografia anexa.

¹⁸ Edward P. Thompson, em *A formação da classe operária inglesa*, nos volumes I, II e III, entre várias questões aborda a condição da classe operária inglesa no advento da industrialização na Inglaterra do século 18 e 19. Destacamos as condições de trabalho sobretudo das mulheres e crianças, que ocupavam a maioria das funções dentro das fábricas. Viviam em condições desumanas e miseráveis, e grande parte delas não sobrevivia aos extensos turnos de trabalho (Ver bibliografia anexa).

¹⁹ Com isto não se quer dizer que não há trabalho infantil; consideramos que no Brasil há ocupações específicas onde ele se desenvolve, como nas carvoarias, no corte da cana, na prostituição, no trabalho doméstico, no trabalho informal e outros.

de crianças de 0 a 6 anos numa sociedade como a brasileira? Enfim, num processo de *democratização* da sociedade e da educação, que papel caberia a gestão democrática na Pedagogia da Infância?

Norberto Bobbio (2000, p. 34-45, grifos do autor) abordando as *transformações* da democracia, defende as *regras* do jogo democrático e enumera as seis promessas não cumpridas da democracia: o nascimento da sociedade pluralista, a revanche dos interesses, a persistência das oligarquias, o poder invisível, o cidadão não-educado e o espaço limitado. Sobre os dois últimos, a educação para a cidadania e a criação dos espaços políticos são dois elementos a serem considerados na implantação da gestão democrática da educação.

A educação para a cidadania e a instauração da democracia nos espaços educativos, deveriam como regra realizar-se no próprio exercício da prática democrática, com todas as implicações daí decorrentes: o voto, a eleição e também a destituição dos sujeitos que não correspondam às expectativas da maioria eleitora. O espaço da creche, sendo limitado em número de sujeitos, candidatos e eleitores, torna-se um ambiente onde tal processo pode ser fecundo na formação política dos sujeitos envolvidos. Atuando a partir de uma conscientização política, o processo eleitoral propicia a abertura de canais de discussão sobre política, democracia, autocracia, direitos e tudo o que isso representa para a ampliação dos conceitos de criança, infância e educação. Em suma, há alguns dos elementos indispensáveis para a reflexão dos ideais de democracia social.

Enfim, todas as questões colocadas nos fazem supor que há muitos elementos a serem discutidos: as bases epistemológicas que orientam a construção da Pedagogia da Infância, a formação necessária do professor de educação infantil, a necessidade de pensar a relação entre o capital e a infância na sociedade brasileira e, conseqüentemente, os ideais de *democratização* como sinônimo de justiça e direitos sociais.

A pesquisa busca contribuir com o debate, problematizando as causas da quase ausência de trabalhos na área da educação infantil que tratem do problema em questão e da gestão democrática, fato constatado no decorrer de levantamento bibliográfico. A seguir delineamos o percurso da pesquisa, a partir da construção de alguns quadros, dando visibilidade a essa ausência e discutindo a bibliografia encontrada.

3 O PERCURSO DA PESQUISA

O objeto da pesquisa foi sendo construído pelo diálogo entre os estudos teóricos e a imersão na realidade empírica. As contribuições e o correspondente aproveitamento das disciplinas cursadas no curso de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina²⁰, merecem ser aqui considerados num contexto marcado pela renomeação da própria *linha de pesquisa*, que inicialmente estava voltada para a educação infantil e a partir de 2001 sofreu um redimensionamento, redefinindo-se para Educação e Infância.

É notável a importância dessa mudança realizada pelos pesquisadores da infância deste PPGE no sentido de rever as bases teórico-metodológicas que vêm orientando as pesquisas no campo e, principalmente, no de promover a ampliação do conceito de infância para além da criança de 0 a 6 anos. Incorporando a idéia de infância não só como categoria geracional, que inclui tempos distintos e singulares da vida e de existência a serem reconhecidos e respeitados, mas principalmente compreendendo a infância como construção histórica e cultural.

Busquei complementar minha formação para além das salas de aula, participando dos estudos e debates promovidos pelas duas instâncias de pesquisa existentes e que dão suporte à referida linha. Uma dessas instâncias é bastante conhecida nacionalmente e tem mais de uma década – o Núcleo de 0 a 6 anos, coordenado pelas Professoras Doutoras Ana Beatriz Cerisara, Eloísa Acires Candal Rocha e pelo Professor Doutor João Josué da Silva Filho. Tendo em vista que meu objeto de estudo se inscreve na Pedagogia da Infância e, especificamente, na educação infantil, minha participação nas discussões do Núcleo de 0 a 6 anos e também no GEPIEE²¹ foi em grande medida complementar, pois essas discussões tratavam de vários olhares sobre os mesmos objetos: educação, criança, infância, escola, participação e educação infantil.

¹⁴ Participei em 2003 dos Seminários de Dissertação I *Educação e Infância*, com o Prof. João Josué da Silva Filho; do Seminário de Dissertação II, com a prof^a Ana Beatriz Cerisara; do Seminário Especial *Educação brasileira: dimensões contextuais*, com os Profs. Carlos Eduardo e Marli Auras e também do Seminário Especial *História, sociedade civil e Estado*, com o Prof. Paulo Meksenas. Em 2003 também participei do Seminário Especial oferecido pelo PPGE: *Sociologia da Infância e Educação: questões emergentes*, com o Prof. Manuel Jacinto Sarmiento, além de ter participado da 26^a ANPED, em Minas Gerais. Em 2004 participei do seminário especial *A teoria da atividade*, com o Prof. Mario Golder e também do Seminário Especial *Educação e Infância: perspectivas sociológicas*, com a Prof. Jucirema Quintero.

²¹ O GEPIEE é um grupo de estudos criado em 2001 na Universidade Federal de Santa Catarina que conta com pesquisadores de várias áreas, tais como Pedagogia, Sociologia, Psicologia e Artes. Tem por objetivo compreender as bases históricas, filosóficas e ideológicas que podem explicar as relações entre Infância, Educação e Escola e é coordenado pela professora Jucirema Quintero, tendo a participação ativa das professoras Diana Carvalho de Carvalho, Maria Isabel Serrão e Maria Isabel Leite.

A programação do GEPIEE, no decorrer desta pesquisa, compreendeu o estudo e discussão da condição social da criança na contemporaneidade e na escola a partir da perspectiva histórica da infância, da educação e da Pedagogia, e palestras de professores convidados para debater questões tais como história da escola pública catarinense, temas e questões emergentes na Sociologia da Infância, participação da criança na escola, conceito de socialização, conceito de atividade em Leontiev, condições sociais do brincar na escola e formação do professor para a infância, entre outros.

Vale observar ainda que as leituras realizadas, a participação nos seminários e debates, bem como as orientações recebidas exigiram o redimensionamento dos objetivos iniciais deste trabalho. Inicialmente buscava-se realizar um estudo de caso focando principalmente os condicionantes internos da participação dos professores, dos pais e das famílias na gestão de *uma* creche. Ao final do primeiro ano de mestrado, o objetivo deste trabalho passou a ser a identificação e a compreensão dos elementos constitutivos do processo das eleições (de 1986 a 2004) para diretores de creche no município de Florianópolis, num estudo de caso onde analisou-se o processo em cinco creches onde o processo eleitoral ocorreu com dois candidatos ao cargo de diretor²².

Assim, os procedimentos desta pesquisa encontram-se estruturados em quatro momentos distintos: o levantamento da produção existente na área, através da qual foi possibilitada a construção de vários quadros e de uma bibliografia temática sobre os temas; a democratização da gestão na educação infantil e a relação creche e famílias, sobre o papel do diretor e o processo de eleição²³; a revisão desta bibliografia, as observações de campo e entrevistas. Procurei conhecer as recentes produções sobre o tema, realizei a pesquisa documental sobre a legislação pertinente, sobretudo na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e busquei conhecer a realidade que se apresenta no contexto de duas creches do município de Florianópolis²⁴. A escolha dessas duas unidades deveu-se ao fato de que elas representam um quadro típico na RME de Florianópolis; em cada uma havia apenas um candidato à direção, ambos pertenciam ao quadro civil e eram auxiliares de sala. Numa o candidato era o atual diretor, que tentava a reeleição, e na outra o diretor que estava ocupando o cargo fora indicado pela SME.

²² Das 33 creches que participaram do processo eleitoral em 2002, somente em 6 delas, houve 2 candidatos ao cargo. Nas demais ou não houve quorum mínimo e candidato ou apenas um profissional concorreu ao cargo, como demonstra a figura 8 deste trabalho e o Relatório das Eleições que está no anexo F.

²³ Essas listas estão nos apêndices.

²⁴ Essa escolha por observar e registrar o processo eleitoral nessas duas creches se deu de forma aleatória.

A adoção de um *estudo de caso* como recurso metodológico para esta pesquisa foi considerada a mais apropriada pelo fato de se tratar de uma pesquisa sobre organização social (a creche), um fenômeno (as eleições diretas para diretor) e um processo (de participação política dos envolvidos). A pesquisa foi pautada nos estudos de Sarmiento (2000d, grifo do autor), segundo o qual

[...] O desenvolvimento dos estudos organizacionais em geral, e dos estudos organizacionais da escola em particular, está de tal modo ligado ao “estudo de caso”, como recurso metodológico de grande adoção, que se pode mesmo falar de um *formato metodológico* (Wolcott, 1992:36) predominante. Ainda que na escolha de investigações do tipo “estudo de caso” participem diferentes abordagens e correntes teóricas e que, ademais, as diferentes práticas investigativas concretas envolvam paradigmas epistemológicos e perspectivas metodológicas bem distintas, a verdade é que tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais.

Para tanto, utilizamo-nos da perspectiva de estudo de caso etnográfico em Educação e tomamos emprestada a definição conceitual de estudo de caso de Merriam (1988 apud SARMENTO, 2000, p. 1), para quem o estudo de caso pode definir-se como “o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social”. Neste estudo de caso adotamos o paradigma crítico, assim conceituado:

[...] o **paradigma crítico** procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da acção social. Convergingo com a crítica interpretativa às falácias do positivismo e adoptando, do mesmo modo, metodologias predominante qualitativas, os autores se colocam numa perspectiva crítica demarcam-se freqüentemente das teorizações produzidas pelas correntes e autores que se filiam no paradigma interpretativo. (SARMENTO, 2000d, p. 7, grifo do autor).

O paradigma crítico do estudo de caso se caracteriza:

Com forte inspiração teórica na teoria marxista, na teoria crítica de Frankfurt, na teoria de resistência ou no feminismo crítico, os investigadores críticos assinalam a centralidade do poder nas relações sociais, sugerindo na investigação dos fenômenos simbólicos e culturais que *a cultura é uma forma de luta política acerca do significado dado às acções das pessoas situadas dentro de relações assimétricas de poder ilimitadas*(...). As investigações realizadas dentro desta perspectiva tendem a ser consideradas como momentos praxeológicos, dimensões empíricas de um projeto político emancipatório (SARMENTO, 2000d, p. 7, grifos do autor).

Buscou-se, através do levantamento bibliográfico, conhecer as produções da área que pudessem subsidiar uma reflexão mais atenta acerca da gestão democrática na educação infantil, particularmente em Florianópolis. Entretanto, devido às poucas pesquisas

encontradas sobre a *gestão democrática na educação infantil*, foi necessário analisar a gestão democrática também no âmbito da escola, de maneira a abarcar as dimensões históricas, políticas, ideológicas e filosóficas destinadas a incorporar, implementar e legitimar esse ideal de democratização na educação pública em geral e, especificamente, nas creches.

O levantamento bibliográfico teve início no banco de dados do Núcleo de 0 a 6 anos da própria Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de identificar trabalhos referentes à gestão democrática relacionadas à eleição para diretor de creche no período de 1983 a 2002²⁵. Entretanto, constatamos a inexistência de produções sobre esse tema, fato que exigiu a ampliação da busca em outras fontes de pesquisa.

Assim, prosseguimos tal levantamento, cujos dados foram apresentados em um primeiro quadro. Esse levantamento foi elaborado a partir das bibliotecas centrais existentes nas várias universidades e regiões brasileiras, tendo como palavras-chave *Gestão Democrática na Educação e Gestão Democrática na Educação Infantil*. A escolha dessas fontes deveu-se ao fato de que a CAPES indicava várias pesquisas sobre o assunto nas mais variadas universidades e institutos no Brasil, e a primeira seleção foi realizada numa tentativa de mapear a produção existente e localizar núcleos de pesquisa sobre o tema em questão.

Temas → ↓ Instituições	Gestão Democrática na Educação (ESCOLA)	Gestão Democrática na Educação Infantil	TOTAL
IBICT	3		3
PUC MG	1		1
PUC RS	3		3
PUC SP	24	2	26
UFBA	4	1	5
UFPe	2		2
UFG	1		1
UFMG	1		1
UFMT	1		1
UFPA	1		1

²⁵ Os trabalhos encontrados no banco de dados do Núcleo de 0 a 6 anos compreendem o período acima citado.

UFPe	3		3
UFRGS	3		3
UFRJ	4		4
*UFSC	5	1	6
UNB	5		5
UNESP	1		1
UNICAMP	2		2
UNIMEP	11	2	13
USP	8	2	10
TOTAL	83	8	91

Figura 1 – Levantamento Temático da Produção sobre Gestão Democrática na Educação e a Educação infantil – 2003 – 2004

Fonte: Bancos de teses e dissertações e bibliotecas centrais ou bibliotecas digitais das universidades (Área da Educação). Ver Apêndice A. Último acesso nov/2004.

* Pesquisas sobre a relação creche-famílias.

Nesse primeiro levantamento foram encontrados 91 trabalhos a partir das palavras-chave *Gestão Democrática na Educação (escola)* e *Gestão Democrática na Educação Infantil*; dentre elas destaca-se a dissertação de Carminati (2002) na UFSC, *Democratizando a gestão: conselhos de escola e as eleições para diretores na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Essa pesquisa, no âmbito da escola, aborda o período correspondente a 1993 a 1996 e trata da proposta de governo da Frente Popular, inovadora em relação à gestão democrática. Essa época também se caracterizou pela implantação das eleições para diretor nas escolas municipais. A proposta pautava-se no apoio e estímulo para a criação de conselhos de escola e grêmios estudantis e destacava sua importância para aprimorar a gestão democrática na Educação.

Encontrou-se uma grande quantidade de pesquisas sobre escola, 83 trabalhos entre teses e dissertações, o que contrasta com apenas 8 na área da educação infantil. Observamos que a maioria das pesquisas que tratam da gestão democrática aparecem no âmbito da escola do ensino fundamental e retratam a conjuntura político-social de reordenamento político após os anos 80. Tratam ainda das eleições diretas e da vitória dos partidos de oposição, que promoveram experiências de caráter democrático e participacionista em gestões municipais. As produções sobre gestão democrática voltada para a escola de ensino fundamental abordam

a democratização da gestão pelos conselhos de escola, as eleições diretas para diretor, a construção do Projeto Político-Pedagógico e a relação entre a gestão governamental e a democratização da educação. Dentre elas destaco: Corrêa (1995), *As eleições para diretores na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte no período de 1889 a 1994*; Abich (1998), *A Organização dos professores e a implantação da gestão democrática nas escolas estaduais de Mato Grosso*; Almeida (1993), *Possibilidades e desafios da gestão democrática em escola pública (Contexto paulistano de 89-92)*; Alves (2003), *Impasses, interferências e perspectivas na gestão democrática da educação: a experiência de uma escola rural*; Arantes (1999), *Gestão democrática, imaginário e cotidiano: o caso da escola estadual de 1º grau “19 de julho”, município de Peixoto de Azevedo*; e Batista (1997), *A gestão democrática da educação em Angra dos Reis: a experiência petista*.

Outras pesquisas importantes: Couto (1988), *Gestão democrática na escola pública: o caso do Distrito Federal 1985-1988*; Elisabeth F. de Melo Filha (1988), *Gestão escolar colegiada. Conselho escolar e outros mecanismos democráticos*; Reinilda de S. Freire Filha (1996) *A gestão democrática do ensino no município de Camaragibe*; Gomes (1996), *As creches na trajetória de governos democráticos: a experiência em Diadema -SP (1983-1996)*; Hachem (2000) *Gestão escolar compartilhada no Paraná: caminho para a excelência na Educação?* Maciel (1995), *Gestão escolar democrática: os Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Recife* e Medeiros (2003), *A gestão democrática na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre de 1989 a 2000: a tensão entre a reforma e a mudança*²⁶.

Há ainda uma outra pesquisa que aborda a perspectiva da política de eleições de diretores no Brasil e na Argentina: de Isasa (2000), sob o título *Del status académico a la política electiva de directores: un camino sin retorno – estudio comparado Argentina-Brasil*.

Percebeu-se que a PUC de São Paulo tem a maior produção na área, com 24 trabalhos ao todo, cujos títulos e resumos explicitam melhor a temática investigada. A UNIMEP, com 11 pesquisas sobre a escola, é uma universidade que também se destaca, porém constatou-se que grande parte das pesquisas cujos títulos tinham a palavras-chave *Gestão Democrática na educação infantil*, os resumos quase sempre indicavam que se tratava de estudos sobre outros níveis de ensino.

Observa-se que, assim como a CAPES, o IBCT aglutina pesquisas das mais diversas áreas do conhecimento e das mais variadas universidades, como a UFRGS, USP, PUCRIO,

²⁶ Todas as pesquisas citadas estão nos apêndices.

PUCSP, UNICAMP, UFSC, Unb, UFPa, UFPe, entre outras. Uma consideração importante é que outras áreas de conhecimento estudam a gestão democrática na Educação, como o Serviço Social, as Ciências Políticas, a Sociologia, o Currículo e outras. Por esse motivo, pondera-se que podem existir pesquisas sobre gestão democrática na educação infantil também nessas áreas de conhecimento.

Essa primeira aproximação com a bibliografia possibilitou um questionamento: havia pesquisas sobre a gestão democrática na educação infantil? Que fonte de pesquisa poderia ser acessada para conhecer a essa produção?

Diante do grande número de fontes a serem pesquisadas, decidi priorizar o banco de teses e dissertações da CAPES, utilizando basicamente o mesmo instrumento, um quadro , e desta vez identificando o período e acrescentando mais uma palavra-chave: educação infantil. A elaboração do quadro a seguir (Figura 2), composto pelas palavras-chave: *Educação Infantil*, *Gestão Democrática na Educação* e *Gestão Democrática na Educação Infantil*, a partir de pesquisas do banco de dados da CAPES, justifica-se porque essa instituição é uma referência por aglutinar teses e dissertações de inúmeras universidades e é um dos principais órgãos que fomenta a pesquisa educacional no Brasil mediante a concessão de bolsas e outros mecanismos de estímulo à pesquisa.

TEMAS→ ANO ↓	EDUCAÇÃO INFANTIL		GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO (ESCOLA)		GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL		TOTAL
	T	D	T	D	T	D	
1987		2					2
1988		4		1			5
1989	1	6					7
1990		7		1			8
1991		11					11
1992	2	11		2			15
1993		14		4			18
1994	3	18	1	2			24
1995	3	17	3	4			27
1996	6	37	1	7			51
1997	10	52	1	7			70
1998	12	59	2	12		1	86

1999	12	65	3	14	1		95
2000	17	80	5	23	1	1	127
2001	30	80	3	10	1	2	126
Total	96	463	19	87	3	4	672

Figura 2 – Quadro da Produção no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Período 1987 A 2001.

Nota: T: tese e D: dissertação.

Este quadro, composto por um total de 672 trabalhos compreendidos no período de 1987 a 2001²⁷, permitiu uma melhor visualização do crescimento das pesquisas na área da educação infantil a partir dos anos 90, sobretudo das dissertações de mestrado. As primeiras produções aparecem a partir do ano de 1987, quando podemos constatar maior visibilidade e o aumento progressivo das dissertações sobre a gestão democrática na educação.

O quadro demonstra o aumento progressivo nas dissertações sobre gestão democrática na educação a partir da década de 90, com uma produção expressiva no ano de 2000, pois passa de 14 dissertações em 1999 para 23 em 2000. Observamos também esse aumento gradativo das pesquisas sobre educação infantil a partir dessa data; além disso, em 2000 aparece a primeira tese de doutorado sobre o tema, um trabalho de Mutim Avelar (2000).

Do total de 7 pesquisas encontradas na CAPES que tratam de *gestão democrática na educação infantil*, 3 são teses de doutorado e 4 dissertações de mestrado. São elas: Davies (1999), doutorado em Sociologia na USP, sob o título *O estatal, o público e o privado em educação: tensões e ambigüidades*; Mutim Avelar (2000), *Gestão escolar participativa: sonho ou realidade*, doutorado em educação na Universidade Federal da Bahia; Rosalen (2001), *Educação Infantil e Informática*, doutorado em educação na Universidade Metodista de Piracicaba; Silveira (1998), *O Olhar do Ensino Superior para a Dança do Fazer-se e ser Professora de Educação infantil*, mestrado na PUC de São Paulo; Corrêa (2001), *Gestão Democrática e Participação Familiar no Âmbito da Educação Infantil*, mestrado na Universidade de São Paulo; Mello (2001), *Gestão Democrática nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Piracicaba: possibilidades e limites*, mestrado na Universidade Metodista de Piracicaba e Tronolone (2002), *Direção de creche no município de São Paulo: diretores em contexto*, mestrado em educação na PUC de São Paulo. As três últimas são as que mais se aproximam do objeto desta pesquisa.

Afinal, constatado o número inexpressivo de pesquisas sobre gestão democrática na educação infantil, com apenas três pesquisas específicas sobre a gestão na creche, recorreu-se

²⁷ As pesquisas na CAPES aparecem a partir desse período.

a uma outra fonte de pesquisa, a ANPED. Como aí havia pesquisas também sobre o ensino fundamental, decidiu-se ampliar o campo de investigação, mediante o levantamento em três GTs: um bem específico e conhecido, o GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos; outro o GT 05 – Estado e Política Educacional, e finalmente o GT 13 - Ensino Fundamental:

ANO	GRUPOS DE TRABALHO		
	ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL (GT 5)	EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS (GT 7)	ENSINO FUNDAMENTAL (GT 13)
13ª - 1990		Maria da Glória Gohn <i>Gestão e participação: as creches municipais de Campinas.</i> (UNICAMP)	
16ª - 1993	<p>Pedro Jacobi <i>Política municipal de educação e participação no município de São Paulo.</i> (USP)</p> <p>Leda Aparecida Pedro <i>Escola padrão e autonomia: considerações preliminares.</i> (UNESP)</p> <p>Vitor Henrique Paro <i>O caráter político e administrativo das práticas cotidianas da escola pública.</i> (UNICAMP)</p> <p>Batista Bastos <i>Algumas reflexões sobre formação de dirigentes escolares.</i> (UFF)</p> <p>Dorothy Rocha <i>A prática do planejamento na gestão da escola pública em Mato Grosso do Sul 1979/1990.</i> (UFMS)</p>		
17ª - 1994	<p>Luiz Fernando Dourado <i>A gestão democrática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a escolha dos dirigentes escolares.</i> (UFGO)</p>	<p>Isa Teresinha Ferreira Rodrigues da Silva <i>Creche-família: uma relação ambígua.</i> (AMEPPE)</p>	<p>Liliane Santos de Souza <i>A participação no processo de implantação dos colegiados escolares na Rede Pública Estadual da Bahia.</i> (UFBa)</p>

	<p>Maria da Glória Minguili <i>A participação popular na gestão da escola pública.</i> (UNESP)</p> <p>Ester Senna <i>Educação e democracia: um estudo dessa articulação na produção pedagógica dos anos 80.</i> (UFMS)</p>		<p>Jurema Rosa Lopes <i>O diretor de escola e a avaliação da aprendizagem.</i> (UERJ)</p>
18^a - 1995	<p>Regina Vinhaes Gracindo <i>Democratização da educação e educação democrática: duas faces da mesma moeda.</i> (UnB)</p> <p>Janete Maria Lins de Azevedo <i>Autoritarismo, relações sociais no Brasil e a política educacional.</i> (UFPe)</p>	<p>Maria Aparecida Maistro <i>As relações creches-família: quem é quem para quem?</i> (UFSC)</p>	<p>Jurema Rosa Lopes <i>A ação do diretor da escola e a qualidade pedagógica.</i> (UFMT)</p>
19^a - 1996	<p>Maria José de O.Maciél <i>Gestão escolar democrática. Os conselhos escolares na rede municipal de ensino do Recife.</i> (UFPe)</p> <p>João Batista Bastos <i>Gestão democrática da escola pública.</i> (UFPe)</p> <p>Antônio Cabral Neto <i>Eleição de diretor: um recorte da gestão democrática.</i> (UFRN)</p> <p>Vitor Henrique Paro <i>Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática</i> (USP)</p> <p>Marcelo Soares Pereira da Silva <i>Política educacional, trabalhadores do ensino e gestão da escola pública em minas gerais: a dinâmica das práticas sociais em educação</i></p>		

	<p>(UFU)</p> <p>Ney Cristina Monteiro de Oliveira</p> <p><i>A Política educacional no município de Belém/PA nos anos 80: o desafio da democratização.</i></p> <p>(UFPa/PUC SP)</p>		
20^a - 1997	<p>Maria Dilnéia Espindola</p> <p><i>Política Educacional: a gestão democrática na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul (1991-1994)</i></p> <p>(UFMS/UNICAMP)</p> <p>Manira About Santos</p> <p><i>Educação e Democracia no Governo Popular da cidade de São Paulo (1989-1992).</i></p> <p>UFMA</p> <p>Ziane Maria Cielo Mahl</p> <p><i>A Trajetória do Plano de Gestão Democrática do Governo Antônio Brito e sua Aceitação nas Escolas de Santa Maria</i></p> <p>(UFSM)</p> <p>Eduarda A Moscan</p> <p><i>A Descentralização e Autonomia no Contexto da Gestão Democrática da Escola Pública.</i></p> <p>(UFES)</p>	<p>Irene Franciscato</p> <p><i>As Famílias das Crianças Atendidas pela Creche na Ótica de seus Profissionais</i></p> <p>(PUC SP)</p>	
21^a - 1998	<p>Lucia Alves Faria Mattos</p> <p><i>Colegiado de escola: um instrumento político-administrativo utilizado pela reforma educativa de Minas Gerais para a democratização da gestão escolar.</i></p> <p>(UFMG)</p>	<p>Tula Vieira Brasileiro</p> <p><i>Creche em Foco: integração com as famílias e a formação de educadores.</i></p> <p>(UFRJ)</p>	
22^a - 1999	<p>Marcelo Soares Pereira Silva</p> <p><i>Gestão e organização do trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994).</i></p> <p>(UFU)</p> <p>Mauricio Holanda Maia</p> <p><i>Eleição de diretores – uma</i></p>		<p>Clarice Salette Traversini</p> <p><i>. Educação Fundamental no limiar do século XXI: uma pedagogia coletiva em busca da “qualidade na educação”.</i></p>

	<p><i>mudança na cultura escolar?</i> (UFC)</p> <p>Isabel Maria Sabino de Farias <i>Mudanças na escola: lições da prática eletiva para diretores na região norte do Ceará.</i> (UECE)</p> <p>Maria do Carmo Paoliello <i>Da eleição para seleção: o significado da mudança nos critérios para a escolha de dirigentes escolares no município de Vitória.</i> (ANPAE)</p>		
23 ^a - 2000	<p>Lucia Helena G.Teixeira <i>Seleção de diretores de escola: avanços, pausas e recuos de um processo</i> (UFJF)</p> <p>Paulo .R.C. Lopes <i>Democracia e escola: lições dos eleitores de diretores das redes públicas de ensino.</i> (UFJF)</p> <p>Vitor Henrique Paro <i>Educação para a democracia: e elemento que falta na discussão da qualidade do ensino.</i> (FEUSP)</p> <p>Marcelo Soares Pereira da Silva <i>Escolha de dirigentes escolares em Minas Gerais: histórias, impasses e perspectivas.</i> (UF de Uberlândia)</p> <p>Erasto Mendonça <i>Gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiro: a intenção e o gesto.</i> (UNB)</p> <p>Antonio Almeida Silva <i>Contornos da gestão do ensino fundamental em Feira de Santana (1985-1996).</i> (UFES)</p>		

<p>24^a - 2001</p>	<p>Ângela Maria Martins <i>Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática.</i> (FCC)</p> <p>Miriam Garfinkel <i>Gestão participativa e Projeto Político-Pedagógico numa Escola Comunitária: desafios e possibilidades.</i> (UNESA)</p> <p>Luciana Rosa Marques <i>O Projeto Político Pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na Escola nas Representações Sociais dos Conselheiros.</i> (FACHO)</p>		<p>Silvia Elizabeth Moraes <i>Autonomia e gestão democrática da escola à luz da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas.</i> (USP/CNPq)</p>
<p>25^a - 2002</p>	<p>Lindamir Cardoso Vieira <i>A escolha de dirigentes escolares como mecanismo instituinte da gestão democrática: caminhos e descaminhos.</i> (UMESP)</p> <p>Nilson Robson Guedes Silva <i>Reeleição de diretores: continuidade, continuísmo ou falta de opção?</i> (UNICAMP)</p>	<p>Bianca Cristina Corrêa <i>Gestão democrática e participação familiar no âmbito da Educação infantil.</i> (FE-USP)</p> <p>Alzira Maria Quiroza Mendoza <i>Pedagogia cooperativa: os desafios da construção de um projeto na educação infantil.</i> (PUC MG)</p>	
<p>26^a - 2003</p>	<p>Andréa Barbosa Gouveia <i>Democratização do Estado e da gestão da educação : a experiência do orçamento participativo.</i> (UFPR)</p> <p>Ivanise Monfredini e Miguel Henrique Russo <i>O Projeto Político-Pedagógico e a gestão em escolas municipais paulistas.</i> (UNINOVE)</p> <p>José Ernandi Mendes <i>Ideologia neoliberal, gestão escolar e trabalho docente.</i> (UFCE)</p>		

	<p>Marília Fonseca</p> <p><i>O Plano de Desenvolvimento da Escola (PNE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar.</i></p> <p>(UnB)</p>		
27 ^a - 2004	<p>Neusa Maria Marques de Souza</p> <p><i>Gestão democrática da educação: entre as políticas oficiais e a prática escolar.</i></p> <p>(UFMS)</p> <p>Terezinha Fátima Andrade M. dos Santos</p> <p><i>As políticas de democratização da gestão das escolas públicas de Belém: eleições diretas, conselhos escolares, projeto político-pedagógico, hora pedagógica, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE</i></p> <p>(UFPa)</p>	<p>Greice Machado</p> <p><i>Um estudo sobre os contatos diários entre professores e pais na Educação infantil.</i></p> <p>(UNIVALI)</p>	
TOTAL	42	08	05

Figura 3 – Quadro da produção acadêmica na ANPEd sobre a gestão democrática na educação infantil apresentada no âmbito da Anped – período 1990 a 2004.

Nota: incluímos neste quadro trabalhos, pôsteres e os minicursos de 2004.

Nesse quadro incluímos todos os trabalhos, pôsteres e minicursos encontrados a partir de 1990²⁸. Encontramos 42 pesquisas abordando a gestão da escola no GT 5 que contrastam com apenas 8 na área da educação infantil e 5 do Ensino Fundamental. A pesquisa na ANPED foi realizada também através do CD-ROM comemorativo dos 25 anos dessa associação. Observou-se nesse quadro que as pesquisas que se aproximam do tema investigado aparecem em maior quantidade a partir da década de 90 e também no âmbito da Escola e das Políticas Públicas.

A produção sobre gestão democrática na educação infantil na perspectiva de eleição para diretor de creche novamente está ausente, pois as pesquisas encontradas que se aproximam dessa perspectiva situam-se no âmbito da relação creche-família, mas, ao que parece, não identificam as eleições de diretores de creche como um dos mecanismos de estreitamento dessa relação.

²⁸ O CD comemorativo da ANPED não contempla as produções referentes aos anos de 91 e 92.

O quarto quadro pretende realizar uma síntese do levantamento usando duas palavras-chave: gestão democrática na educação e gestão democrática na educação infantil:

PRODUÇÃO ACADÊMICA		
TEMA → INSTITUIÇÃO ↓	GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO	GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANPED	42	8
CAPES	106	7
IBCT	3	
PUC MG	1	
PUC RS	3	
PUC SP	24	2
UFBA	4	1
UFCE	2	
UFG	1	
UFMG	1	
UFPA	1	
UFPE	3	
UFRGS	3	
UFRJ	4	
UFSC	5	1
UNB	5	
UNESP	1	
UNICAMP	2	
UNIMEP	11	2
USP	8	2
TOTAL	231	23

Figura 4 – As pesquisas sobre a gestão democrática na educação infantil no Brasil, de 1987 A 2003.

Fonte: Internet – 2003/2004 (apêndice A).

Esse quadro possibilita perceber que 231 pesquisas sobre gestão democrática na educação contrastam com apenas 23 na educação infantil. Dessa forma, parece que a democratização da gestão na educação infantil emerge sob o paradigma da gestão na escola, talvez devido ao fato de que as principais pesquisas sobre a gestão na educação infantil aparecem após o ano 2000, quando o tema já era presente na discussão da área do ensino fundamental. As três pesquisas que mais se aproximam da análise que se pretende realizar

foram encontradas na CAPES: *Gestão democrática e participação familiar no âmbito da Educação Infantil*, de Corrêa (2001), *Gestão Democrática nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Piracicaba: possibilidades e limites*, de Mello (2001) e *Direção de creche no município de São Paulo: diretores em contexto*, de Tronolone (2002).

Na última pesquisa citada, Tronolone entrevista diretores de creche, e Bianca Cristina Correia discute a gestão social nas creches de Emília Romagna, Módena e Suécia, partindo dos estudos de Ghedini, Borgui, Gunnarsson e outros autores. A autora aborda a gestão social nas creches e analisa alguns mecanismos que dificultam ou impossibilitam a participação das famílias e dos pais na gestão da instituição pública em São Paulo, entre eles a concepção de participação dos profissionais e da direção da escola. Essas três pesquisas que tratam da gestão nas creches serão analisadas de forma mais específica na próxima seção deste trabalho.

Outra atividade importante efetivada a partir da revisão bibliográfica foi listar as pesquisas encontradas nos apêndices B, C, D e E, este último com as principais publicações da UNIMEP encontradas em 2004. Essa universidade tem uma produção bastante expressiva na área de Administração Escolar, com várias pesquisas que tratam da direção de escola, das eleições para diretor e demais temas relacionados à administração escolar, que tem Vitor Henrique Paro como expoente²⁹, cuja produção contribui para compreender a gestão na educação infantil.

O longo e árduo levantamento bibliográfico realizado teve como objetivo mapear a produção existente sobre a temática em questão. Ao final, poucos trabalhos foram encontrados, não apenas referentes ao tema acima, mas principalmente sobre a *eleição para diretor de creche* como um dos mecanismos da gestão democrática na educação infantil. Há pesquisas sobre a participação das famílias na creche mediante estudos sobre a relação creche-família, porém a maior parte da produção sobre o processo de democratização da gestão concentra-se no campo dos estudos sobre a escola pública, especialmente no âmbito da Administração Escolar.

Dentre todas as fontes consultadas destaca-se a CAPES pela quantidade de pesquisas encontradas e por englobar as produções das mais variadas universidades e institutos de pesquisa. Confirma-se também que as pesquisas sobre a problemática investigada na

²⁹ Vitor Henrique Paro tem diversas publicações sobre a gestão democrática da escola pública, entre as quais: *Por dentro da escola pública* (1995); *Eleição de diretores a escola pública experimenta a democracia* (2003); *Gestão democrática da escola pública* (2003). Durante a revisão bibliográfica, pudemos perceber que ele tem sido um dos autores que mais discute a eleição para diretor de escola pública através de suas publicações, e por isso considerei-o um expoente na área.

educação das crianças de 0 a 6 anos se inscreve no âmbito da relação entre creche e famílias e que tal produção não prioriza nem problematiza a eleição para diretor de creche.

Após realizar o levantamento e a seleção da produção existente na área da educação, buscou-se entrevistar todos os candidatos que concorreram às eleições para direção de creche em 2002. A ordenação dos procedimentos deveu-se à orientação recebida da banca³⁰ por ocasião da defesa do texto de qualificação. Os candidatos à direção de creche em 2002 somavam 12 profissionais nas únicas seis creches onde o pleito aconteceu, com duas pessoas concorrendo ao cargo em cada uma delas.

A decisão de entrevistar todos os candidatos à direção deveu-se à hipótese de que há maior riqueza de debates onde há pluralidade de idéias e de projetos de gestão, e também à necessidade de dar voz aos dois sujeitos principais de cada processo, o que perdeu e o que venceu nas eleições. Porém essa abrangência da amostra foi inviabilizada de início pelo fato de que alguns candidatos atuavam como substitutos na Rede Municipal de Ensino em 2002, e por isso não puderam ser localizados e entrevistados, e também pelo fato de que um outro candidato, efetivo, não quis participar da pesquisa. Assim, neste estudo de caso, entrevistamos cinco profissionais³¹ que tinham concorrido às eleições para diretor de creche em 2002, quatro que venceram e um que perdeu. Desses, apenas dois autorizaram que o material fosse transcrito para esta pesquisa.

Entre todos os entrevistados havia dois candidatos do sexo masculino, por isso a opção metodológica consistiu em tratar todos os entrevistados no gênero masculino a fim de resguardar, a pedido, suas identidades. Essa questão será abordada na seção 5, assim como os motivos que levaram a eleger a creche como espaço da pesquisa.

Após as leituras com vistas ao embasamento teórico-metodológico, tiveram início as entrevistas³², que foram efetuadas de modo concomitante ao trabalho desenvolvido em duas creches específicas, etapa que teve como objetivo voltar à realidade empírica e observar mais detidamente o movimento para as eleições de diretor, que aconteceram em 27 de novembro de 2004. Assim, por um período de aproximadamente três meses, participei diariamente dos trabalhos em duas unidades de educação infantil que representavam o quadro típico da rede municipal de ensino na atualidade: nas duas havia apenas um candidato à direção, ambos

³⁰ Fizeram parte da banca de qualificação os profs doutores Paulo Meksenas e Ana Beatriz Cerisara. Esta última enfatizou a importância de conhecer os dois lados do processo, o diretor eleito e o não eleito em 2002.

³¹ Por profissionais compreendem-se: professores e auxiliares de ensino efetivos e substitutos e auxiliares de sala das creches pesquisadas.

³² Para proceder às entrevistas, elaborei previamente um roteiro que se encontra no apêndice F.

auxiliares de sala; numa delas o candidato era o próprio diretor, eleito em 2002, e na outra quem ocupava o cargo era um diretor *indicado*³³ pela Secretaria Municipal de Educação.

Para proceder às entrevistas tomamos como referência a história oral temática, na qual a entrevista se caracteriza “[...] como mais um outro documento, compatível com a necessidade de busca de esclarecimentos, [em que] o grau de atuação do entrevistador como condutor dos trabalhos fica muito mais explícito” (MEIHY, 1996, p. 41). As entrevistas foram realizadas nas próprias creches onde os professores, auxiliares de sala e de ensino trabalham. Todas aconteceram em espaços reservados, como sala da direção ou de refeições, e uma delas foi realizada, por solicitação do entrevistado, num espaço ainda mais reservado, um campo de futebol nos arredores da creche.

Dado o seu caráter específico, a história oral temática “[...] tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central” (MEIHY, 1996, p. 41). Foi importante considerar esse pressuposto nas entrevistas, pois as narrativas mesclavam histórias de vida com história profissional, formação humana e cultural; foi preciso então discernir entre suas experiências pessoais e profissionais e o grau de envolvimento delas no processo eleitoral do ano de 2002. E em relação às entrevistas:

Pretende-se, mesmo considerando que ela é narrativa de uma versão do fato, que a história oral temática busque a *verdade* de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma versão que seja discutível ou contestatória. Como a *verdade* no caso é um elemento externo, o entrevistador pode e deve apresentar outras opiniões contrárias e discuti-las com o narrador, com a finalidade de elucidar uma versão que é contestada (MEIHY, 1996, p. 41, grifos do autor).

Outra consideração importante diz respeito à função política da história oral, que se compromete com a democracia – condição para sua realização –, como o direito de saber, de obter informações e conhecimentos que permitam veicular opiniões variadas sobre um mesmo tema.

É importante observar que a opção de entrevistar os candidatos a direção de creche deveu-se ao fato de que, ao iniciar a pesquisa, havia a hipótese da pouca representação dos profissionais e pais nos pleitos eleitorais, fato que orientou a investigação no sentido de conhecer e compreender como se dava essa participação. Entretanto, nos limites de tempo deste estudo, não foi possível aprofundar o grau e a natureza da participação dos pais e das

³³ Esta indicação deve-se ao fato de ser uma creche nova, inaugurada em 2003.

famílias na gestão da creche pública, nem problematizar os limites e as possibilidades da participação da criança na creche.

Ter mergulhado na bibliografia levantada a fim de caracterizar e identificar a produção existente a respeito do fenômeno investigado acabou reafirmando a relevância desta pesquisa, posto que a análise de tal produção mostrou que alguns pesquisadores estão preocupados com as questões relativas à formação política, à identidade e às atribuições do diretor de escola, mas poucos as relacionam ao contexto da educação da criança de 0 a 6 anos.

Assim, o levantamento bibliográfico, onde foram selecionados algumas pesquisas sobre o tema, nos possibilitou realizar uma análise da produção, apresentada na próxima seção, em que discuto a produção na área a partir de um quadro-resumo de algumas teses e dissertações que abordam especificamente as eleições para diretor. Esse quadro-resumo, com 14 trabalhos, produzidos entre 1990 a 2003, 12 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, tem como objetivo servir de amostragem do universo pesquisado, que obviamente não corresponde a todas as pesquisas encontradas, mas contribui para a análise do movimento na área da educação e para melhor compreensão da temática investigada. A seleção desses trabalhos foi realizada utilizando como critério dar prioridade a pesquisas que estão estreitamente vinculadas à discussão das eleições para diretor de escola ou creche e à participação dos pais, famílias e trabalhadores da educação na gestão da instituição educativa.

3.1 A democratização da gestão na educação infantil no Brasil: algumas considerações acerca do levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico oportunizou indagar quais seriam os motivos da ausência de pesquisas sobre eleição para diretor de creche e gestão democrática na área da educação infantil. Teria relação com a própria história da educação infantil, com a política do assistencialismo? Por que a ANPED, associação responsável pela discussão e divulgação dos mais variados temas sobre educação, não teve uma produção significativa a respeito da gestão democrática na educação infantil? Por que, a despeito de o problema estar colocado no ensino fundamental, ele não emergiu na educação das crianças de 0 a 6 anos? Mesmo a partir dos anos 80, não foi possível vislumbrar na ANPED uma produção expressiva que contemplasse o problema investigado.

A quase ausência de pesquisas sobre gestão na creche gerou vários questionamentos sobre esse tema: que tipo de entendimento sobre a criança têm os profissionais desse nível e grau de educação? Como vêm o chamado *atendimento* da criança na creche? Como a

universidade define a formação desse professor para trabalhar com as crianças na creche? Seria desnecessária a formação política para esse âmbito e nível de formação da criança? Tal ausência teria uma relação com a própria história da educação infantil e com sua estreita vinculação com a política de assistência à criança no Brasil? Será que uma das razões dessa ausência pode ser a influência da Psicologia do Desenvolvimento de Piaget na história da educação infantil no Brasil? A ênfase no sujeito cognitivo contemplou as outras dimensões do processo de formação do sujeito-criança?

Outro questionamento a ser colocado é se o fato de a pesquisa sobre gestão democrática estar circunscrita ao âmbito das Políticas Públicas e da Escola não seria um indicativo a mais da desarticulação entre a educação infantil e a educação do ensino fundamental, posto que há uma discussão acadêmica sobre a necessidade de considerar a criança que existe no aluno e assim discutir as concepções de *cuidar e educar*, que é próprio do ser humano e não se limita à educação da criança de 0 a 6 anos.

Sendo a Pedagogia da Infância uma área em construção, como propor a formação do professor sem considerar o papel da gestão, supervisão, coordenação e direção dos processos pedagógicos que dependem da atuação desse sujeito, numa perspectiva crítica, consciente e comprometida com a transformação social?

No decorrer das leituras realizadas questioneei-me sobre a questão da infância e da criança nas pesquisas sobre a gestão democrática da educação infantil. Que concepções de infância e criança orientam tais pesquisas? Como está colocada na produção da área a creche como espaço de vivência dos direitos infantis e dos direitos políticos de pais, famílias e profissionais da Educação?

Do total da produção foram selecionados 14 pesquisas realizadas entre 1990 e 2002 que tratam diretamente sobre as questões implicadas na eleição para diretor. Desses trabalhos, 10 são relacionados à escola, dois a denominam creche e em outros dois aparece a nomenclatura de educação infantil. A seleção foi realizada usando como critério os trabalhos encontrados em várias fontes de pesquisa. Todos eles privilegiavam o caráter participativo e pedagógico do processo da gestão democrática e procuravam redefinir conceitualmente o papel do diretor, questionando sua formação, função, atribuições, dificuldades cotidianas e possibilidades de atuação a partir desse espaço público de caráter educativo. Este quinto quadro constitui-se de um quadro-resumo de alguns desses trabalhos:

AUTOR – ANO	TÍTULO	ORIGEM	RESUMO
Luiz Fernando Dourado 1990	Democratização da Escola: Eleições para Diretores, um Caminho?	Mestrado na Universidade Federal de Goiás	O autor realiza um estudo sobre a escola pública brasileira, principalmente pós-64, abordando a pedagogia tradicional, tecnicista, a pedagogia do consenso e do conflito. Ele investiga a democratização da escola em Goiânia-Goiás, problematizando as várias formas de escolha do diretor de escola: a livre indicação pelos poderes do Estado, a lista triplíce e as eleições diretas. A importância de seu trabalho reside na conclusão de que as eleições para diretor de escola são um mecanismo capaz de romper com as relações clientelistas nas instituições, mas que, aliado a esse processo, é preciso criar outros, como grêmios estudantis, APPs ou conselhos de escola, que dão legitimidade ao processo de democratização na escola.
Celina Ferreira Caloca 1993	Eleição de Diretores de Escolas e Gestão Democrática - Um estudo de Caso	Mestrado na PUC de São Paulo	O estudo tem por preocupação a prática de direção eleita, de escola pública, visando examinar de perto um aspecto mitificado da democracia da escola, ou seja, a relação entre eleição de diretor e vivência democrática. Toma como referência uma escola da rede municipal de Goiânia com uma experiência de quase dez anos de gestão eleita.
João Jorge Correia 1995	As Eleições para Diretores na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte no período de 1989 a 1994	Mestrado na Universidade de São Paulo	Este autor analisa o processo de eleição para diretor de escola em Belo Horizonte (de 1989 a 1994) a partir dos movimentos sociais como o movimento por eleições diretas e o congresso mineiro de educação, analisa e descreve os embates na câmara de vereadores do município quando da tramitação da lei para eleição direta para diretor de escola. Assim como Paro e Dourado, este autor analisa as diversas formas de provimento do cargo de diretor de escola e descreve o processo eleitoral nas escolas do município de 1989 a 1994 no que se refere aos colégios eleitorais, percentuais de votos, número de chapas, etc.
Vitor Henrique Paro 1995	Por Dentro da Escola Pública	Doutorado na Faculdade de Educação de São Paulo	O autor trata da análise dos condicionantes da participação da comunidade, dos pais, professores e alunos na democratização da escola pública, enfatizando a importância das eleições para diretores como forma de garantir a democracia na escola pública. Paro examina também os condicionantes internos de tal participação, como as precárias condições de vida das famílias atendidas, que, ocupadas com os meios de subsistência, pouco participam; também se refere às condições de trabalho dos

			professores, que, devido aos baixos salários, dobram ou triplicam suas jornadas de trabalho, dificultando suas formas de participação. Ele conclui que, a despeito dessas e de outras dificuldades da participação na gestão da escola, a maior dificuldade ainda reside na dinâmica escolar: suas reuniões de pais, conselhos de classe e reuniões pedagógicas tornam-se excludentes, pela falta de clareza dos profissionais do que seja a participação nas decisões da escola.
João Alberto Fiorini Filho 1996	A Gestão da Escola Pública - O diretor em sua Ação Cotidiana	Mestrado na PUC de São Paulo	Analisa criticamente o papel do diretor de escola em sua ação cotidiana, partindo do pressuposto de que compete a ele parte da responsabilidade da construção de uma escola pública democrática e autônoma.
Maria P. de Fátima Rotta Furlanetti 1996	O Papel do diretor na Construção de Uma Escola de Sucesso	Mestrado na PUC de São Paulo	A autora discute a escola e o diretor inseridos numa sociedade democrática e faz uma reflexão sobre cidadania e a função da escola na formação de cidadãos conscientes de sua realidade histórica e crítica para as transformações necessárias.
Maria Aparecida Guedes Monção 1999	Subalternidade ou parceria? um estudo das representações sociais sobre a participação das famílias na creche de São Paulo	Mestrado na PUC de São Paulo	Pesquisa sobre a participação das famílias nas creches municipais de São Paulo. Apoiou-se na teoria das representações sociais, na análise das propostas de participação das famílias nas creches explicitados nos documentos oficiais no período de 1996-1998 e na literatura da área da Educação infantil. Os dados coletados através de entrevistas com profissionais e mães (12 sujeitos) foram organizados a partir de três categorias: representação social de creche, a das famílias atendidas e a da participação das famílias na creche.
Maria de Lurdes Patrus Múndin 1999	O diretor escolar e a política educacional em Minas Gerais	Mestrado na PUC de São Paulo	A pesquisa buscou conhecer a prática do diretor e suas respostas a uma nova situação em Minas Gerais, onde a política educacional (de 1992 a 1998), passou a dar ênfase à autonomia administrativa e pedagógica no ensino fundamental. Essa política está relacionada aos princípios neoliberais e vinculada às políticas educacionais da América Latina. A pesquisa demonstrou que o diretor é uma <i>peça-chave</i> dessa política educacional, um agente de transformação – de um mero executor de funções administrativas e burocráticas, passou a exercer um papel de líder comunitário. Entretanto, isso não indica que há uma uniformidade na atuação dos diretores, pois essa atuação depende das características pessoais e do maior ou menor grau de consciência política da comunidade.

Clóvis Roberto dos Santos 2000	O gestor educacional para uma escola em mudança	Doutorado na PUC São Paulo	Analisa a situação, perspectivas e possibilidades da escola pública estadual de SP, na visão dos seus diretores e supervisores. Pesquisa a legislação do ensino, a história da educação no Brasil e entrevista os educadores envolvidos no processo.
Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares 2000	Concepções de gestão educacional: estudo com diretores de escola pública do Ensino Fundamental formados em Pedagogia e habilitados em Administração Escolar	Mestrado na Universidade Federal do Pará	A pesquisadora entrevistou cinco diretores formados em pedagogia e habilitados em administração escolar. O objetivo era verificar as concepções de gestão educacional destes diretores. Ela considera que mesmo que eles tivessem em sua formação estudado com maior ênfase a gestão democrática, em suas práticas ainda prevalecem atitudes que se situam no âmbito da gestão autoritária.
Marilice Pereira Ruiz do Amaral Mello 2001 (publ. em 2003)	Gestão democrática da Educação infantil: um estudo de caso	Mestrado na Universidade Metodista de Piracicaba - Inep	A autora aborda a legislação brasileira que trata da gestão democrática, como a LDB, ECA e Constituição Federal. Também entrevista pais, funcionários e diretora da EMEI estudada. Conclui que as eleições para diretor são um poderoso mecanismo para garantir o que ela denomina de qualidade social na educação infantil
Bianca Cristina Corrêa 2001	Gestão Democrática e Participação Familiar no Âmbito da Educação infantil	Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	A autora analisou a gestão democrática numa EMEI de São Paulo que atende crianças de 4 a 6 anos, onde discute a perspectiva política da participação das famílias na EMEI e a importância da participação para um trabalho de melhor qualidade pedagógica. Ela apresenta alguns elementos teóricos, como a gestão social nas creches italianas e a "política de Cuidado e Educação infantil na Suécia" e exemplos da prática concreta da escola estudada onde procura identificar as dificuldades e contradições na busca de uma gestão mais democrática. A autora demonstra o quanto instituições em tese voltadas para o atendimento da gestão democrática, como os conselhos de escola, são por vezes, desvirtuadas de suas funções. E defende a idéia da criação de outros mecanismos de participação capazes de garantir a gestão democrática.
Delcimar de Oliveira Cunha 2002	Identidade do diretor de escola pública: compromisso com a transformação do cotidiano escolar	Mestrado na PUC de São Paulo	Trata de investigar a atuação de diretores de escolas públicas tanto estaduais como municipais em seu cotidiano, onde se deparam com situações conflitantes provocadas pelo acúmulo de atividades acadêmico-burocráticas que dificultam a viabilização do projeto político-pedagógico e comprometem a qualidade da aprendizagem dos alunos.
Miriam Tronolone	Direção de creche no Município de São Paulo	Mestrado na Pontificia	Esta autora apresenta o contexto social e histórico em que se deu a criação e

2002	- diretores em contexto	Universidade Católica de São Paulo	crescimento da rede direta de creches da prefeitura municipal de São Paulo. Esta autora realiza o perfil dos diretores das creches municipais administradas diretamente pela prefeitura de São Paulo aplicando um questionário aos dirigentes. Do universo pesquisado, entrevistou três diretoras e concluiu que, somadas as dificuldades advindas da integração das creches aos sistemas de ensino, a precária formação, as condições de trabalho e a falta de clareza são os maiores obstáculos na atuação das diretoras.
------	-------------------------	------------------------------------	---

Figura 5– Quadro do processo de democratização da educação infantil retratado na produção acadêmica de 1990 a 2003

Em relação à discussão sobre a gestão democrática na escola destacamos a pesquisa de Dourado (1990), que estudou como se estruturaram as relações sociais em Goiânia, onde, assim como em outros estados e municípios brasileiros, a política tradicional local usa os espaços da escola como *currais eleitorais*, e as escolas são *loteadas*³⁴ entre os vereadores, que há muito tempo indicam os diretores. Dessa forma, as relações de apadrinhamento, de mando e obediência se perpetuam nas instituições educativas. Ele relata que, no caso de Goiânia, as eleições diretas para diretor de escola não conseguiram romper com as relações clientelistas, autoritárias e de troca de favores nas escolas, porque muitos diretores eleitos se articulavam com o poder local, representado ora pelos vereadores, ora pelos líderes comunitários, criando assim outras teias de relações de poder na escola.

Dourado (1990), Paro(1995) e Correia (1995) discutem as formas de provimento do diretor escolar, desde a livre indicação pelos poderes do Estado ou as indicações político-partidárias, até as livres indicações de vereadores e presidentes de associações de bairro e moradores, as indicações por listas tríplexes e as eleições diretas. Eles enfatizam a importância de instituírem-se as eleições para diretor como forma de promover a democracia nas instituições, mas ressaltam que há outros mecanismos que, junto às eleições, vão efetivamente garantir a participação na gestão da escola e creche pública. Esses mecanismos, como a gestão colegiada, o conselho de escola, as associações de pais e professores e os grêmios estudantis, podem contribuir para o fortalecimento da democracia representativa nesses espaços educacionais.

Paro (1995) discute os vários papéis do diretor no âmbito da escola pública, e para ele o excesso de trabalho burocrático e as condições reais da escola pública – falta de recursos

humanos e materiais – são alguns dos entraves concretos que dificultam a implantação da gestão democrática. O autor, analisando as complexas relações tecidas dentro de uma escola pública de São Paulo, onde o cargo de direção é provido via concurso público, entrevista a diretora, os professores, pais e funcionários e, ao abordar junto aos entrevistados a questão das eleições para diretor, constata que muitos deles sequer haviam refletido sobre essa possibilidade. Na entrevista, uma diretora afirma que o cerne da questão do papel representado pela direção, é, ao mesmo tempo, “Estado e reação contra o Estado”(PARO, 1995, p. 91).

O autor conclui que, na escola pública em questão, seu corpo docente, com poucas exceções, mantém uma relação autoritária seja com a comunidade, seja com os alunos ou pais, o que engendra uma relação de distanciamento entre esses segmentos. Para ele, mesmo considerando os condicionantes sociais das famílias atendidas, ou seja, a falta de tempo, de instrução e de condições dignas de sobrevivência, é a escola que, através de seus mecanismos, não consegue falar a mesma linguagem da comunidade, tornando o espaço escolar ainda mais excludente.

Em relação ao papel do diretor de escola, Paro (1995) o define como “gerente, juiz e carrasco” – ora o diretor se apresenta como gerenciador do trabalho burocrático, que o afasta do fazer pedagógico e das famílias, ora como juiz, que tem que resolver e decidir sozinho sobre questões da escola, e, por vezes se apresenta diante de professores e pais como um carrasco. Destaca-se nessa pesquisa a discussão sobre os graves problemas da escola pública: a falta de recursos humanos e materiais, as condições precárias de vida das famílias e dos alunos, grande parte trabalhadores, fatores que comprometem a construção de uma gestão democrática na escola.

Destacamos também a publicação de Colares e Colares (2003), na qual os autores entrevistam diretores egressos do curso de Pedagogia na habilitação em Administração Escolar no Estado do Pará. Eles constatam que, embora o curso proporcione uma reflexão sobre a gestão escolar democrática, esses diretores, em suas entrevistas, apesar de se posicionarem como diretores democráticos, deixam transparecer posturas autoritárias ou pseudodemocráticas. Por gestão pseudodemocrática Colares e Colares (2003, p. 86) entendem:

Embora não tenha encontrado essa expressão na literatura utilizada até o momento, estou adotando-a por considerar que expressa um tipo de gestão que pode ser praticada por parte de diretores. Estes sujeitos se situam num meio-termo, exercendo

³⁴ Expressões utilizadas pelo autor.

uma gestão não inteiramente autoritária e tampouco democrática, apesar de dar a aparência de democrática.

Colares e Colares (2003), em sua publicação, analisam a conjuntura brasileira após o golpe militar, relatando que o golpe não somente se restringia à tomada de poder pelos militares, mas respondia aos interesses do capitalismo nacional e internacional. A burguesia nacional se aliou aos militares com o objetivo de assegurar as condições indispensáveis de segurança para os investimentos de grandes empresas, grupos industriais e financeiros no Brasil.

Segundo esses autores, no início dos anos 60 grandes embates aconteciam entre a sociedade e o Estado, sobretudo por parte de estudantes, intelectuais e outros segmentos marginalizados, que discutiam os graves problemas da sociedade brasileira. Esses embates, muitas vezes radicalizados, representavam um perigo para a burguesia, que via ameaçado o *status quo* e também se sentia amedrontada pelo *perigo comunista*. Dessa forma, a aliança entre a burguesia e os militares resultou no golpe de 1964, que estruturou por mais de 20 anos uma sociedade autoritária, com períodos de grande repressão, como por ocasião da edição dos atos institucionais³⁵.

A pesquisa conta que a ação econômica dos governos militares foi marcada pela

[...] junção de interesses que envolviam o capital nacional e as corporações transnacionais, de forma que acentuou a exploração capitalista, até mesmo por meio da atuação de empresas estatais nos setores considerados essenciais à segurança nacional, mas que não interessavam às empresas privadas, pelo baixo e lento retorno do investimento (COLARES; COLARES, 2003, p. 15).

Para eles, a conjuntura brasileira após 1980, com a lenta e progressiva redemocratização da sociedade, caracterizou-se pela retomada dos movimentos sociais que já existiam em 60 e que também foram influenciados pela social democracia na Inglaterra. Segundo Mello (2003, p. 7) em 1979,

[...] a social-democracia na Inglaterra, iniciando um processo de transferência de capital via eliminação de direitos trabalhistas, elevação das taxas de juros, rebaixamento de impostos sobre altos rendimentos e movimentações financeiras, e assim, com novas regras anti-sindicais e cortes drásticos dos gastos sociais, finalmente, foi lançado um amplo programa de privatizações.

³⁵ Os atos institucionais (AI) 1, 2, 3, 4 e 5 visavam extinguir as representações civis, como a União Nacional dos Estudantes, sindicatos e outras e modificar a constituição de 1946, tornando indireta a escolha do presidente da república e governadores. Principalmente o AI 5 que agravou a repressão aos opositores do regime, estancando os diversos movimentos que ainda resistiam ao regime militar.

Nesse movimento, a globalização e as mudanças tecnológicas trouxeram a necessidade de formar outro tipo de trabalhador. A estrutura de poder dentro das fábricas foi modificada do modelo taylorista/fordista para o tecnológico, visando a flexibilidade da produção, a fim de obter um trabalhador capaz de atender às novas demandas de um mundo globalizado, que compreendesse e dominasse as novas tecnologias, que fosse competitivo, flexível e criativo. Enfim, exigiu-se do trabalhador maior qualidade de trabalho com menor custo.

Segundo Mello (2003), a mudança desses paradigmas nas formas de produção vão modificar a escola e a educação. No caso brasileiro, a partir da década de 80 vão configurar uma outra realidade, exigindo dos trabalhadores em geral e dos professores especificamente uma maior competência, flexibilidade e criatividade. Nesse sentido, poderíamos refletir sobre o conceito de gestão como qualidade total na educação. Ideal implementado pela corrente neoliberal e pela política implementada pelo Banco Mundial e o FMI, em que a responsabilidade individual se sobrepõe à responsabilidade do Estado, caracterizando um pensamento que se tornou hegemônico, de que os sujeitos precisam criar competências, habilidades e que é por meio delas que se dará a ascensão social da classe trabalhadora.

Enquanto isso fica secundarizada a discussão sobre os graves problemas estruturais das instituições públicas e a omissão do Estado em relação a elas, e implementa-se um ideal de que essas questões dependem em maior ou menor grau do desempenho da gestão e do professor. Também foi implementado um ideal de participação dos pais e das famílias na instituição, pois, segundo esse pensamento, é pela participação (financeira) de todos que a instituição garantirá a qualidade do atendimento. Dessa forma, em última instância, responsabiliza-se o professor, a direção, os pais, as famílias e a própria escola pelos problemas que são estruturais, conjunturais.

Mello (2003) e Colares (2003) situam a discussão sobre a gestão democrática na educação através da análise do contexto histórico, principalmente após o golpe militar, discutindo a cultura autoritária da sociedade brasileira e sua influência no setor educacional. Para eles, o papel do diretor poderia estar situado entre o de diretor-agente do Estado (autoritário) ou diretor-representante da comunidade e dos pais (democrático). O cargo de diretor estava, em sua origem, condicionado ao papel de autoritarismo, impregnado na estrutura autoritária da sociedade e do Estado brasileiro e direcionado ao papel burocrático. Mais recentemente, esse papel está sendo redefinido, contemplando o princípio democrático de participação da população nas decisões da instituição educativa.

Mello (2003) e outros autores contextualizam a gestão democrática na sociedade capitalista brasileira. O trabalho dessa pesquisadora trata do surgimento da idéia de gestão democrática na educação e na escola no contexto mundial a partir da 2^a. Guerra e das primeiras formas de governo social-democrata; aborda o movimento do capitalismo e do neoliberalismo, cujo princípio é atacar os direitos dos trabalhadores sob a argumentação de que o sistema, por não mais permitir a crescente acumulação capitalista, estaria fadado a causar grandes oscilações na macroeconomia.

Dentre as pesquisas na área da educação infantil vamos nos ater às que discutem a participação na creche: Correia (2001), Tronolone (2002) e Mello (2003). Bianca Cristina Correia (2001) analisa a gestão democrática através da participação das famílias na EMEI de São Paulo, evidenciando a participação política delas no conselho de escola. Essa autora discute as concepções de participação na prática cotidiana da EMEI, e evidencia que na realidade muitas decisões do conselho de escola não refletem o interesse real da grande maioria das famílias atendidas. Ela (2001) publica sua dissertação de mestrado em 2003, um estudo de caso de abordagem etnográfica, no qual analisa a gestão democrática numa creche no município de Piracicaba, em São Paulo³⁶.

Tronolone (2002) aborda o contexto da educação infantil no município de São Paulo, capital, traçando o perfil desse atendimento: número de creches e crianças atendidas, atribuições do diretor, formação, concepções de gestão, etc. A autora discute a legislação pertinente e a expansão dos atendimentos da rede direta, influenciadas pelos movimentos sociais na década de 80, considerando que após essa década houve um estancamento nessa expansão:

Porém a proporção entre o atendimento direto e conveniado nas creches, quase equiparado no início da década de oitenta, sofreu uma inversão ao final do governo de Paulo Maluf, em 1996, quando o número de creches diretas correspondia a duzentas e noventa e cinco unidades, enquanto as creches conveniadas foram ampliadas para quatrocentas e três unidades, sendo trezentas e doze creches na rede particular conveniada e noventa e uma na rede indireta (TRONOLONE, 2002, p. 30).

A autora refere-se à entrega, por parte do município, das creches diretas, que até então eram mantidas exclusivamente pela prefeitura, para o atendimento terceirizado ou conveniado, em grande parte caracterizado por um atendimento precário e com professores menos qualificados, comprometendo a qualidade do trabalho realizado. Isso também significa

³⁶ Piracicaba/SP, Lages/SC e Boa Esperança/ES são considerados marcos na história das administrações públicas de caráter participacionista.

que a falta da expansão da rede municipal de educação no Brasil é um dos primeiros entraves para a concretização da gestão democrática na educação infantil e tem sido uma das marcas de sucessivos governos, ferindo o princípio da universalização do acesso à educação em creches e pré-escolas como um direito da criança garantido em lei.

Tronolone (2002) analisa a legislação brasileira e a importância de movimentos sociais, como o movimento de bairros, de mulheres e o movimento feminista na democratização da educação infantil em São Paulo. A autora coloca em questão o financiamento da educação infantil. Para ela, a criação do FUNDEF³⁷ foi um dos maiores obstáculos para a expansão desse nível de ensino no Brasil, pois, ao priorizar o financiamento ao ensino fundamental, acabou por estancar os recursos para a educação infantil. Ela coloca em evidência o maior *nó* da educação infantil no Brasil – a falta de uma política de investimento na criança e na infância. Essa falta de recursos para a educação em geral e a educação infantil em particular é um dos maiores obstáculos para viabilizar um projeto para a infância brasileira, pois não elege a educação e a criança como prioridade do Estado no âmbito das políticas sociais.

A pesquisa dessa autora destaca-se por ter realizado entrevistas com diretores das EMEIS e por traçar o perfil do diretor em São Paulo: condições salariais, carga horária, idade, formação, local de moradia, entre outros aspectos. Ela constata a quase inexistência de pesquisas sobre a gestão democrática na educação infantil, sendo em maior número sobre outros níveis de ensino (TRONOLONE, 2002, p. 90). Analisando a bibliografia encontrada sobre direção de escola, ela afirma:

Enfim, várias questões se apresentam de forma semelhante para a direção de creche e escola: a falta de condições adequadas de trabalho; a grande demanda de trabalho administrativo e a dificuldade que tudo isso representa para a direção conseguir dedicar-se ao trabalho pedagógico, educacional. Tais problemas estão presentes na máquina burocrática do Estado, na forma de organizar a política educacional e as políticas públicas sociais (TRONOLONE, 2002, p. 125).

Concordando com a autora sobre a complexidade de funções e atribuições para o cargo de diretor, também acrescentamos outra questão não contemplada nesta definição, a

³⁷ O FUNDEF (Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996) é composto de recursos provenientes do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), do Imposto sobre Produtos Industrializados/exportações (IPIexp), do Fundo de Participação dos Estados e Municípios (FPE FPM) e da compensação/isenção de ICMS de exportações (Lei nº 87/96, Lei Kandir). Esses recursos são aplicados prioritariamente no ensino fundamental (60%), na valorização do magistério, na sua remuneração e formação. Dos 25% da verba educacional de cada município, 15% são para o ensino obrigatório e 10% para os demais níveis de ensino; dessa forma, os 10% dos recursos vinculados para financiar a educação infantil cobrem os gastos com outras modalidades, como a educação de jovens e adultos, os gastos com aposentados e outros.

relação entre a creche e a família contemporânea. Uma relação complexa, considerando que muitas creches e famílias estão inseridas em contextos de violência, miséria, tráfico e todas as implicações daí decorrentes, famílias com dinâmicas muito diversas, oriundas muitas vezes das classes mais pauperizadas da população. Desse modo, o diretor necessita realizar mediações diversas entre a creche e as famílias e também entre o poder público e essas instâncias em suas reivindicações, como a ampliação da oferta de vagas e da segurança pública, melhores condições de acesso à creche e outras.

O que foi encontrado enquanto especificidade para a direção da creche refere-se aos elementos que caracterizam essa instituição e o seu atendimento, como

[...] o atendimento às crianças muito pequenas, principalmente bebês, que, pela característica da faixa etária, envolve grande responsabilidade; o atendimento em período integral, cuja rotina deve ser planejada de forma a garantir o desenvolvimento global das crianças, o educar e cuidar integrados e a necessidade de relação muito próxima com a família e comunidade (TRONOLONE, 2002, p. 126).

Para essa autora é importante considerar a diversidade de profissionais que trabalham em creche, muitos deles sem a formação específica de professor, o que demanda formação em serviço e uma maior responsabilidade por parte da direção, que é responsável em parte por essa formação. Depois da revisão da literatura na área, ela conclui:

Com base na literatura examinada, pode-se definir como papéis ou funções do diretor de creche: líder; organizador administrativo; coordenador educacional e coordenador social. De maneira geral, praticamente todos os autores pesquisados apontam que a direção desenvolve ações relacionadas a esses papéis, sendo que o que varia é a ênfase atribuída a cada um (TRONOLONE, 2002, p. 115).

Esses vários papéis são: o de líder, que envolve a coordenação da equipe de trabalho para atingir um objetivo comum, de maneira a envolver os profissionais em um trabalho coletivo; o de organizador administrativo, que supõe desenvolver a organização interna do trabalho, estabelecendo normas e procedimentos, definindo papéis e responsabilidades; o de coordenador educacional, que está relacionado à construção e implantação de um projeto educativo e significa gerenciar a área pedagógica. Por fim, o papel de coordenador social, que supõe a realização de um trabalho com as famílias, de forma a promover uma participação delas no programa e na gestão da creche.

Em sua publicação, Mello percorre a história da legislação brasileira voltada ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos, as lutas sociais por creches em São Paulo e trata da gestão democrática da creche como critério de “qualidade social da educação” (MELLO,

2003, p. 29). Para empreender tal pesquisa, entrevistou o Secretário Municipal de Educação, a técnica da referida secretaria, pais, mães, monitores, diretora e responsáveis pelas crianças, afirmando que a relação entre os pais e a diretora, que não é eleita, é muito boa, sendo ela inclusive considerada “conselheira”³⁸ pelos pais (MELLO, 2003, p. 91).

A autora ressalta em sua pesquisa que o Secretário de Educação, durante a realização da I Conferência Municipal de Educação no município de Piracicaba, mostrava-se confiante nos novos critérios para o provimento do cargo de diretor – as eleições diretas –, porém, ao final desse evento, foi aprovada uma forma de seleção que não incluía as eleições diretas para diretor³⁹ (MELLO, 200, p. 89). Nesse sentido, os procedimentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis representam um avanço em relação a outros municípios brasileiros, porque as eleições diretas para diretor de escola existem desde 1986 e estão presentes nas creches e pré-escolas desde 1994. Há, portanto, uma cultura de participação em curso na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Diante do exposto até aqui, parece que, para esses autores, o papel do diretor e principalmente sua formação precisam ser melhor discutidos pelas agências formadoras, no sentido de redefinir a importância de seu papel social e político na construção de processos e relações pedagógicas mais democráticos nas instituições educativas.

Ressalta-se que, a partir do levantamento bibliográfico e das leituras realizadas, percebeu-se que, para compreender a gestão democrática na educação infantil, mais precisamente o processo de eleição para diretor de creche, era preciso conhecer a História da Educação e a História da Educação Infantil, bem como o contexto de redemocratização da sociedade brasileira, caracterizada pela emergência dos movimentos sociais e populares a partir das décadas de 70 e 80.

A seguir busca-se contextualizar o surgimento das instituições educativas no Brasil, conhecer a legislação brasileira e as políticas públicas orientadoras da educação da criança de 0 a 6 anos, aprofundando os determinantes históricos e ideológicos e compreendendo a

³⁸ O fato de essa diretora ser considerada conselheira pelos pais e funcionários denota os vários papéis que extrapolam o fazer burocrático e pedagógico da direção de creche. A realidade tem demonstrado que o diretor muitas vezes pode até assumir o papel de psicólogo e assistente social, tanto das crianças como dos profissionais, dos pais e das famílias que têm suas crianças matriculadas na creche.

³⁹ Os critérios aprovados para o provimento do cargo de diretor na I Conferência Municipal de Educação foram: o candidato deve integrar a rede; deve ser aprovado em processo seletivo que contemple a qualificação profissional e trabalho mínimo de 3 anos na rede municipal; seleção por comissão composta por representantes da comunidade escolar, um diretor de escola, um representante da Secretaria Municipal de educação e um externo ao sistema municipal e processo seletivo para os aprovados, contemplando inscrição na unidade,

importância de alguns movimentos sociais para a democratização da educação infantil no Brasil e em Florianópolis. Assim também é possível compreender como está se constituindo a Pedagogia da Infância no Brasil.

4 TECENDO A HISTÓRIA DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

4.1 Breve histórico sobre a educação infantil no Brasil: da criança assistida à criança atendida

No decorrer da pesquisa fez-se necessário conhecer os diferentes contextos sócio-históricos brasileiros que deram origem a diferentes projetos de instituição de educação pública, ou seja, as políticas assistencialistas que permearam o atendimento da criança pobre, filha da classe trabalhadora. A análise desses contextos não buscou esgotar a complexidade das relações sociais, econômicas, culturais, raciais e religiosas subjacentes ao problema investigado, mas fornecer pistas e situar historicamente o problema em questão, ou seja, o de como se constituiu a democratização da educação e da educação infantil no Brasil.

Ao pesquisar a origem das primeiras creches no Brasil, percebemos que elas surgiram pela necessidade de controle da classe dirigente sobre as classes trabalhadoras e com a introdução da mulher no mercado de trabalho.

A creche poderia também fornecer à classe dominante um ganho secundário. Além de liberar a mão-de-obra feminina e garantir a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora, ela poderia ser um lugar privilegiado de controle sobre essa classe. As creches e salas de asilo portanto, com raras exceções, assumirão o caráter controlador que a filantropia delegou à escola (CIVILETTI, 1991, 40).

A educação dessas crianças, sejam elas de 0 a 6 anos ou aquelas em idade escolar, foi orientada pela classe dominante via políticas assistencialistas, filantrópicas e higienistas como forma de controle dessa parcela da população, para incutir-lhes a civilidade e a moralidade burguesa necessárias à estruturação de uma sociedade capitalista.

É importante analisar os contextos históricos do surgimento das creches e escolas para compreender o papel representado pelos professores e diretores, que, ao que parece, não tinham *status* social desde sua origem, devido à baixa remuneração e eram eles os agentes sociais que incorporavam o papel do Estado.

A criação do cargo de diretor de escola no Brasil data de 1836, época do Império:

A regência do império, exposta aos ataques do partido conservador, quase não teve tempo de se ocupar de questões secundárias (a instrução pública). Entretanto,

durante esta época de conturbações parlamentares, deve-se, graças ao regente Diogo Antônio Feijó e ao seu governo, o decreto de 15 de março de 1836, que estabelecia um **controle especial** e uma **inspeção efetiva** das escolas primárias do município e da capital. Este mesmo decreto criou um emprego de **diretor de escolas**, sem prejuízo da vigilância atribuída pela Lei à Câmara Municipal (ALMEIDA, 2000, p. 66, grifos nossos).

Esse autor relata as causas do problema da instrução pública brasileira dessa época, e uma delas era a falta dos institutores⁴⁰, a ausência de formação dos professores e a baixa remuneração de ambos:

Criaram-se muitas escolas - no papel - por leis e decretos, mas o benefício que poderia resultar destas iniciativas e o progresso que deveria ser a sua conseqüência foram arruinados, obstados desde a sua origem, pela ausência de institutores, sobretudo de institutores hábeis. Deve-se começar pela instrução dos professores, mas nem se cogitou disto (ALMEIDA, 2000, p.65).⁴¹

A causa primordial do insucesso da instrução pública da época era

[...] o afastamento natural das pessoas inteligentes, de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito muito mais que as outras, porque o professor, o institutor e a institutora substituem, em certa medida, o pai e a mãe[...] (ALMEIDA, 2000, p.65).

Também foram criados no Brasil os cargos de institutores-adjuntos, em 10 de março de 1855 e, assim como os cargos de diretores, eram providos via concurso público. Para os inspetores da instrução pública da época, esses cargos eram também mal remunerados, o que não atraía pessoal qualificado para a função: “Estes fatos, para mim muito significantes, mostram claramente que as vantagens oferecidas pelo Estado aos institutores públicos não são ainda suficientes para atrair às suas fileiras um pessoal instruído e capaz”⁴² (ALMEIDA, 2000, p. 84).

No contexto do Brasil Império, com sucessivas reformas constitucionais, o fim dos governos de regentes e a declaração da maioria do imperador, o Estado pouco se ocupou com a instrução pública. Nesse cenário, fizeram-se presentes a escola de caráter religioso, confessional e privado, destinada às elites, e a escola pública, ainda insipiente, destinada à moralização das classes populares.

Enfim, se pretendeu que não se saísse da escola sem compreender o sentido desta grande palavra: o dever, e sem conhecer quais obrigações se lhe impõem como

⁴⁰ Os institutores eram os diretores, dirigentes ou mesmo os professores da época.

⁴¹ Para os inspetores da instrução pública da época, o Estado deveria remunerar os professores e os institutores e assim elevar o *status* social dessas profissões.

⁴² Inspetor Geral da Instrução Primária do Rio de Janeiro em 1856.

homem e como cidadão, na vida privada quanto pública, para com a família, a humanidade e a pátria (ALMEIDA, 2000, p. 85).

A abolição da escravidão estava em processo, havia os ideais da república, um projeto de civilização, a nação brasileira estava por constituir-se, e, para a classe dirigente, a educação era o meio de construir a civilidade do povo. A escola primária pública nesse período tinha como características: a ausência de investimentos do Estado, a falta de orçamento próprio e, conseqüentemente, como afirmamos antes, a falta de preparo dos professores e dos institutores.

As crianças eram consideradas segundo sua classe: os filhos da classe burguesa eram enviados a uma escola confessional, de caráter privado; os filhos da classe pobre tinham uma educação voltada à profissionalização precoce, e os filhos de escravos e indígenas, não tinham direito à escola (ALMEIDA, 2000, p. 80).

Da mesma forma que o Estado liberal tinha seu projeto de sociedade, de criança e educação, o Brasil escravista tinha como objetivo no cuidado oferecido às crianças pequenas em creches e escolas conter as classes populares. Metz coloca isso no prefácio de seu livro:

A instrução popular é neste momento a maior preocupação de todos os governos fortes. Enquanto o povo só gozava de uma liberdade relativa, a nobreza provinha todas as suas necessidades. Não havia motivo de se preocupar com o amanhã. Sua existência e a de sua família estavam asseguradas. O povo, ignorante de tudo e não sabendo como se servir desta arma terrível, a liberdade, entregou-se aos maiores excessos, cometeu os maiores crimes, e não parou até que um governo forte e poderoso colocou uma barreira à sua fúria [...] O governo compreendeu que, para fazer do dever um culto, era necessário que a educação primária fosse iniciada no berço (METZ, 1870 apud CIVILETTI, 1991 p. 37).

Dado o grande contingente de crianças órfãs, abandonadas e miseráveis, o Estado previa o controle desse contingente populacional via educação e assistência. Assim, a criação de escolas e creches foi condicionada por esses moldes, e o cargo de diretor e inspetor escolar tornava-os agentes desse controle disciplinar intra-escolar.

Paiva (1984), discutindo os dilemas da educação popular, ressalta que a estrutura socioeconômica de 1800 não exigia a difusão da escola, a vida religiosa não a reclamava e a tradição liberal não se mostrava suficientemente forte para impor outros critérios às decisões relativas à educação das massas. Segundo ela, a questão da democratização do ensino só foi retomada definitivamente no período em que se geraram condições para uma mais sólida e ampla difusão do ideário liberal:

[...] urbanização intensa, industrialização vinculada à primeira guerra mundial, tentativas de recomposição do poder político quando se anuncia a decadência da República Velha – e que a intensificação do movimento operário em conexão com a imigração colocou a necessidade não apenas de assegurar a integração nacional, forçando a nacionalização e aculturação dos imigrantes e seus descendentes (especialmente considerando o "perigo germânico") e tratando de obter o seu controle ideológico (especialmente devido à influência anarquista entre italianos e espanhóis (PAIVA 1984, p. 24).

Essa autora ressalta o caráter ideológico da educação de massas. Analisa a participação da igreja católica, que defendia a democratização do ensino através do financiamento público ao setor privado, contribuindo ao longo da história da educação brasileira para um fortalecimento desse setor da educação.

Carvalho (1989) e Salles (1986) discutem os projetos educacionais na República, período em que o grande contingente de negros libertos e imigrantes eram, para a elite, um entrave para a constituição da civilidade e do progresso da nação brasileira. O projeto educacional caracterizava-se pela moralização desse segmento social e também atribuía a ele a responsabilidade pelo atraso no desenvolvimento econômico do país. Tratava-se de desvincular a educação do sistema político e econômico vigente, desconsiderando que são as condições socioeconômicas concretas que determinam as condições de miséria do povo, e imputavam à escola um papel de redentora das classes pobres.

O surgimento das primeiras creches se atribui a Marbeau, em 1844, na França (CIVILETTI, 1991, p. 36), e no Brasil elas foram criadas em virtude de um movimento higienista e assistencialista. No contexto sociopolítico de sua criação estão presentes os discursos de que a creche seria uma solução para diminuir os altos índices de mortalidade infantil, para acabar com a roda dos expostos e para suprir a necessidade de atender os filhos das mulheres que ingressavam no mercado de trabalho. No Brasil, a creche atendia as crianças de 0 a 2 anos e as salas de asilo aos de 2 a 7 anos, idade em que as crianças ingressavam na escola primária. O usuário preferencial era o filho do proletário: “É necessário, sobretudo, para lá atrair o filho do proletário [...] aumentar o número dos trabalhadores vigorosos, diminuir o dos seres inúteis e perigosos, elevar, numa palavra, o pária à categoria de cidadão” (METZ, 1870 apud CIVILETTI, 1999, p. 38).

Para alcançar esses objetivos as salas de asilo seguiam um regime de funcionamento militar, e as crianças, independente da idade, realizavam os mesmos exercícios físicos e intelectuais.

Rosemberg (1999, p. 13) aborda a trajetória da concepção de educação infantil no Brasil: “Percebe-se uma trajetória quase linear entre a concepção originada no século XIX e a vertente da educação infantil que vem sendo destinada a crianças pobres e negras”.

A autora, analisando os percursos dessa trajetória, constata que o panorama atual da educação infantil pouco diverge do que havia no século XIX no que tange à falta de investimentos na área, um dos indicadores da valorização que as classes dirigentes fazem da educação pública destinada às classes pobres, majoritariamente aos negros.

A primeira creche brasileira de que se tem notícia data do ano de 1899, ligada a uma companhia de fiação de tecidos, e visava atender os filhos de funcionários (KHULMANN Jr., 1998). Naquela época, o Brasil vivia em um contexto de intensas transformações econômicas e políticas: o sistema monárquico de governo estava em transição para a República, e o processo de industrialização em expansão recebia muitos imigrantes para formar a força de trabalho necessária à emergente sociedade urbano-industrial capitalista.

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, o crescimento do operariado urbano, a influência dos imigrantes europeus e a maior participação feminina na população economicamente ativa foram alguns dos fatores que contribuíram para o início do movimento de expansão das creches brasileiras; assim, “razões educacionais são absolutamente estranhas ao funcionamento das poucas creches existentes, que têm por principal objetivo manter a saúde física e moral dessa população” (ROSEMBERG, 1984, p. 93).

Percebemos que a história da educação infantil no Brasil desde sua origem esteve polarizada entre a educação para os filhos das classes mais abastadas e a educação para os filhos da classe pobre. Se aos primeiros era destinado o atendimento nos *jardins de infância*, aos demais eram oferecidas as salas de asilo e as creches. Isso considerado, apresentarei a seguir, a partir da história da educação pública brasileira, os vários programas de atendimento à criança pequena. Esses programas e ações revelam as concepções e os projetos voltados a esse segmento social. E, posteriormente, apresento alguns dos movimentos sociais da década de 80 em diante, que vão promover significativas mudanças no contexto da legislação brasileira voltada ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

A descrição dos programas e ações a seguir são parte do estudo de Mello⁴³, em que a autora especifica a legislação brasileira a partir de 1919 que visava o atendimento das crianças no Brasil. Esse panorama é um resumo do percurso desse atendimento a partir dos estudos de Khulmann Jr., Kramer (1993), Campos (1994), Rosemberg (1995) e Ferreira (1995). Ao inserir o presente estudo de Mello, busca-se apresentar e conhecer a legislação brasileira e a política de assistência no Brasil, sem contudo esgotar a questão, amplamente estudada por esses autores.

4.2 A legislação brasileira e a política de assistência à criança no Brasil

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, sendo responsável por este órgão o setor privado, por meio do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que realizava diagnósticos sobre a situação da proteção da infância no Brasil e tinha como meta fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, além de publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos e principalmente uniformizar as estatísticas brasileiras sobre a mortalidade infantil.

Esse departamento existiu até 1938, quando foi substituído, em 1940, pelo Departamento Nacional da Criança, agora sob a responsabilidade do setor público, subordinado ao Ministério da Saúde. Tal setor era responsável pela coordenação das atividades nacionais relativas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência. A partir de 1951 foi transformado, passando a chamar-se Coordenação de Proteção Materno-Infantil e, em 1970, Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil.

Ainda no período de 1940-1941, o setor público, por meio do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, deu início ao Serviço de Assistência a Menores, voltado ao atendimento de adolescentes até 18 anos abandonados e/ou delinqüentes, sendo substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor em 1964.

No ano seguinte foi criada a Legião Brasileira de Assistência, vinculada ao setor público por meio da Secretaria do Bem-Estar Social, que tinha por finalidade também proteger a infância e a maternidade, mas em parceria com a sociedade e as famílias. Com a mudança dos governos federais, a LBA passou também a ter outras funções, como a criação de creches, postos de puericultura, maternidades e hospitais infantis. A partir de 1974, sua

⁴³ O quadro de Mello foi transcrito a partir da publicação da sua dissertação de mestrado em 2003, p. 39-42; ver bibliografia.

ligação com o setor público passou a ser feita através do Ministério da Previdência e Assistência Social, época em que houve uma expansão considerável nos atendimentos das crianças de 0 a 6 anos por parte da LBA.

Em 1946, com o fim da 2^a Guerra Mundial, foi criado um órgão mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ligado à Organização das Nações Unidas, cujo principal objetivo era prestar socorro às crianças dos países atingidos pela guerra. Ainda hoje a UNICEF presta atendimento às crianças pobres no mundo em suas necessidades básicas, como saúde, educação, combate à violência, etc.

A Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), ligada ao setor privado, foi criada no Brasil em 1948, e a organização do Comitê-Brasil da OMEP aconteceu em 1953. Teve atuação bastante reduzida no que diz respeito à quantidade de crianças atendidas – na faixa de idade de 0 a 7 anos, de todas as classes sociais. Ainda hoje é uma organização educativa não-governamental.

Em 1964, época de ditadura militar no Brasil e em outros países da América Latina, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), órgão do setor público ainda atuante, iniciava suas atividades, e seu objetivo era formular e implantar a política nacional do bem-estar do *menor*⁴⁴ mediante o estudo do problema e o planejamento das soluções; a FUNABEM também orientava, coordenava e fiscalizava essas políticas. A partir de 1974, passou a ser vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social.

O Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) foi criado em 1972, com o objetivo de atender as crianças pobres que freqüentavam os estabelecimentos oficiais de ensino do 1º grau. E o Projeto Casulo, criado em 1974, ainda sob o regime militar, estava ligado à LBA e visava o atendimento odontológico, higiênico e médico das crianças de 0 a 6 anos.

Em 1975 foi criado o Programa de Atendimento ao Pré-Escolar (PROEPE), ligado ao MEC, responsável pela determinação das diretrizes do atendimento ao pré-escolar desenvolvido pelas Secretarias Estaduais, denominado Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE).

Na década de 80, com a ampliação da participação da sociedade, representada pelos movimentos sociais, e o fortalecimento dos partidos políticos e dos sindicatos, foi se configurando na sociedade brasileira uma maior participação também na discussão e na

elaboração de novas Leis voltadas ao atendimento da criança de 0 a 6 anos nas instituições educativas. Essa participação materializou-se na criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), nas comissões para a elaboração da Constituição Federal de 88, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1981, criou o Plano Nacional de Educação Pré-Escolar, integrando as Secretarias de Estado da Educação e o Mobral. Esse programa teve uma rápida expansão, sendo responsável por 50 % do atendimento pré-escolar público no país em 1982:

Naquele momento, procurou-se expandir o atendimento à criança de 0 a 6 anos e deu-se preferência aos modelos distintos dos convencionais jardins de infância, possibilitando uma maior cobertura de atendimento e a participação da família e da comunidade, voltado ao barateamento de custos, os quais na maioria das vezes são repassados para a comunidade, seja através do trabalho voluntário ou semi-voluntário, seja pela diminuição do serviço prestado (CAMPOS, 1995 apud MELLO, 2003, p. 44).

No ano de 1983 iniciou-se um outro projeto de caráter assistencial ligado ao Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e à Pastoral da Criança, cujo objetivo era a erradicação da mortalidade infantil causada pela desnutrição. Esse projeto ainda existe e está presente na periferia das grandes cidades e nos bolsões de miséria dos pequenos e médios municípios brasileiros. A Secretaria Especial de Ação Comunitária (SEAC), vinculada ao Gabinete da Presidência da República, desenvolvia dois programas destinados a crianças de 0 a 6 anos, ligados às áreas de nutrição e saúde – o Programa Nacional do Leite e o Projeto Cresça Criança, este último em convênio com a UNICEF. Também tinha dois subprogramas que podiam financiar o atendimento em creches: o de atendimento a creches comunitárias e o da campanha de roupas e agasalhos, iniciados com a criação do SEAC e vinculados à Coordenação Nacional dos Programas de Ações Comunitárias.

No ano 1985 foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), ligado ao Ministério da Justiça. É um órgão de deliberação coletiva desse ministério, com autonomia administrativa e financeira e, segundo seu regimento interno, “Tem por finalidade promover, em âmbito nacional, políticas que visem eliminar a discriminação da mulher, assegurando-lhe condições de liberdade e de igualdade de direitos, bem como sua plena participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país” (MELLO, 2003, p. 46).

⁴⁴ De acordo com a legislação da época.

Mello (2003) relata que o CNDM, na sua área de atendimento das crianças de 0 a 6 anos, atuava por meio da Comissão de Creches e desenvolvia uma série de atividades:

Após alguns meses de sua criação, o CNDM lançou uma carta de princípios - "Criança Compromisso Social" - no qual assumia a creche como "um direito universal à educação para o cidadão-criança na faixa etária de 0 a 6 anos", sendo esta uma de suas propostas fundamentais para a nova constituição. Pela mobilização desta comissão de creches e uma articulação com a Comissão Nacional da Criança e Constituinte, a luta ficou fortalecida. Vários Ministérios, CNBB, UNICEF, Governos de Estados e Sociedade Civil, também integraram a mobilização (MELLO, 2003, p. 46, grifo da autora).

Em 1987, foi criado o Programa Municipal de Educação Pré-escolar, vinculado ao MEC, tinha como responsável a Coordenadoria de Apoio Pedagógico à Educação Pré-Escolar da Secretaria de Ensino Básico (SEB), que se responsabilizou pelo repasse de recursos financeiros para as prefeituras e entidades. Esses repasses aconteciam mediante convênios firmados entre as Delegacias Estaduais do MEC e as prefeituras por intermédio da Secretaria ou dos Departamentos Municipais da Educação. O programa atingiu quase a totalidade dos municípios brasileiros.

Também em 1987 foi criado o Programa de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, cujo objetivo era encaminhar o repasse de recursos financeiros aos estados por meio de convênios entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação.

Em 1988 foi criado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ligado ao Fundo de Assistência Escolar (FAE); ambos atendiam ao pré-escolar com distribuição de merenda às crianças matriculadas em pré-escolas públicas e filantrópicas e também atendiam os irmãos menores de 7 anos dos alunos matriculados no ensino de 1º grau.

Percebemos uma mudança significativa nas políticas a partir da Constituição Federal de 1988, quando o atendimento à criança de 0 a 6 anos apareceu pela primeira vez na forma de lei, no capítulo referente à educação. A Constituição avançou em relação às obrigações do Estado para com a educação brasileira, colocando como direito da criança de 0 a 6 anos o atendimento em creche e pré-escola. Também no ECA, em 1990, o direito à educação ficou assegurado e ampliado no capítulo IV, artigo 53, parágrafo único: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Na LDB de 1996, a educação é vista como parte importante no desenvolvimento do indivíduo e no exercício da cidadania. Em relação à gestão democrática, a LDB não prevê o

provimento do cargo de diretores por via da eleição direta, o que seria um dos elementos de materialização da gestão democrática na educação. Assim diz o artigo 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Em relação à gestão democrática, a LDB, não prevendo a especificidade da função de diretor de escola e creche, acabou por determinar que o cargo de diretor deve ser provido também através de concurso de provas e títulos, legitimando essa forma de seleção para o cargo. As normas sobre o ingresso dos profissionais da educação nos cargos de administração, planejamento, supervisão, orientação educacional e educação básica seguem o mesmo critério e passam a exigir a graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino (Cap V, Título VI, art 64), isto é, a Lei não diferencia a especificidade da função de professor, diretor, supervisor e orientador de outros cargos na educação.

A gestão democrática na LDB está definida no seu Título IV, art 14 (Da Organização da Educação Nacional):

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

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Consideramos que, apesar de a LDB não ter especificado ou diferenciado o cargo de diretor, do professor, dos especialistas, etc., ela assegura a gestão democrática na educação, prevendo também a participação da comunidade na gestão da creche e da escola pública. E mesmo que a lei nem sempre seja parâmetro para a realidade que se apresenta nas instituições de educação, ela representa um grande avanço em relação à gestão democrática nesses espaços educativos.

Em 1997 foi lançado pelo Ministério da Educação e do Desporto um caderno denominado *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*, de Campos e Rosemberg. Esse caderno materializa um novo paradigma de

atendimento à criança pequena no Brasil dos anos 90: a criança sujeito de direitos. Ressaltamos a importância do estabelecimento desses critérios de atendimento ante a necessidade de romper com as concepções de criança ainda vigentes nas políticas públicas e principalmente nas instituições de educação infantil. Tal *caderno* foi um grande avanço para a área, na medida em que proporcionou inúmeras discussões sobre os direitos das crianças e os espaços educativos que promovem esses direitos.

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação elaborou as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, objetivando orientar as instituições de educação infantil dos sistemas brasileiros de ensino quanto à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Nesse documento estão as propostas pedagógicas para a educação infantil e indicando que se deverá contar com a participação da comunidade escolar nas decisões educacionais. Elas estabelecem os princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as propostas pedagógicas nesse nível de ensino, a adoção de metodologia e planejamento participativo e afirmam a autonomia das instituições educativas na definição da abordagem curricular a ser adotada.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) foi criado também em 1998, um dos documentos que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto. Ressalta-se que o RCNEI também prevê a participação da família na instituição de educação infantil em forma de *parceria*, mas não avança nessa discussão pela pouca ênfase que dá essa relação, tratada apenas na introdução do volume I.

Em 1999 foi publicado o Plano Curricular Nacional em Ação, uma das formas de colocar em prática os RCNEI. Em 2001 foi aprovado o PNE, que, no que se refere à educação infantil, contempla a importância desse atendimento para o desenvolvimento da criança. Não tem caráter obrigatório, mas, sempre que a família o desejar, o poder público deverá oferecer a vaga, ou seja, define a educação infantil como direito de toda criança e obrigação do Estado, em consonância com o Art.208, IV da Constituição Federal de 88.

Entretanto, Campos (2002, p. 17) ressalta que há um divórcio entre a legislação e a realidade no Brasil, fato que não é recente: "Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por esta distância e, até mesmo pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade". Ela aponta algumas das encruzilhadas da educação infantil hoje: "A segmentação versus integração, as políticas universalistas versus políticas focalizadas, professores formados em níveis educacionais mais altos versus

educadores leigos, o período parcial versus período integral, os problemas de financiamento [...]”, etc. (CAMPOS, 2002, p. 29-31).

Resumidamente, mudanças na legislação não são indicadores de efetiva mudança na realidade social brasileira. Também podemos questionar o ideal de participação na educação que se tem implementado na realidade cotidiana das instituições educacionais. É o ideal orientado à participação política? Ou têm prevalecido os ideais de participação baseados nos princípios da social democracia? Ou seja, em nível ideológico se propõe que a sociedade, especialmente os pais e famílias, são responsáveis pela manutenção da educação pública?

Conhecer tais políticas e programas, mesmo que muitos não existam mais, é fundamental para entender a recente democratização da educação e, especificamente, da gestão democrática da creche pública no Brasil, sob o qual vai se (re)configurando o papel do professor e do diretor.

A participação da sociedade na educação é ampliada principalmente a partir da década de 80, influenciada pelos movimentos sociais, sobretudo o movimento de mulheres e o movimento feminista, que tinha entre suas reivindicações a expansão da rede de atendimento da educação infantil. A história conta que a luta pela participação da população na educação foi sendo forjada de diferentes formas e em momentos distintos pelos movimentos sociais urbanos.

4.3 Os movimentos sociais e o processo de democratização da educação infantil no Brasil

Sobre a redemocratização da sociedade brasileira, Corrêa (1995, p. 10) afirma que:

Apesar da retomada do Estado por um regime democrático civil representado por uma Frente Democrática formada por setores conservadores, liberais progressistas da sociedade, não se alteraram as relações existentes anteriormente entre o Estado e a sociedade civil.

É importante lembrar que a retirada dos militares do núcleo do poder não representou uma ruptura entre o poder público e as forças armadas, ao contrário, as mudanças políticas foram por elas condicionadas, inclusive mediante entendimentos com a Aliança Democrática. Dessa forma, o regime militar continuou a exercer influência sobre o Estado e a economia.

Mesmo com a "abertura política" e com os primeiros ensaios para a redemocratização do país, a educação poucas alterações substanciais sofrera. Buscando uma mudança qualitativa e quantitativa os movimentos dos profissionais da educação tomaram forma e se avolumaram em alguns estados, atuando

intensamente na reformulação da educação, notadamente após as eleições estaduais de 1982, nos estados onde partidos denominadamente de oposição assumiram o governo (CORRÊA, 1995, p. 110-111, grifo do autor).

Os movimentos que se constituíram a partir dessa época por parte da sociedade civil organizada foram principalmente as reivindicações por terra, pela anistia, pelos direitos humanos, pela redemocratização da sociedade, por escola e por creche.

A transição do regime militar para o civil e o arrefecimento da repressão contribuiu para a ampliação da discussão sobre a participação da sociedade nos movimentos reivindicatórios, conseqüentemente, na regulação da educação pública. Essa redemocratização do país marca o contexto político a partir da década de 80. No âmbito educacional, a categoria de professores se organizou em vários locais e criou identidade própria, principalmente buscando a redemocratização da escola pública. Dentre tantos movimentos de educadores podemos ressaltar, em nível nacional, as Conferências Brasileiras de Educação – I CBE (São Paulo, 1980); II CBE (Minas Gerais, 1982); III CBE (Rio de Janeiro, 1984); IV CBE (Goiás, 1986); V CBE (Distrito Federal, 1988); VI CBE (São Paulo, 1990). Estavam presentes na pauta da maioria desses encontros questões e debates sobre a democratização da escola.

Os movimentos por democratização da sociedade e da escola pública foram específicos em cada estado brasileiro nesse período, mas tiveram em comum a discussão acerca da democratização, da necessidade de superar a cultura autoritária presente na sociedade e de discutir a escola pública, sua função social e a formação dos professores. Passou-se a discutir também as formas de democratização da *gestão da escola*, sendo a eleição direta para diretores uma das alternativas para melhorar a qualidade do ensino público.

Em relação à expansão do atendimento nas creches, Serrão (2000), em sua pesquisa de mestrado, descreve e analisa o movimento por creche em São Paulo, onde, no final da década de 70, grupos feministas e de mulheres se articularam e se organizaram para esse fim. A partir de 1975 – Ano internacional da Mulher– esse movimento ganhou uma orientação ideológica mais nítida. A presença de Campos, Rosenberg e Faria, da Fundação Carlos Chagas, e de outros pesquisadores da área, marca a articulação entre esse movimento e a universidade. Resulta dessa organização de feministas e mulheres de bairros o I Congresso da Mulher Paulista em 1979 e a criação do CDMB.

Como resolução do I Congresso da Mulher Paulista rearticulou-se o movimento de luta por creche, não só como direito das mães, mas também como direito da criança. Serrão (2000) também destaca a importância da implantação da Secretaria do Menor em 1987, em

São Paulo, que repudiava qualquer abordagem assistencialista. A autora descreve a materialização dos projetos nas várias creches aí implantadas, nas quais desde os espaços coletivos, os materiais pedagógicos e a formação dos professores eram pensados tendo como proposta um atendimento que respeitasse e garantisse às crianças seu desenvolvimento integral e sua constituição como sujeitos de direitos.

Tronolone (2002) também enfatiza que a expansão da rede direta de creches mantidas diretamente pela prefeitura em São Paulo ocorreu no contexto dos movimentos sociais urbanos que eclodiram nessa época, salientando que esse foi um dos períodos mais importantes para a história da educação infantil do país. Da mesma forma, Campos (1991) relata a importância desse movimento por creche ocorrido em São Paulo na década de 70 e início de 80, pelo qual grupos de mulheres e de feministas reivindicavam nos bairros a construção de espaços coletivos para as crianças.

O movimento de resistência via movimentos populares e sociais faz parte da história da educação pública brasileira. Khulmann Jr. (1998, p. 99) analisa a resistência do movimento feminista e socialista à educação assistencialista: "Não se tratava de dar (a assistência), mas de restituir aos explorados o que lhes fosse de direito".

Outras formas de participação política na sociedade brasileira se deram por meio dos partidos políticos, como o Partido dos Trabalhadores e o Partido Comunista, dos Sindicatos, dos setores da Igreja Católica Progressista ligados à Pastoral da Terra, do MST, etc. Esses movimentos têm destaque na construção de formas de mobilização, organização e reivindicação da participação da sociedade na educação.

Paiva (1984), ao analisar a relação entre a Igreja Católica e Estado no processo de democratização da educação, considera que houve no seio da Igreja uma interpenetração entre duas vertentes: uma que realizava a educação nas escolas católicas e, portanto, destinava-se às classes média e alta, e outra que realizava a educação não-formal, não-escolar, esta destinada às classes pobres. A autora escreve que a democratização do ensino favoreceu o empresariado da educação, pois a Igreja Católica apoiava a difusão da educação privada com financiamento do Estado. Outra consideração dessa autora diz respeito à educação não-formal, cujo expoente maior é Paulo Freire. Ela considera que a criação, por influência da igreja, de escolas nas periferias pobres (que ela denomina *escola pública-privada-comunitária*) difunde a ilusão de participação e atua na conformação das classes pobres, pois, como operam no campo ideológico, descaracterizam a educação como direito e não o reivindicam do poder público.

Após a década de 80, sob a influência dos diversos movimentos sociais, as mudanças na legislação referentes à educação pública vai propiciando o surgimento de outra concepção de *criança, infância e instituição de educação infantil*. A redefinição conceitual de criança e infância evidencia-se em programas pautados no paradigma dos direitos, que substitui o paradigma assistencial/repressor até então vigente na legislação e nos atendimentos.

Outrossim, evidencia-se um movimento no campo científico denotando uma evolução nas concepções: de criança carente, em falta, em desenvolvimento psicológico-padrão, para uma criança socialmente constituída, uma criança múltipla, produtora e reprodutora da cultura, um sujeito histórico e de direitos. Amplia-se o debate em alguns segmentos da sociedade e nas universidades sobre a qualidade do atendimento e a formação dos profissionais que atendem as crianças de 0 a 6 anos, e que agora são responsáveis por educá-la e atendê-la em seu desenvolvimento integral.

A gestão democrática na educação infantil aparece na legislação brasileira após 1988 prevendo e garantindo a participação das famílias na gestão das instituições. O quadro abaixo nos dá os contornos dessa legislação a partir do período citado:

Ano	Dispositivo Legal
1988	Constituição da República Federativa do Brasil - 5 de outubro de 1988
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90
1995	Criação do Conselho Federal de Educação- recriado pela Lei Nº 9131. A Lei Nº 4024/61 criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Estadual de Educação (CEE). Em 1962 o CNE passa a ser CFE e assim permanece até 1994. Em 24 de dezembro de 1995 o CFE foi recriado.
1996	Nova Lei de Diretrizes e Bases e da Educação Nacional - Lei nº 9394/96
1998	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais
2001	Plano Nacional de Educação

Figura 6 – Quadro sobre os dispositivos legais que tratam da participação dos pais e das famílias na Gestão da Instituição Pública.

Essas novas proposições legais enfatizam, dentre vários aspectos:

[...] a integração das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos aos sistemas educacionais; a implementação de projetos pedagógicos que considerem a criança pequena em sua totalidade; a articulação com as famílias e a comunidade local; a

formação específica dos profissionais e a integração do cuidar e educar nas atividades cotidianas (MACHADO, 2002, p. 9).

Observamos que na legislação atual a criança é um sujeito de direitos e na pesquisa educacional é um sujeito emergente, e é principalmente a partir de 90 que vai se delineando e estruturando uma Pedagogia para a Infância no Brasil, pautada na concepção da criança como portadora de cultura e que necessita ter vez e voz para constituir-se plenamente. Isso decorre, em parte, dos estudos de Faria (1994), Quinteiro (2002) e Rocha (1999), esta última abordando o campo da pesquisa sobre a educação infantil, principalmente. Também nos estudos advindos da produção europeia Sarmiento (2000), Sirota (2001) e Montandon (2001) discutem os processos de socialização da criança e as abordagens sobre a infância, procurando articular as várias áreas da ciência num esforço para responder a questões de uma nova área, a Sociologia para a Infância.

Algumas dessas questões dizem respeito a uma releitura crítica do conceito de socialização, superando a definição Durkheimiana e estabelecendo a passagem de estudos sociodemográficos aos estudos etnográficos, a mudança de uma abordagem do aluno para a de criança e a necessidade de articulação entre a sociologia da família, a sociologia política, a sociologia do direito e a demografia.

A emergência do objeto infância questiona os modos de abordagem não só no plano teórico, mas também no disciplinar e metodológico, quando se propõe outras formas de conhecer as infâncias e as culturas infantis na busca por conhecer o entre-lugar da infância (BHABHA, 1998), ou seja, o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro (SARMENTO, 2003p. 2-3). Do mesmo modo, Rocha (2002) e Cerisara (2004), entre outros pesquisadores, discutem a especificidade da Pedagogia para a Educação Infantil no Brasil, delimitando seus estudos a criança de 0 a 6 anos.

Se no campo da legislação e da ciência vai se constituindo um paradigma de respeito à criança de direitos e, na pesquisa, uma Pedagogia para a Infância, no plano econômico, com a reestruturação do capitalismo, configura-se um contexto onde:

O desemprego torna-se estrutural, o monetarismo e o capital financeiro tornam-se o coração e o centro nervoso do capitalismo, a terceirização, isto é, o aumento do setor de serviços, torna-se estrutural deixando de ser um suplemento à produção, a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação, a transnacionalização da economia torna desnecessária a figura do Estado nacional, de forma que o centro

econômico, jurídico e político planetário encontra-se no FMI e no Banco Mundial [...] (CHAUI, 1999, p. 29-31).

Esse contexto produz um paradoxo, pois a realidade político-econômica inviabiliza a concretização dos direitos pela manutenção e aprofundamento das desigualdades sociais, que são a origem das condições sociais subjacentes à vida das crianças brasileiras. Processo que caracterizou-se na década de 60, segundo Srour (1982), em vários golpes militares que não responderam apenas a injunções internas, mas a uma reestruturação do sistema capitalista internacional, que caminhou no sentido de uma instalação direta de subsidiárias das corporações multinacionais na periferia da América Latina. O objetivo era o aproveitamento do grande manancial de mão-de-obra disponível, bem como das matérias-primas baratas. Os países centrais forneceriam a tecnologia avançada e os bens de capital, enquanto as formações sociais periféricas se encarregariam de produzir os bens de consumo. Um dos resultados desse processo foi uma superexploração, intensiva e extensiva, da força de trabalho dos trabalhadores latino-americanos (SROUR, 1982).

Vale lembrar que a reestruturação do capitalismo internacional e a política neoliberal, de redução do papel do Estado na esfera econômica e social implicam a configuração de uma concepção de participação da sociedade na educação estimulada e reforçada via filantropia e voluntariado. Dessa forma, pela implantação dos ideais da social democracia, da idéia do público não-estatal, a sociedade civil se vê requisitada a participar, por meio de mutirões ou de trabalho informal, das instituições de educação como forma de substituir o dever do Estado para com a educação pública.

Campos (1985, p. 24), analisando as políticas assistencialistas, afirma:

Nesse contexto, a questão da participação comunitária torna-se bastante complicada. Em muitos casos, em nome da participação, o que parece existir, na realidade, é uma exploração de mão-de-obra gratuita ou sub-remunerada, sem o correspondente espaço de co-gestão que poderia justificar o recurso ao trabalho voluntário ou informal.

Torna-se necessário portanto diferenciar a participação de pais, famílias, professores e trabalhadores da educação nos trabalhos coletivos, como mutirões⁴⁵, festas, reuniões⁴⁶ ou

⁴⁵ Defino como mutirão o trabalho conjunto realizado pelos pais, famílias e professores, em determinado momento, na instituição de educação (ou em outro local). Esse trabalho coletivo visa objetivos comuns, como a construção de uma horta ou de um parque. O que se pretende discutir é o caráter de participação em tais eventos. O que tem se caracterizado é que a participação dos envolvidos é tida como fim em si mesma, isto é, não há participação dos membros na organização e tomada de decisões a respeito do próprio mutirão, descaracterizando a participação política em tais momentos. A participação fica caracterizada como atividade fim, de substituição do Estado, e não de reivindicação dos direitos da população.

trabalho voluntário. Busca-se compreender a participação no processo decisório, na definição das regras do jogo democrático. Assim, o processo de eleição para diretor de creche pode se caracterizar como uma forma de reflexão acerca da estrutura social e constituir-se num importante exercício de formação política e pedagógica, no qual os envolvidos vão explicitando nas discussões suas contradições e visões de mundo, ampliando sua conscientização política voltada às transformações sociais necessárias. Nisso reside a contribuição para estabelecer os objetivos de um projeto político e pedagógico para a infância nesses espaços.

4.4 A democratização da gestão na educação infantil em Florianópolis

Florianópolis é a capital do Estado de Santa Catarina e situa-se no litoral catarinense; é formado por uma parte insular, a Ilha de Santa Catarina, e outra parte continental, incorporada à cidade em 1927 com a construção da ponte Hercílio Luz⁴⁷. Foi fundada por bandeirantes paulistas na segunda metade do século XVII e sua população de origem eram os índios tupis-guaranis, que praticavam a agricultura e também a pesca e a coleta de moluscos como atividade de subsistência. Por volta de 1675, Francisco Dias Velho, junto com sua família e agregados, deu início à povoação da ilha, com a fundação da povoação denominada Nossa Senhora do Desterro. A partir dessa data, intensificou-se o fluxo de paulistas e vicentistas, que ocuparam vários pontos do litoral⁴⁸.

Em 1726, Nossa Senhora do Desterro foi elevada à categoria de vila, a partir do seu desmembramento de Laguna. E sua denominação atual – Florianópolis – foi dada em homenagem ao marechal Floriano Peixoto, por iniciativa do governador Hercílio Luz, em 1895.

A história de Florianópolis foi marcada pela sua posição estratégica como vanguarda dos domínios portugueses no Brasil e por isso passou a ser ocupada militarmente a partir de 1737, quando começaram a ser erigidas as fortalezas necessárias à defesa de seu território. Esse marco resultou num importante passo na ocupação da ilha.

⁴⁶ Com isto não se quer afirmar que as reuniões de pais ou professores não tenham caráter de participação política, mas sim que nesta pesquisa a análise limitou-se à participação desses segmentos somente nas eleições para diretor de creche.

⁴⁷ Na época ainda ponte pênsil.

⁴⁸ Esses dados foram encontrados no IBGE e IPUF-2004.

No século XIX, Desterro foi elevada à categoria de cidade e tornou-se capital da província de Santa Catarina em 1823; inaugurou-se então um período de prosperidade, com investimento de recursos federais na melhoria do porto e na construção de edifícios públicos. Com o advento da república, em 1889, as resistências locais ao novo governo provocaram um distanciamento do governo central e a diminuição dos seus investimentos. A vitória das forças comandadas pelo marechal Floriano Peixoto determinou em 1894, a mudança do nome da cidade para Florianópolis, que significa *cidade de Floriano*.

A cidade, ao entrar no século XX, passou por profundas transformações, tendo a construção civil como um dos principais suportes econômicos. A implantação das redes básicas de energia elétrica, de fornecimento de água e captação de esgotos somou-se à construção da ponte Governador Hercílio Luz, marcos do processo de desenvolvimento urbano.

Atualmente, Florianópolis tem sua economia alicerçada nas atividades do comércio, na prestação de serviços públicos, na indústria de transformação e turismo e, recentemente, a indústria do vestuário e a informática vêm se tornando também setores de grande desenvolvimento.

A área do município, compreendendo a parte continental e a ilha, tem 436,5 Km², com uma população de 341.781 habitantes em 2000⁴⁹. A população, de cultura e tradição açoriana (grande parte oriunda da Ilha dos Açores – Portugal), tem em suas raízes também negros e índios, estes últimos os que já habitavam a ilha antes de sua ocupação pelos portugueses. Essa população, quase sempre ausente na história oficial, nas ações e políticas públicas, esquecidas nos seus direitos, fez parte da construção da municipalidade florianopolitana.

Vários movimentos sociais e populares fizeram parte da história catarinense Das década de 70 em diante; destacamos dois, que foram estudados por Quinteiro(1991)⁵⁰ e Daros(1999)⁵¹. O primeiro deles, que faz parte da dissertação de mestrado da autora, diz respeito à participação de base na gestão de Dirceu Carneiro em Lages de 1972 a 1982, ou seja, o período em que a população participava do poder decisório e, junto à equipe de governo, elaborava, decidia e executava o trabalho de forma cooperativa. Essa experiência foi um marco na história catarinense, por ter conseguido efetivamente criar espaços democráticos de decisão quanto à construção de casas, estradas e escolas. Em relação à educação, foram

⁴⁹ Dados do IBGE – 2000.

⁵⁰ A Força do Povo em Lages: mas o que foi mesmo esta experiência?

⁵¹ Em Busca da participação. A Luta dos Professores pela democratização da Educação.

criados os conselhos de pais, que tanto discutiam e deliberavam sobre planos, métodos e programas de ensino como indicavam o corpo diretivo da escola.

Segundo a autora, a equipe de Dirceu Carneiro considerava que o indivíduo era o maior agente pedagógico da sua própria luta de libertação, e essa gestão criou várias cooperativas, associações de bairro e conselhos populares nas comunidades que viabilizaram muitos projetos comunitários. Como marcos da gestão Dirceu Carneiro, podemos citar a vontade política, a importância do trabalho coletivo e cooperativo desenvolvido e a autodeterminação das comunidades. Os princípios norteadores dessa gestão eram a participação popular, a democracia de base e a organização da população através dos conselhos populares, cidadania cultural e poder popular local. Tudo isso acabou por influenciar outras gestões municipais. Por sua singularidade em face de outras administrações públicas brasileiras, essa experiência projetou-se tanto nacional como internacionalmente.

O outro movimento social estudado por Daros (1999) é o dos professores estaduais catarinenses. Esse movimento, a partir de 1982, reivindicava melhores condições de trabalho e de salário, sobretudo maior participação nas decisões educacionais, como na elaboração do Plano Estadual de Educação e na implantação das eleições diretas para diretor de escola. Em sua tese, *Em busca da participação: a luta dos professores pela democratização da Educação*, Daros (1999) retrata os embates entre o movimento dos professores e o Estado, representado pelo poder oligárquico catarinense, pelos quais o movimento buscava romper com o autoritarismo nas instituições educacionais, e uma das formas desse autoritarismo era a indicação político-partidária dos diretores de escola.

A autora relata que o cargo de diretor dos estabelecimentos escolares do Estado de Santa Catarina era, de 1948 a 1970, provido por concurso público, de acordo com a Lei n.234, de 10 de dezembro de 1948, que criou a carreira de diretor de grupo escolar. A lei determinava que o ingresso na carreira fosse feito por concurso de provas e títulos (Art. 2º). A autora do projeto foi Antonieta de Barros, no governo de José Boabaid.

O provimento de cargos de diretores por concurso, durante mais de 20 anos, não eliminou por completo o clientelismo político na indicação dos administradores das escolas públicas estaduais, até porque os concursos para o preenchimento dos cargos de diretor deixaram de existir a partir de 1970 (Lei 4.425 de 16/02/70) (DAROS, 1999, p. 91).

Segundo a autora, é compreensível que, na década de 80, dentro da discussão ampliada de uma nova política educacional, o movimento dos professores identificasse a "intervenção

político-partidária na escolha das direções das unidades escolares" (DAROS, 1999, p.91), quando os cargos de diretor estavam (e ainda estão) vinculados a critérios de indicação política, e a cada novo governo outras indicações eram feitas para esses cargos nas escolas. Ao contrário, o movimento dos professores entendia que

[...] a democratização da educação passa, necessariamente por uma democratização de todos os processos administrativos com eleição de todos os dirigentes educacionais, assim como a livre organização e participação de toda a comunidade educacional nos processos decisórios⁵² (DAROS, 1999, p. 91).

Isto é, para redemocratizar a sociedade é fundamental redemocratizar a escola, superando as relações clientelistas de troca de favores e de apadrinhamentos nesse espaço educativo e na vida política em geral.

Destaca-se que esses não foram os únicos movimentos populares e sociais locais na década de 80, houve nesse período movimentos de luta por terra, movimentos vinculados a setores da igreja católica progressista e outros. Mas, a partir do contexto de redemocratização do país, enfatizam-se essas duas experiências locais, a de Lages e a do movimento dos professores estaduais catarinenses, porque têm relação com a posterior implantação das eleições diretas para diretor de creche no município de Florianópolis. As duas experiências contribuíram para a formação política dos sujeitos envolvidos, especialmente tratando-se de um contexto onde governos de oposição venceram nas eleições municipais depois de 1980.

Destacamos, além disso, que o prefeito eleito em 1993 em Florianópolis, Sérgio Grando, sendo professor, tinha participado do movimento dos professores estaduais catarinenses e, ao assumir a prefeitura municipal, ampliou o processo eleitoral na rede, instituindo as eleições diretas para diretor nas creches e NEIS.

Em relação ao município de Florianópolis nas décadas de 70 e 80, o crescimento da população urbana e a intensa imigração de famílias que buscavam melhores condições de vida e emprego na cidade de Florianópolis oportunizaram as primeiras ocupações ilegais da terra, os assentamentos em morros, a criação de bolsões de miséria, a favelização e outros problemas inerentes a esse contexto. Muitas das regiões ocupadas pelas famílias imigrantes na década de 80 hoje são áreas onde estão localizadas as creches municipais de Florianópolis, como a creche Ilha Continente e a creche Chico Mendes.

⁵² Transcrição de depoimento gravado durante o Congresso Estadual sobre democratização da educação, realizado em Lages, entre 22 e 27 de outubro de 1984.

Sherer-Warren (1999), em seu livro *Democratização em Florianópolis*, escreve sobre o processo de democratização no município, resgatando a memória dos movimentos sociais dos anos 80. Segundo o depoimento de um líder local⁵³, a articulação com os movimentos sociais em nível nacional aconteceu por meio das universidades, de grupos teológicos e grupos políticos. E as redes de relações de 80 para cá, em Florianópolis, tiveram diversas matrizes que se cruzavam:

Uma é a Teologia da Libertação, que começou todo esse tipo de trabalho. Outra é a dos partidos políticos que começaram a sair da clandestinidade. Uma terceira matriz é o mundo universitário, vários cursos de cunho social e educativo, como Ciências Sociais, Serviço Social, Educação, além da Pastoral Universitária. Uma quarta matriz é o movimento sindical: Sindicato dos Bancários, Eletricitários, Professores, Servidores Públicos, Vigilantes, entre outros. Uma quinta matriz foi o Movimento Sem-Terra, que veio para a cidade em 85, fazendo grandes ocupações na frente da catedral (SCHERER WARREN, 1999, p.103).

Essas matrizes que se articularam em Florianópolis a partir de 85-86 deram início à luta pela terra. O prefeito Edson Andrino, recém-eleito pelo PMDB, mantinha uma relação marcada pelo diálogo com as comunidades. Assim, tiveram início várias ocupações nos Morros do Horácio e da Penitenciária, na Serrinha, Praia de Capoeira, Morro da Mariquinha, entre outros. Nessas ocupações foram criados Conselhos Comunitários, Associação de Moradores e outras formas de organização, cuja principal reivindicação eram as creches. E em 1986 o movimento conseguiu realizar um primeiro embrião de orçamento participativo.

Com a mudança de governo, Esperidião Amin - 1989, a relação entre o Estado e o movimento se modifica, este decreta doze despejos de terras na cidade, mas, como o movimento já tinha uma prática organizativa, toma a prefeitura e pressiona o governo a negociar. Este movimento permanece atuante, dando origem a outras comunidades e a construção de algumas creches, seu lema era: "ocupar, resistir e construir" (SCHERER WARREN, 1999, p. 103).

O movimento contava com o apoio de partidos políticos como o Partido Verde e o Partido dos Trabalhadores, das universidades, dos sindicatos e de outras entidades.

É importante destacar que o movimento de ocupação de terras em Florianópolis estava vinculado à pastoral da terra, da igreja católica; somente após a década de 80 é que se dá o apoio do MST ao movimento. Nas ocupações pelos chamados "Sem-Teto" (SCHERER-WARREN, 1999), criaram-se conselhos, comissões e outras formas organizativas, como comissões de educação, de ruas, de alimentação e outras. O conselho dentro dessas comunidades foi assumido com uma nova estrutura, com papel jurídico legal frente ao Estado,

⁵³ Pe. Wilson Groh, educador popular.

mas com postura política interna diferente. “É a construção de um novo espaço enquanto organização comunitária. Alguns conselhos conseguiram dar essa virada. Outros locais não conseguiram criar conselhos, mas surgiram as Associações de Moradores por toda a Ilha” (SCHERER-WARREN 1999 p.103-104).

Em 1987 foram criados em Florianópolis o Centro de Apoio e Promoção ao Imigrante (CAPROM) e o Centro de Educação e Evangelização Popular (CEDEP). O primeiro tinha como objetivo acolher o imigrante

[...]no início foi um serviço na linha assistencialista: dar roupa, banho e alimentação, até que voltasse para a sua terra. Em 88, o CAPROM muda para outro enfoque, do assistencial passa a pensar politicamente a cidade. Nessa época, entrou o pessoal da arquitetura e se começa a planejar e discutir a questão. O CAPROM chegou a cadastrar 200 famílias, por mês que chegavam à cidade (SCHERER-WARREN 1999 P.104)⁵⁴.

O CEDEP trabalhava mais com a organização interna das comunidades que já tinham resolvido suas questões de terra:

Em 90 e 91, aconteceu o grande momento de desvelar o processo da terra em Florianópolis. São as ocupações que ocorreram ao longo de dois anos: a comunidade Novo Horizonte, a Comunidade Nova Esperança, a Comunidade Santa Terezinha II, a reestruturação da Comunidade Chico Mendes e o Parque Esperança. Ocupações feitas em áreas centrais. Seis meses antes da ocupação, as famílias eram organizadas e conscientizadas. Colocava-se que a solução era ocupar, porque o governo não tinha uma política habitacional. As pessoas diziam que era crime. Tinham medo. Cabia a nós esclarecer que quando não há política, essa ocupação se torna direito legítimo (SCHERER-WARREN, 1999, p.105).

Uma questão importante a ser considerada é a banalização dos discursos de participação e democratização da educação presentes em vários governos populistas locais após os anos 80. Os discursos sobre a participação da população na sociedade e nas instituições públicas estiveram presentes principalmente nos governos de direita, que representam o poder oligárquico catarinense. Esses discursos demagógicos eram e ainda são bandeira de campanha eleitoral de vários governos, mas foi apenas em gestões de caráter progressista, voltadas aos interesses da classe trabalhadora, que a democratização da educação se efetivou de fato nas instituições educativas, especificamente em 1986, quando assumiu a prefeitura municipal Edson Andrino, do PMDB, que instituiu as eleições para diretor de escola em Florianópolis.

⁵⁴ Depoimento do pe Wilson Groh, educador popular.

Diferentes de hoje, os critérios para a escolha do diretor de escola em 1986 previam que os candidatos ao cargo deveriam ser do quadro efetivo do magistério público municipal e efetivos na unidade na qual iam se candidatar⁵⁵. Podiam se candidatar somente professores, supervisores, administradores e orientadores, mas hoje uma grande parcela dos diretores eleitos são auxiliares de sala e de ensino, e também podem ser candidatos profissionais não efetivos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Esses critérios também incluíam a constituição de uma Comissão de Sindicância para apurar eventuais irregularidades nos processos eleitorais (Lei nº 2.415 de 08 de julho de 1986, art. 11). Enfim, a legislação era criteriosa na seleção dos candidatos à eleição e ao processo eleitoral

Na gestão de Sérgio Grando (1993-1996), considerada também como de esquerda ou progressista⁵⁶, na qual a participação da sociedade civil acontecia por meio do orçamento participativo, pela primeira vez foram implantadas as eleições para diretores *de creche* em Florianópolis. Outro fator que parece ter contribuído para isso foi o fato, anteriormente considerado, de que o prefeito na gestão da Frente Popular, Sérgio Grando, era sindicalista, professor do Estado de Santa Catarina e tinha participado do movimento dos professores na presidência da Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC)⁵⁷.

Sucedendo a gestão de Edison Andrino, assumiu a prefeitura municipal Esperidião Amin (1989-1992), fato que representou uma ruptura no processo de participação popular devido a um recrudescimento no autoritarismo governamental. Seguiu-se a gestão da Frente Popular (1993-1996), na qual o diálogo entre o Estado e os movimentos sociais foi retomado, e um dos canais de participação foi o orçamento participativo:

O orçamento se tornou um instrumento que, de novo cruzou as diversas lutas, só que de forma mais sistematizada, passando do processo reivindicativo para o processo propositivo. Não basta pedir a creche, tem que pensar a creche, uma proposta política para ela (SCHERER-WARREN, 1999, p.109).

Os movimentos sociais contribuíram para que houvesse uma clara intencionalidade política a ser desenvolvida nas creches e pré-escolas. Aí reside a importância de discutir o papel político dos diretores e a gestão democrática nesses espaços. A constituição de uma Pedagogia da Infância não pode prescindir desses pressupostos, do caráter político e social a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas.

⁵⁵ Ver Anexo A.

⁵⁶ O Partido da Frente Popular representava uma coligação de vários partidos de oposição.

⁵⁷ Entidade precursora do sindicato dos professores.

Esse encaminhamento político de pensar e fazer uma creche orientada pelos princípios da gestão democrática materializou-se em 1994, com as primeiras eleições para diretor de creche na Rede Municipal de Ensino no Município de Florianópolis. O programa de governo dessa época também implementou a discussão sobre a importância dos Conselhos de Escola, que, junto às eleições diretas, promoveram a gestão democrática nesses espaços.

Fonseca (2000), em sua dissertação, entre várias questões relata que a prefeita Ângela Amin, do PP, assumindo a Prefeitura Municipal de Florianópolis no período compreendido entre 1999 e 2000, cancelou as eleições para diretor de creche, alegando a inconstitucionalidade da Lei de Diretores. Mas já havia uma cultura de participação na Rede Municipal – a experiência da participação dos pais, das famílias e dos professores nas eleições anteriores – e pela mobilização deles as eleições para diretor de creche aconteceram em 2000 em algumas creches, à revelia da SME. Assim, contrariando o poder municipal, em várias creches os diretores eleitos, com respaldo da comunidade, das famílias, dos pais e do sindicato, assumiram seus respectivos cargos.

Em uma das entrevistas realizadas, um diretor relatou essa experiência na creche. Segundo ele, a Prefeitura Municipal não acatou os resultados das eleições de diretores em 2000, e isso originou diversos embates entre o sindicato da categoria, as comunidades e os professores com a Prefeitura Municipal. O diretor eleito não podia assumir *legalmente* suas funções e, no decorrer desses embates, a prefeitura propôs que os diretores eleitos assumissem suas funções via *indicação* da Secretaria Municipal de Educação. O professor entrevistado declara que o diretor eleito naquela época rejeitou tal proposição, pois tinha o respaldo da comunidade, do sindicato⁵⁸, dos professores e demais funcionários. Ao final do processo, o diretor eleito, sob pressão, desistiu do cargo, e o auxiliar de ensino foi indicado para ocupar a direção. Esse auxiliar de ensino permaneceu na função de diretor desde essa época e concorreu às eleições em 2004.

Carminatti (2002), em sua dissertação, analisou o período da gestão de Sergio Grando (1993-1996) abordando a democratização da gestão, a criação dos Conselhos de Escola e as eleições para diretor. Embora essa autora não tenha como foco de análise a gestão democrática na educação infantil, ela identifica a importância das eleições para a superação de práticas e idéias populistas e clientelistas presentes nas escolas, bem como a importância dos Conselhos de Escola, que, junto com as eleições diretas, constituem-se num dos caminhos

⁵⁸ Ressalte-se a importância do sindicato da categoria (SINTRASEM) que desde a implantação das eleições para diretor de escola e creche luta pela manutenção das eleições diretas para diretor.

possíveis para garantir a participação dos pais na gestão e no estabelecimento de relações mais democráticas no âmbito das instituições educativas:

Desde a elaboração do programa de ação do governo da Frente Popular para a área da educação, a questão da eleição direta para diretor de escola estava presente nas discussões. Não como uma ação política nova que precisasse ser instituída, mas como um processo a ser ampliado e qualificado, uma vez que a Lei 2.415, de 8 de julho de 1986, que instituiu as eleições e estabeleceu as normas para a escolha de diretores da rede municipal de ensino de Florianópolis, restringia esta questão às escolas básicas.

A equipe dirigente da SME tinha clareza de que a implantação das eleições para todas as escolas da rede constituía-se um primeiro e decisivo passo para o processo de democratização da gestão.

Seria difícil, para não dizer impossível, avançar na discussão em torno da democratização da gestão, propondo a implantação dos Conselhos de Escola, numa rede em que, até 1994, das 71 unidades escolares, 19 escolas básicas tinham seu diretor eleito diretamente, enquanto 52 (73%) escolas desdobradas, creches e NEIs estavam submetidas ao clientelismo político, característico do processo de indicação do diretor por livre escolha do prefeito, do vereador ou mesmo do intendente da região (CARMINATI, 2002, p. 102-103).

Assim, podem-se perceber mudanças nas concepções do papel de diretor de creche desde sua origem no Brasil, em 1836, quando o diretor representava o Estado; com as mudanças na legislação e o fortalecimento dos movimentos sociais, o cargo de diretor de escola e de creche foi redefinido, passando a ser reconceituado e a ser visto como estratégico para a democratização da educação e do ensino.

Retomando Paro (2003, p. 114), podemos afirmar que

[...] É interessante observar que a eleição de diretores não apenas traz novas determinações ao papel do diretor, mas, em muitos casos, possibilita o acesso ao cargo a um novo contingente de professores que, pelo critério da nomeação clientelista, dificilmente, viriam a se tornar dirigentes escolares. O que se observa também é que o antigo diretor era mais identificado com as obrigações burocráticas e que não tinha um passado de escolha livre por seus comandados como estímulo para defender mecanismos democráticos como passa a ter o diretor eleito.

Assim, podemos concluir, conforme Melo(2003, p. 52):

Na busca de uma participação na gestão da escola, acreditando que uma gestão democrática seja a melhor forma de se atingir a qualidade na educação, algumas mudanças são necessárias dentro e fora das escolas como: a escolha do diretor por voto direto; planejamento e avaliação do processo escolar pela elaboração do projeto político-pedagógico; a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e recursos financeiros que promovam a qualidade da educação por meio de melhores salários, infra-estrutura, condições de trabalho e materiais.

A seguir, busca-se conhecer a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e compreender o processo eleitoral que caracteriza uma cultura de participação desde 1986.

5 A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO EM FLORIANÓPOLIS

5.1 O processo eleitoral na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

A Rede Municipal de Ensino⁵⁹ de Florianópolis, no que tange à educação infantil, contava em março de 2004 com 37 creches, que atendem crianças de 0 a 3 anos, e 32 NEIs, que atendem crianças de 3 a 6 anos, perfazendo um total de 69 unidades com 4.385 crianças matriculadas em creches e 3.137 em NEIs⁶⁰. A relação adulto-criança se dava na proporção de 7,12 crianças para cada professor de educação infantil, pois o número de profissionais do quadro do magistério naquele período totalizava 1.055 docentes, englobando creches e NEIs.

O atendimento às crianças costuma ser realizado por um professor e um auxiliar de sala⁶¹. Nos berçários e demais salas das creches, há um professor e um auxiliar de sala para cada quinze crianças matriculadas, e nas pré-escolas ou NEIs, o grupo de crianças pode constituir-se de 20 a 25 crianças para cada dois profissionais (um professor e um auxiliar).

Há ainda creches onde a organização do grupo de crianças não obedece ao critério de idade, são constituídos de *grupos mistos*, isto é, salas com crianças de 2, 3 e 4 anos ou com crianças de 4, 5 e 6 anos. Nesse caso, também há um professor e um auxiliar de sala para desenvolver seus trabalhos com as crianças.

Segundo dados da ASPLAN-SME, havia, em março de 2004, 1.361 crianças em listas de espera para conseguir vagas em creche e 345 na mesma condição, em lista para ingresso em NEIs da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Em dezembro do mesmo ano, o número dessas crianças em espera por vaga nas creches subiu para 1.609 e decresceu para 261 nos NEIs.

No levantamento realizado por Simone Cabral Leite (2004), baseada em dados do UNICEF(2000), constatou-se que, de uma população de 708.803 crianças de 0 a 6 anos em Santa Catarina, somente 29,98% são atendidas em creches e pré-escolas. E Florianópolis ocupava então o 21º. lugar do atendimento à educação infantil, perfazendo um total de

⁵⁹ Constituem a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis as Escolas Básicas, Escolas Desdobradas, Educação de Jovens e Adultos, Creches e NEIs.

⁶⁰ Dados da ASPLAN – Assessoria de Planejamento da Prefeitura Municipal de Florianópolis – 2004. Esses dados estão no Anexo B.

⁶¹ Quando não há este profissional, a PMF contrata um professor auxiliar admitido em caráter temporário pois o auxiliar de ensino não pertencendo ao quadro civil, não pode substituir permanentemente o auxiliar de sala.

38,10% de crianças atendidas num universo de 38.996 crianças de 0 a 6 anos. Isso significa que, segundo o censo escolar de 2003, desse total, apenas 14.860 crianças estavam matriculadas em creches e pré-escolas, e 24.136 crianças não tinham, em 2003, vaga nesses espaços educativos no município de Florianópolis. Esse quadro pouco difere do de outros municípios brasileiros, porque reflete a ausência de políticas públicas e de uma dotação orçamentária capaz de garantir o direito dessas crianças no sistema público⁶² de educação infantil.

Para compreender como se constituiu a realidade que se apresenta, é preciso conhecer a história da criação das creches e pré-escolas do município de Florianópolis, que existem desde o ano de 1976, e cuja origem difere de muitos municípios brasileiros:

Mesmo acompanhando as tendências nacionais no atendimento à criança pequena, ainda assim a rede de educação infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis guarda certa peculiaridade, principalmente em se tratando de sua vinculação: Secretaria Municipal de Educação (SME). Este dado é relevante, uma vez que, no âmbito nacional, tal não é regra.[...] é mais comum encontrarmos: a creche vinculada às Secretarias de Bem-Estar Social, da Família, Promoção Social e congêneres; e a pré-escola (instituição da modalidade do NEI) vinculada às Secretarias de Educação (OSTETTO, 2000, p. 28).

Na década de 70, sob a ditadura militar, a idéia e o exercício da organização política da sociedade civil eram proibidos, e a censura estabelecida pelo regime se estendia a todos os setores. Nesse contexto, a escola era considerada pelo regime como instituição de *inculcação ideológica*, na qual se buscava forjar um sentimento de nacionalismo e patriotismo. À população eram negados os direitos civis e políticos, o poder era centrado no Estado totalitário e acirravam-se as desigualdades sociais, aprofundava-se a concentração de renda e os movimentos de resistência eram violentamente reprimidos.

Sob essa conjuntura política e econômica surgiram as primeiras creches públicas no município de Florianópolis. Para implementá-las, em 1976 a Secretaria Municipal de Educação buscou contratar professoras formadas no colégio Coração de Jesus⁶³, instituição que se constituía como referência na formação de professores, pois, além do Curso de Magistério em nível de 2º grau, também proporcionava uma extensão dele, o Curso de Materno-Infantil, considerado uma inovação para a época.

⁶² Considero que muitas dessas crianças estão excluídas também de um sistema de saúde de qualidade, de moradia e de outras condições dignas de vida.

⁶³ O colégio Coração de Jesus, situado em Florianópolis, configura-se como uma instituição escolar de caráter privado, confessional, católico, dirigida ainda hoje pelas Irmãs da Divina Providência.

O NEI Maria Barreiros, no bairro da Coloninha, na região continental, foi o primeiro implantado no município de Florianópolis. Instalado numa velha capela do bairro, o espaço foi reestruturado para atender as 96 crianças, organizadas em quatro turmas sob a responsabilidade de quatro professoras formadas no curso técnico de 2º grau do Colégio Coração de Jesus (OSTETTO, 2000, p. 48-49). A escolha dessa comunidade para a implantação do primeiro NEI deu-se em razão de uma pesquisa em que se constatou a emergência de implantação de creches em algumas comunidades para atender as famílias pobres, com crianças que apresentavam alto grau de desnutrição e também dificuldades quanto à escolarização. Essas comunidades formavam bolsões de pobreza em favelas.

Predominava na política educacional dessa época, segundo Kramer (1984), o caráter de educação compensatória das mazelas sociais e propunha-se um modelo de escolarização precoce, segundo a abordagem da teoria da privação cultural.

Assim como as primeiras professoras, a primeira diretora também foi escolhida dentre aquelas que tinham estudado no Colégio Coração de Jesus, e, como não houve concurso para tal, todas tinham contratos temporários, eram *Admitidas em Caráter Temporário*. Somente em 1978 elas se efetivaram na Prefeitura Municipal via concurso de provas e títulos, mas o cargo de direção continuou sendo preenchido por indicação da Secretaria de Educação.

Ostetto (2000) ressalta que os documentos que propõem a implantação dessas creches evidenciam a proposição de programas de atendimento pré-escolar de cunho compensatório, e que, nos anos 70, o ideário educacional, resultado da *Teoria da Privação Cultural*, estava generalizado no campo da administração educacional:

Ou seja, mesmo que o Programa de Educação Pré-Escolar (PROPRE) do município de Florianópolis/76 não recebesse influência direta do MEC, indiretamente, pela propagação do ideário educacional pautado nos princípios da educação compensatória, tal programa vai ser idealizado nestes moldes (OSTETTO, 2000, p. 42).

Por entender que a constituição da Rede Municipal de Ensino em Florianópolis e seu processo de democratização de gestão dependeram de decisões políticas de gestões municipais progressistas (já anteriormente consideradas), que, somadas às pressões dos movimentos sociais, constituíram a realidade que se apresenta atualmente, elaborou-se um quadro com os prefeitos e os períodos de gestão. E, mesmo considerando que a primeira gestão no município de Florianópolis data de 1926, com o prefeito Heitor Blum, optou-se por

destacar as gestões a partir de 1976, por ser esse o período de criação das primeiras creches municipais.

PREFEITO	GESTÃO*	PARTIDO
24. Esperidião Amin Helou Filho	1975-1978-1989-1990	PDS
25. Almir Saturnino de Brito	1979	PDS
26. Francisco de Assis Cordeiro	1979-1983	PP
27. Cláudio Ávila da Silva	1984	PDS
28. Alcino Vieira	1985	PP
29. Aloísio Acácio Piazza	1985	PMDB
30. Edson A Andrino de Oliveira	1986-1988	PMDB
31. Antonio H. Bulcão Vianna	1990-1992	PFL
32. Sérgio José Grando	1993-1996	PFP
33. Ângela Regina Heinzen Amin Helou	1997-2000-2001-2004	PP
34. **Dário Berger	2005	PSDB

Figura 7 – Quadro indicando os Prefeitos do Município de 1976 a 2005.

* As datas da gestão correspondem também aos períodos em que os prefeitos substituíram o titular na prefeitura.

** O 34º prefeito, recém-eleito, Dário Berger, somente foi diplomado em 23/12/2004. Até essa data, ele foi julgado por força de uma ação judicial movida pelo seu adversário de campanha, Francisco de Assis. Julgado o processo de acusação de uso da máquina administrativa na campanha eleitoral, ele foi absolvido por 5 votos contra 1 na noite de 23 de dezembro (DIÁRIO CATARINENSE, 24 dez. 2004, p.10).

Diferentes projetos e propostas de vários governos municipais vão caracterizar e definir diferentes propostas e projetos para a educação infantil em Florianópolis. Analisando alguns dos relatórios de gestão municipal, observou-se que eles guardam certas peculiaridades que não são novas, como a necessidade de reformas nas instituições existentes e de construção de novas unidades (Prefeitura Municipal de Florianópolis, Relatório de Gestão Francisco Cordeiro – 1979-1982) e o excessivo número de professores substitutos (Prefeitura Municipal de Florianópolis, Relatório da Gestão Esperidião Amin – 1984). Declara-se aí a necessidade de ampliação da oferta de vagas e a emergência de concursos públicos para a contratação de profissionais para esse nível de ensino.

Em relação à gestão do prefeito Edison Andrino de Oliveira, o Plano de Ação de 1986-1988 trazia em seu bojo as seguintes metas: *Nenhuma criança sem escola; Recuperando a*

qualidade da escola pública; Lutando contra o analfabetismo; O atendimento pré-escolar e o Atendimento ao menor desassistido. Essas cinco metas eram propostas de expansão da oferta de vagas, melhoria da qualidade nas creches e NEIs via reformas e ampliação da rede.

A partir de 1989, assumiu a gestão municipal o vice-prefeito Bulcão Vianna, pois o prefeito Esperidião Amin se candidatara ao senado. Aparece no relatório de sua gestão a realização de eleições para diretor de Escolas Básicas nos meses de julho de 1990 e 1992. O relatório também registra a criação do Conselho Municipal de Educação, através da lei n. 3.651 de 11/11/91. A política educacional prevista no plano desse governo incluía a democratização do processo de planejamento, coordenação e gestão, porque “A evolução da consciência política da população estão a exigir uma postura mais participativa e descentralizada do processo decisório e das ações administrativas e pedagógicas” (Prefeitura Municipal de Florianópolis, Relatório de Gestão 1989-1992, p.14).

Esse relatório defende o exercício dos princípios democráticos na escola: “ A escola deve contribuir para formação da pessoa democrática e para que isso aconteça é necessário que a participação seja uma estratégia mas também conteúdo do processo educativo” (Prefeitura Municipal de Florianópolis, Relatório de Gestão 1989-1992, p.15).

E, para assegurar tais objetivos, define como metas implantar um sistema de planejamento e administração educacional participativo e descentralizado, realizar eleição direta para direção de Escolas Básicas e também criar e implantar o Conselho Municipal de Educação.

A gestão que se seguiu, representada pelo prefeito Sérgio Grando, de 1993 a 1996, tinha em suas diretrizes a *democratização da gestão, democratização do acesso*, uma “forte” *política de educação de jovens e adultos* e uma *nova qualidade de ensino*:

O governo da Frente Popular quer exercitar novas relações de poder e se propõe a realizar uma gestão democrática nesta cidade, através de seus colegiados e da discussão de suas políticas públicas. Um desses espaços de exercício da cidadania e da democratização se dará através do chamado orçamento participativo já em andamento neste primeiro ano de governo (Prefeitura Municipal de Florianópolis, Relatório de Gestão 1993 - 1996, p. 34).

Nesse período, entre tantas propostas, as eleições para diretor de creche foi ampliada. Houve um investimento na formação e qualificação dos professores mediante programas de *formação continuada*⁶⁴, foi incentivada a criação de grêmios estudantis e conselhos de escola,

⁶⁴ Sobre isto ver na bibliografia Fernandes (2000).

e desencadeou-se o Movimento de Reorientação Curricular, proposta que se pautava na luta dos movimentos sociais em defesa de uma Escola Pública vinculada aos interesses dos trabalhadores. Nessa gestão houve um movimento voltado ao trabalho participativo entre gestão e comunidade por meio da conscientização política dos indivíduos. Em relação à educação, há ênfase na *formação política* dos professores e nas várias formas de participação deles, dos alunos, pais e famílias na democratização da educação.

Nas propostas curriculares para a educação infantil até 1984, é possível localizar uma proposta pedagógica educativa pautada em *datas comemorativas, exercícios de coordenação motora, exercícios de desenhos mimeografados, pinturas, recortes, colagens* e outras atividades *artísticas*, e em 1988 percebe-se a forte influência da Psicologia de Jean Piaget nessas propostas.

Observa-se que, em 1986, o Brasil estava em plena transição do regime militar para o regime democrático e com eleições diretas para prefeito em todo o território nacional. Com a vitória de Edison Andrino de Oliveira em Florianópolis, o Departamento de Educação passou a ser denominado Secretaria Municipal de Educação (Lei nº 2.350 de 27/12/85).

Entretanto, Ostetto (2000) registra uma descontinuidade dessa proposta com a que foi posta em prática na gestão municipal que se seguiu, a de Esperidião Amim - Bulcão Vianna, e salienta os avanços a partir de 1993, quando o prefeito Sérgio Grando assumiu a prefeitura. Na proposta curricular desta última gestão, aparece a valorização da brincadeira na educação infantil, sob a influência das concepções da Psicologia Sócio-Histórica, representada pelo teórico russo Lev Semenovich Vygotski (1896-1934), e a importância do planejamento, registro e avaliação na prática cotidiana do educador como condição necessária para a qualidade na educação infantil.

Observe-se que a proposta curricular de 1996 é

[...] representativa do momento pelo qual passa a educação infantil nos anos 90. Primeiro, por uma questão conceitual: trata de "educação infantil", não mais "educação pré-escolar", que tem não só uma "função pedagógica", mas a dupla função de "cuidar e educar"; segundo, pelas questões colocadas em destaque: brincadeira e linguagem, pressupostos marcadamente dos anos 90 para uma educação infantil, influenciados por uma orientação também diferenciada das propostas já existentes (OSTETTO 2000, p. 144, grifos da autora).

Analisando o projeto da gestão que se seguiu, (1997-2001, 2001-2004), da prefeita Ângela Amin⁶⁵, observamos que nele se faz uma crítica veemente à *velha economia*, sem

⁶⁵ Plano de Governo 2001/2004: Florianópolis Cada Vez Melhor. Força Capital.

contudo conceituá-la. Seu fundamento teórico está assim colocado: “Nesta virada de século o mundo debate os conflitos econômicos e sociais gerados pela velha Economia e busca formas de evitá-los no exercício da Nova Economia”(Prefeitura Municipal de Florianópolis, Relatório de Gestão 2001/2004, p. 6).

Esse plano de gestão enfatiza a *igualdade de oportunidades* na sociedade contemporânea, advinda da *nova economia*, negando as reais desigualdades sociais postas pelo capitalismo e o neoliberalismo:

Contrariamente às premissas e conceitos da Velha Economia, a Nova Economia busca privilegiar o Capital Humano. E isso não é discurso. É a nova realidade econômica decorrente da globalização e, principalmente, do desejo das pessoas de resguardarem as individualidades. Na Nova Economia sobra mais tempo para o lazer e mais dinheiro para o entretenimento. E isso também são novas oportunidades. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Relatório de Gestão 2001-2004, p. 7.

Nele, são enfatizadas as vantagens desse modelo econômico, gerador de oportunidades individuais, no qual, pelo uso da inteligência, da criatividade e da competência humana o indivíduo pode *naturalmente* prosperar na sociedade: “O incremento desta nova modelagem econômica não passa pela via do planejamento burocrático. Ele se impõe ao natural no seio da sociedade porque emerge da criatividade humana exercida sobre um ambiente propício a esta nova forma de crescer, de prosperar, de viver melhor” (Prefeitura Municipal de Florianópolis, Relatório de Gestão 2001-2004, p. 7).

Pautada nesses princípios teóricos, a gestão Ângela Amin deu ênfase ao programa de modernização da cidade de Florianópolis mediante a construção de projetos habitacionais, entre eles, o *Projeto Bom Abrigo*⁶⁶, e ênfase na *construção de viadutos* e de investimentos na área dos *transportes coletivos urbanos*. Segundo os partidos de oposição da época, era uma proposta elitizada para a população pobre, porque, ao priorizar os investimentos no setor de transporte público e na construção de terminais urbanos e viadutos não houvera consulta à população interessada e também não atendera a uma demanda social.

No relatório dessa gestão, o modelo econômico – a *nova economia* – está atrelado à economia da informação, à globalização, às novas tecnologias e ao neoliberalismo, e ignora todo e qualquer conflito social advindo desse modelo econômico. Também dá ênfase ao

⁶⁶ A construção desses projetos habitacionais teve como objetivo atender a população que residia nas favelas e áreas de risco. A população retirada desses locais passou a residir nesses locais. Um desses condomínios é denominado de Conjunto Habitacional Popular Via Expressa, no bairro do Abraão, e o outro é o Conjunto Habitacional Vila União, na ilha de Santa Catarina. Em ambos os casos há creches dentro desses condomínios.

caráter individualizado do ser humano, esvaziando seu conteúdo político e social. As oportunidades que se apresentam na sociedade são, segundo este modelo, chances de o indivíduo prosperar segundo suas *capacidades naturais*⁶⁷ num ambiente estimulador. O objetivo do Estado seria o de criar um ambiente propício para que as oportunidades possam surgir.

As oportunidades precisam ser transformadas em fatos reais capazes de gerar trabalho e renda para a população. O ambiente físico ou institucional precisa ser adequado tanto para expandir o potencial das oportunidades quanto para proporcionar condições físicas a uma convivência comunitária que seja a mais sadia possível” (Prefeitura Municipal de Florianópolis, Relatório de Gestão 2001-2004, p. 12).

Tais princípios econômicos estão fundamentados nos pressupostos da economia capitalista e no princípio do neoliberalismo, em que as desigualdades sociais entre ricos e pobres são vistas como um incentivo para que a classe pobre busque pelo trabalho ascender economicamente. Nessa perspectiva, a divisão social do trabalho é a forma geradora de crescimento econômico, isto é, o sistema competitivo é benéfico para que homens busquem, pelo exercício de sua criatividade e capacidades individuais, realizar o trabalho que lhe proporcione meios de sobrevivência. Percebe-se, mesmo que de forma não-explicita, que são reforçados os pressupostos da social-democracia, nos quais os indivíduos considerados por esse sistema como os *menos capazes* – os pobres, as crianças e demais segmentos marginalizados – deverão ser beneficiados pela ajuda da filantropia e do trabalho voluntário.

Assim, com esse plano, em que os pressupostos da *nova economia* orientam a visão de homem, trabalho, educação, infância e criança, essa gestão implantou o *Programa de Saúde da Família*, o *Programa Bom Abrigo* e o *Capital Criança*, que objetivaram atender as famílias e as crianças quanto a moradia, saúde e educação (Prefeitura Municipal de Florianópolis, Relatório de Gestão 2001-2004, p. 19-21).

Em relação à educação infantil, a gestão do governo Ângela Amin propôs para a ampliação da capacidade de atendimento nas creches do município os seguintes critérios:

A ampliação desta capacidade dar-se-á de três formas:

- pela implantação de novas creches pelo Poder Público Municipal;
- pelo estímulo às organizações comunitárias voltado à ampliação da respectiva capacidade ou à implantação de nova. O estímulo compreenderá, além do repasse de recursos financeiros, a disponibilização de pessoal, e o repasse de material, especialmente a merenda;

⁶⁷ Grifo nosso.

- pelo estímulo às organizações empresariais para que busquem soluções voltadas ao atendimento dos filhos dos respectivos *colaboradores*. O estímulo compreenderá a orientação técnica aliada ao apoio político para a viabilização de recursos (PLANO DE GOVERNO, p. 20, grifo nosso)

E uma das formas de ampliar o número de atendimentos nas creches municipais dessa gestão foi possibilitada pela portaria de matrícula da educação infantil nº 32/2003, que reduzia parte do tempo de atendimento das crianças que ingressaram em 2003 de 12 horas para 6 horas diárias, isto é, oferecendo um atendimento em período parcial. Esse fato gerou inúmeros embates, tanto nos meios acadêmicos quanto nas instituições de educação infantil. No ano seguinte, essa portaria foi novamente alterada, voltando a haver o atendimento das novas crianças em período integral. Enfim, essa foi uma das orientações político-ideológica da última gestão municipal.

O atendimento por parte de entidades comunitárias, empresariais e outras pode ser considerado um retrocesso, porque, além de ir contra a Constituição Federal, o ECA e a LDB quanto à garantia de oferta de vagas, por parte do Estado, em instituições de educação infantil, também sinalizavam para um atendimento que fere o paradigma dos direitos infantis. Esse tipo de atendimento, que fez parte da história da educação infantil no Brasil, representa uma volta às políticas assistencialistas e retira do Estado a sua obrigação em relação à oferta da educação infantil a todas as crianças nas instituições educativas públicas.

Essa conjuntura municipal reflete todo um processo que se dá em âmbito nacional, em que a reestruturação capitalista e o movimento do neoliberalismo, entre tantas coisas, diminuem gastos em serviços essenciais, propõem reformas na previdência, nos sindicatos, não priorizam investimentos em saúde e educação, privatizam estatais, vão eliminando os direitos dos trabalhadores, fortalecendo as empresas privadas e os grandes setores da economia mundial. Enfim, amplia-se a exclusão de amplos segmentos sociais, que passam a ser objeto de políticas localizadas, compensatórias, fundamentadas nos pressupostos da social-democracia.

Nesse sentido, o espaço público deixa de ser estatal, porque, sob o ideário de participação e democracia, os indivíduos passam gradativamente a assumir a responsabilidade para com a manutenção do mínimo de qualidade desses espaços, enquanto os investimentos do Estado são reorientados para outros setores da economia e, no caso brasileiro e latino-americano, também para o pagamento da dívida externa. Assim, sem uma política que priorize a criança e a educação, garantida apenas na letra morta da lei, não se concretiza

plenamente na realidade social brasileira a democratização do acesso à educação da criança de 0 a 6 anos, tendo em vista que somente 38,10% das crianças do município de Florianópolis tinham, em 2003, seu direito à educação infantil assegurado.

Em relação à gestão democrática nas creches do município de Florianópolis, as eleições para diretor de creche em 2002 se caracterizaram pelo fato de que, entre as 33 creches, apenas em 6 delas o pleito contou com dois candidatos, conforme quadro abaixo:

Unidade Educativa	Número de Candidatos ao Cargo Eletivo
10 escolas desdobradas	um candidato
2 escolas desdobradas	Sem candidato
12 escolas básicas	um candidato
3 escolas básicas	dois candidatos
3 escolas básicas	Sem quorum
5 escolas básicas	Sem candidato
13 Neis	um candidato
4 Neis	dois candidatos
02 Neis	Sem candidatos
22 creches	um candidato
06 creches	dois candidatos
04 creches	Sem candidatos
01 creche	Sem quorum

Figura 8 – Quadro Eleições Gerais para Diretores da Rede Municipal de Ensino – 2002

Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis –22/11/2002. Resultado das Eleições da Rede.

A escolha por priorizar o estudo da gestão democrática e a eleição para diretor de creche neste trabalho deve-se ao fato de que esse espaço educativo tem certa especificidade por ter um atendimento em período integral – com bebês e crianças muito pequenas –, o que caracteriza um trabalho que deve privilegiar o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano e que deveria fazer parte também dos objetivos da escola e demais instituições educativas. Tudo isso supõe que a relação que se estabelece entre a creche e as famílias seja

mais próxima, de troca, de diálogo e de maior participação. Essa escolha também deve-se ao fato de que, no decorrer da pesquisa bibliográfica, percebeu-se que havia poucas pesquisas sobre a educação da criança de 0 a 3 anos, estando as pesquisas sobre a gestão democrática mais circunscritas à pré-escola, à escola e a outros níveis do ensino.

E não há como negar que a gestão democrática na educação no sistema municipal de ensino de Florianópolis representa um grande avanço em relação aos sistemas de ensino de outros municípios brasileiros. Sua experiência de quase vinte anos em eleições para diretor, cujo sistema de votação garante o *voto paritário* entre professores, pais, alunos e demais profissionais da educação, é fato que inexistente até mesmo nas eleições para reitor em muitas universidades e é também caracterizado pela não obrigatoriedade do voto.

Tais características indicam a construção de uma cultura de participação e representam um salto qualitativo em relação à gestão democrática nas creches municipais de Florianópolis, porém é preciso avançar na concepção de democracia participativa, pois se tem observado uma banalização ou naturalização das eleições para diretor de creche, que vão perdendo seu caráter político e emancipatório. Um aspecto a ser considerado nessa banalização da participação deve-se ao caráter alienante que tem fundamentado tais práticas, e isso pode ser atribuído ao fato de que os indivíduos não acessam a real dimensão de tal processo, político e pedagógico. Isso decorre também da atual ausência de uma política de valorização do cargo de diretor de creche e da falta de investimento na formação do trabalhador na educação.

A proposta de formação dos professores na gestão da Frente Popular (ver FERNANDES, 2000) era uma proposta específica, porque os considerava protagonistas do processo de formação, mas não teve continuidade na gestão do Partido Progressista; essa descontinuidade ou ruptura aconteceu pela própria divergência ideológica, de projeto de sociedade, de homem, de educação. Dessa forma, constatamos hoje que muitos sujeitos envolvidos nos processos eleitorais não têm clareza acerca do papel social a ser desenvolvido junto às famílias, pais, crianças, professores e demais profissionais da creche. Papel complexo e indefinido, que engloba o de articulador de um projeto político e pedagógico, de mediador das relações entre creche e família e das relações pedagógicas entre os envolvidos e, principalmente de representante dos direitos das crianças na creche.

Há mais de dez anos o processo eleitoral para escolha do diretor de creche acontece a cada dois anos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e essa experiência difere da de outros municípios brasileiros – São Paulo, por exemplo, cuja rede foi pesquisada por Paro

(1995). Ele relata que os cargos de direção de escola, até a data do estudo, eram providos via concurso de provas e títulos (PARO, 1995, p. 119).

Em sua pesquisa, o autor aponta que, ao abrir a possibilidade de serem mudados os critérios de provimento do cargo de diretor de escola (de diretor efetivado mediante concurso público para diretor eleito), pode-se favorecer a ampliação da discussão a respeito também da formação, das atribuições e das competências do diretor. Em São Paulo, a formação exigida para prestar concurso para diretor de escola é a formação em Administração Escolar, e prioriza-se nas atribuições o trabalho burocrático, voltado ao cumprimento de tarefas administrativas. O autor comprova esse fato nas entrevistas concedidas pela antiga e pela atual diretora, que não conseguem desenvolver o pedagógico devido ao excesso de trabalho burocrático da secretaria, e, por isso, Paro os denomina "diretor como gerente" (PARO, 1995, p. 89).

Desse modo, definir o papel e a formação do diretor de creche não é tarefa fácil, pois sem dúvida essa função requer uma sólida formação na área e um compromisso político com a criança e a infância, mas ele não pode ser compreendido como *gerente* da instituição, na medida em que a educação não compreende uma relação de mercado e consumo. Também não pode se ater apenas ao papel burocrático, pois o diretor precisa estabelecer relações humanas, sociais e éticas com os demais segmentos, o que extrapola em muito o fazer burocrático.

No documento que trata das atribuições do diretor de creche, percebe-se que o fazer burocrático é centralizado na função do diretor. E, segundo os entrevistados, há um excesso de tarefas técnicas e administrativas que são atribuídas a ele pelo órgão central. São responsáveis pelo processos administrativos e pedagógicos e são os maiores responsáveis pela instituição, cabendo a eles também mediar os conflitos e as relações de poder entre os vários segmentos envolvidos. Ou seja, mesmo quando eleitos por seus pares – situação em que se pressupõe uma gestão participativa –, as atribuições inerentes ao cargo são centralizadas pelo diretor, que, em grande parte pela falta de um coordenador pedagógico, assume todas as funções de direção e *chefia da creche*.

Faz-se necessário portanto conhecer as condições concretas de trabalho do diretor de creche através das entrevistas e observações de campo.

5.2 O diretor de creche: quem é esse sujeito?

Quanto ao perfil profissional, os candidatos a diretor de creche no pleito eleitoral de 2002 são auxiliares de ensino efetivos (41,6%), professores substitutos (41,6%) e ainda auxiliares de sala⁶⁸ (16,6%), e quanto ao perfil socioeconômico, a maioria é constituída por mulheres (apenas dois homens), casados, com idade aproximada de 40 anos e têm em média dois filhos. São oriundos de segmentos médios da sociedade e grande parte obteve sua formação no Curso de Pedagogia a distância promovido pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a UDESC. Sua condição socioeconômica é bastante desfavorável no que tange ao acesso a cultura, lazer e informação. Dos cinco entrevistados, três declararam não ter acesso à informática e à internet em suas casas. Grande parte deles alega que tanto a formação no Curso de Pedagogia a distância como a formação em serviço proporcionadas pela SME não oportunizaram condições concretas para a formação técnica, administrativa e pedagógica necessária para atuar como diretor de creche.

Um dado importante na pesquisa empírica foi a constatação de que, nas seis creches onde se objetivava inicialmente entrevistar todos os candidatos que haviam concorrido à eleição de 2002 para conhecer seu papel social, comprovou-se que parte dos que não foram eleitos haviam saído das creches e não foi possível entrevistá-los. Assim sendo, no período compreendido pela pesquisa, o ano de 2004⁶⁹, a gestão dessas seis unidades de educação infantil se apresentavam conforme o quadro abaixo:

INSTITUIÇÃO	Nº DE CANDIDATOS	CARGO/FUNÇÃO	GESTÃO EM 2004
CRECHE 1	Candidato 1	Professor substituto	Diretor eleito. Atualmente trabalha como professor substituto nessa instituição Ao renunciar ao cargo e assumir a cadeira de professor, foi indicada outra pessoa para o cargo.
	Candidato 2	Auxiliar de ensino efetivo	Não trabalha mais nessa creche

⁶⁸ A categoria denominada de auxiliares da sala é composta por membros efetivos do quadro civil da PMF, tem carga horária de 6 horas, podendo ser ampliada para 8 horas se a creche necessitar de substituição de outro profissional. São contratados mediante concurso público, sendo que o último foi realizado em 2003, no qual foi exigida a formação de 2º grau(magistério). As suas atribuições correspondem como o nome diz, de auxiliares do professor. Destaco a importância deste grupo de trabalho pelo fato de que são eles que tem maior contato com os pais e as famílias pois são os responsáveis pelas crianças nos períodos de entrada e saída das mesmas da creche.

⁶⁹ Período anterior às eleições ocorridas em 27 de novembro de 2004.

CRECHE 2	Candidato 1	Auxiliar de Ensino Efetivo	Diretor eleito, continua trabalhando na Direção.
	Candidato 2	Professor efetivo	Não trabalha mais nessa creche
CRECHE 3	Candidato 1	Professor substituto	Diretor eleito, permanece na creche tendo se efetivado recentemente
	Candidato 2	Professor substituto	Não trabalha mais nessa creche
CRECHE 4	Candidato 1	Auxiliar de sala efetivo	Diretor eleito, permanece na direção da creche.
	Candidato 2	Auxiliar de ensino substituto	Não trabalha mais nessa creche
CRECHE 5	Candidato 1	Auxiliar de ensino efetivo	Diretor eleito, permanece no cargo.
	Candidato 2	Auxiliar de sala efetivo	Não trabalha mais nessa creche.
CRECHE 6	Candidato 1	Professor efetivo	Diretor eleito, permanece na creche
	Candidato 2	Professor substituto	Não trabalha mais na creche

Figura 9 – Quadro sobre a gestão democrática na educação infantil – o universo pesquisado

Na eleição de 2002, dos 12 candidatos, 7 eram efetivos (2 professores, 3 auxiliares de ensino e 2 auxiliares de sala), os demais substitutos na rede, fato que acabou se confirmando nas eleições para diretor em 2004, quando cresceu o número de candidatos não efetivos, auxiliares de sala, de ensino e as indicações realizadas pela SME.

Verificamos que, na eleição de 2002, entre tantos candidatos, somente dois eram do sexo masculino; por esse motivo, e mesmo considerando que a carreira do magistério tem se constituído ao longo dos anos em uma profissão feminina⁷⁰, a opção metodológica foi de tratar na pesquisa todos os entrevistados no gênero masculino, resguardando, a pedido, suas identidades.

Em relação à pesquisa e principalmente às entrevistas, observou-se a importância da dimensão ética nas relações profissionais, e essa foi uma das implicações mais importantes

⁷⁰ Sobre isto, ver Demartini et al. (1993) e Cerisara (1996).

no decorrer das entrevistas realizadas, foi solicitada a não-divulgação dos nomes e instituições a que os entrevistados se referiam.

O universo pesquisado compreende os candidatos que haviam concorrido à direção de creche no município de Florianópolis em 2002, e com eles foram realizadas cinco entrevistas. Um candidato do quadro efetivo do magistério não quis participar da pesquisa, e outros candidatos não puderam ser localizados por serem substitutos naquele ano e terem saído da instituição, após a eleição. Outra consideração importante é que, dos três profissionais que concordaram em gravar as entrevistas, somente dois, um auxiliar de ensino e um professor substituto, autorizaram o uso do material na pesquisa, motivo pelo qual são poucas as falas reproduzidas neste texto.

Entretanto, as entrevistas, as observações de campo, o material transcrito e autorizado servem de amostra do universo pesquisado e nos possibilitaram realizar algumas análises: dos cinco entrevistados, três foram candidatos novamente em 2004; dois que estavam tentando se reeleger eram auxiliares de ensino e de sala respectivamente, e um outro, auxiliar de sala, concorre pela segunda vez em creches diferentes.

Nas entrevistas, um aspecto significativo foi a reserva de alguns profissionais quanto a determinados fatos vividos por eles; como exemplo podemos citar o caso de um auxiliar de sala, que relata sua experiência como um processo bastante doloroso – ele faz denúncias sobre o uso da máquina administrativa, sobre expedientes anti-éticos por parte do outro candidato e, principalmente, sobre as fortes relações de poder, de mando e obediência que caracterizaram as eleições naquela creche, naquele momento.

A maior contribuição desse entrevistado para a pesquisa reside na *argumentação* de que um candidato a reeleição de creche deveria afastar-se do cargo no período eleitoral, nos moldes de uma candidatura municipal. Para ele, isso impediria, em parte, o uso do poder, da máquina administrativa em benefício de um candidato.

Ao que parece, em alguns casos observados as eleições para diretor de creche têm se desenvolvido no município nos moldes das eleições municipais, pois alguns candidatos fazem *conchavos* e usam dos mesmos expedientes, como confecção de camisetas, panfletos, carros de som e outros para divulgar sua candidatura. Também tecem relações de apadrinhamento, de troca de favores para se eleger. Reproduzem assim os mecanismos utilizados nas campanhas políticas em geral e não contribuem para uma maior

conscientização política da população quanto à importância do voto e da participação da sociedade civil na creche e na vida política.

Um dos expedientes bastante utilizado em muitas creches era a promoção de almoços e eventos no sábado, data das eleições, prática que já estava sendo questionada e eliminada em várias creches pesquisadas no ano de 2004. Assim, observamos uma maior conscientização por parte dos professores e demais trabalhadores nas eleições para diretor em 2004. Alguns dos entrevistados relataram a importância de definir um código de ética nas relações de trabalho e questionaram tais práticas eleitoreiras na creche e na política tradicional brasileira. Percebemos também um movimento por voto nulo por parte das famílias, isto é, a instituição reflete um movimento que está se dando no âmbito da sociedade como um todo, na qual muitos sujeitos rejeitam e protestam contra o sistema político vigente. E quando o processo eleitoral na creche reproduz essas mesmas relações de clientelismo, de troca de favores, há o protesto e até a anulação do voto por parte desses segmentos. Na maioria das creches pesquisadas, os candidatos vencem com o quorum mínimo, 50% do colégio eleitoral mais 1 voto, (ver relatório das eleições, anexo F), o que acaba por caracterizar a pouca legitimidade dos candidatos eleitos.

Nas entrevistas buscamos compreender a forma como esses candidatos a direção concebem a participação das famílias e dos pais na creche e como construíram seus projetos de gestão, isto é, que visão de participação política dos pais e das famílias norteiam seus projetos de gestão.

A visão que predomina entre alguns profissionais dessas instituições é que os pais e as famílias devem participar somente no momento do voto ou na execução das funções nas quais o Estado se omite. Quatro dos cinco entrevistados afirmaram que construíram seus projetos de gestão em parceria com alguns professores, mas que não houve participação dos pais ou das famílias na *elaboração* desses projetos. A esse respeito, é importante ter em mente que:

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões (PARO, 2003, p. 16).

Assim, observamos que talvez o pouco quorum⁷¹ e a mínima participação das famílias das crianças no momento do *voto* advenha da pouca oportunidade de participação dos pais, professores e demais profissionais na discussão e elaboração dos projetos político-pedagógicos e de gestão das creches. Por que os pais e as famílias não são convidados a participar na elaboração desses projetos? Como pensar a creche como instituição pública se os usuários desse espaço não *decidem* sobre os processos pedagógicos? Por que as decisões que dizem respeito ao projeto político e pedagógico e à organização do espaço educativo das crianças são formuladas por um pequeno segmento dos profissionais?

Se compreendemos que é direito⁷² dos pais participar na gestão da creche pública, principalmente por que é a população usuária que a mantém através do pagamento de impostos, necessário se faz que busquemos reconceituar a visão de participação, superando a visão autocrática do papel do diretor nas instituições educativas e ampliando os canais de participação.

Um dos entrevistados indicou que uma das formas mais sutis do autoritarismo é a visão equivocada do que seja um processo democrático nas instituições de educação infantil. Segundo ele, nas eleições para diretor em 2004, o grupo de professores e demais funcionários decidiu que, devido aos intensos conflitos na eleição anterior (2002), o grupo é que deveria decidir qual dos dois candidatos estaria apto a concorrer sozinho na eleição de 2004. Assim, os dois candidatos explanaram seus projetos de gestão em reunião pedagógica e somente os professores e demais trabalhadores da creche decidiram qual dos dois projetos estava capacitado a concorrer, perante os pais e famílias, como candidato único à eleição para diretor de creche.

Aos pais foi solicitada a legitimação de um processo que já fora decidido internamente. Ao final desse processo, o candidato único obteve o quorum e foi vencedor nas eleições e afirmou que foram eleições muito tranquilas, diferentes da anterior. Porém, questiona-se: não é de direito que os pais escolham dentre os vários projetos de gestão aquele que julgar o mais adequado para a educação de seus filhos? Que concepções de democracia e de participação norteiam e fundamentam as práticas político-pedagógicas desses

⁷¹ Percebe-se que há pouca participação dos pais, dos professores e demais profissionais na relação entre a totalidade do Colégio Eleitoral e o número total de votantes, pois grande parte dos candidatos que venceram as eleições de 2002, obtiveram quorum mínimo (50% mais 1). Sobre isto, ver Anexo F – Relatório das Eleições de Diretores de 2002 (não paginado).

⁷² Ver Constituição Federal, Cap. III, Art. 206; o Estatuto da Criança e do Adolescente – Cap. IV, Art. 53, parágrafo único, e a Lei Orgânica do Município de Florianópolis, Art. 121; esta última trata da participação dos pais na escola.

profissionais? Como ampliar o debate sobre participação quando aos pais e famílias é negado o direito de escolha do candidato e do projeto de gestão?

Outra entrevista também demonstra um equívoco quanto à concepção de participação. Ela caracterizou-se por diversos silêncios, porque, apesar de se ter incentivado o diretor para que relatasse as causas do conflito ocorrido entre os professores e a direção da creche durante quase um ano do seu mandato, ele não quis se adentrar no assunto. O episódio a que nos referimos diz respeito à contraposição de forças entre a direção e o grupo de professores, que não aceitou o resultado das eleições e por isso queria que ele desistisse do cargo. Mas, segundo ele, a equipe da SME fez uma intervenção na creche para que “as pessoas soubessem quem é quem”, assumindo assim uma postura autoritária que não condizia com um processo democrático em curso. Nessa postura, a intervenção da SME significava o estancamento do conflito.

A pesquisa revelou que na maioria das instituições de educação infantil pesquisadas em Florianópolis a eleição de um só candidato advém da dificuldade do grupo de professores, direção e demais trabalhadores da creche em mediar os conflitos subjacentes ao processo eleitoral, no qual as relações de poder se intensificam. E a forma de ocultar ou minimizar esses conflitos é criar um consenso entre os pares; assim apenas um candidato *concorre* ao pleito eleitoral.

Como Chauí (2001), acreditamos que a democracia é a vivência e a explicitação dos conflitos, o que possibilita a formação de sujeitos críticos e políticos pelo exercício democrático cotidiano. E o consenso ou acordo entre as partes, na medida em que não faz emergir visões de mundo, de educação, de criança e de infância, não contribui para que o debate se estabeleça e que nos tornemos sujeitos mais conscientes e críticos da realidade social.

Em todas as entrevistas pudemos perceber que há muitos condicionantes internos implícitos no processo de eleição para diretor de creche. Entre eles, as concepções de participação e democracia, a ausência de conselhos de pais ou de APPs, ou ainda a inexistência de um projeto político e pedagógico que dê suporte a uma gestão compartilhada com as famílias. Mesmo quando a APP existe, o que prevalece é o seu caráter financeiro de promoção de eventos, que visa subsidiar a instituição.

Da mesma forma, deve haver a construção coletiva de um projeto político e pedagógico, não um projeto formal, burocrático, mas aquele que fundamenta e orienta as

práticas cotidianas junto às crianças pequenas, do qual o diretor deve ser o articulador principal. O PPP tem se mostrado frágil e não subsidia a gestão democrática na educação infantil, porque, ao terminar um mandato de dois anos, muitas vezes acaba-se com o projeto da creche. Ao que parece, persiste o projeto de gestão individual em detrimento de um projeto político e pedagógico nas unidades de educação infantil em Florianópolis.

Isto remete novamente à constatação da semelhança dos moldes de atuação do diretor de creche com os dos dirigentes municipais: freqüentemente uma gestão municipal rejeita o trabalho desenvolvido na gestão anterior, desconsiderando todo o processo de construção coletiva e histórica.

A realidade investigada permite concluir que a formação do profissional que vai articular um projeto político e pedagógico para a criança de 0 a 6 anos é de suma importância. O curso de Pedagogia a Distância⁷³, promovido pela SME no período de 2000 a 2004 para habilitar os profissionais que ainda não o possuem (em consonância com a LBD) apresenta uma série de dificuldades, como o pouco tempo destinado às aulas presenciais, uma relação superficial ou fragmentada com o tutor⁷⁴, a inexistência de um espaço propício ao debate de idéias sobre as questões implicadas na gestão da creche e outras tantas questões acerca da infância e da criança. Não contribui efetivamente para a formação técnica nem para a formação política e pedagógica dos diretores de creche do município de Florianópolis. Ao que parece, o principal fator implicado nessa questão é a ausência do debate, do diálogo e do fomento de idéias entre os alunos e entre esses e o tutor, pois acredito que o acesso ao conhecimento, aliado à reflexão e ao debate, visto que a relação social é uma relação educativa, são alguns dos meios de promover a consciência crítica e política dos envolvidos no processo.

É importante lembrar que a pesquisa de Fernandes (2000) discute a formação continuada ou em serviço na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis nos anos de 93-96 na gestão de Sergio Grando. Essa dissertação compreendeu entrevistas com professores e pesquisa em textos produzidos por eles, que eram participantes da formação continuada dessa época. A autora relata que essa formação conseguiu romper com a formação “clássica” em

⁷³ O curso de Pedagogia à Distância, promovido pela gestão Ângela Amin, foi um importante procedimento adotado para fazer cumprir a LBD, quanto a habilitação em nível superior dos membros efetivos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Destacamos que muitos dos sujeitos que obtiveram essa habilitação eram os auxiliares de sala que estavam ocupando os cargos de direção ou que vieram posteriormente a ocupá-los.

⁷⁴ O tutor é o professor responsável pela turma de alunos do curso de pedagogia à distância.

serviço e também registra a ruptura do projeto por ocasião da mudança no governo municipal.

Em relação à formação política dos candidatos, observamos que grande parte não é filiado a partidos políticos, movimentos sindicais, de igreja, movimentos populares ou sociais. Dos cinco entrevistados, apenas dois deles confirmaram sua participação em alguns desses espaços de formação. Um deles era filiado ao PMDB de Florianópolis e outro se movia entre os vários partidos, fazendo campanha para vereadores de várias facções. Este último, na entrevista, considera que essa forma de fazer política estava encerrada em sua trajetória profissional desde as últimas eleições para vereador, quando, com a vitória do candidato para o qual tinha feito campanha, não viu contempladas suas reivindicações pessoais.

Outro fator bastante importante a ser considerado é a baixa remuneração paga aos ocupantes do cargo de direção de creche sob a forma de comissão; esse valor não representa um incentivo para que os professores efetivos se candidatem ao cargo⁷⁵. Representa um incentivo financeiro somente para os professores substitutos, auxiliares de sala e de ensino, que têm os mais baixos salários da rede, e tal fato demonstra a pouca valorização dos profissionais da educação infantil do município de Florianópolis, principalmente em se tratando de um cargo de grande complexidade como o do diretor.

Em relação a essa questão, observamos que um dos entrevistados, auxiliar de sala, tem carga horária de trabalho de 6 horas na creche e em outro período realiza *serviços extras*⁷⁶ para complementar a renda familiar. E outro, professor substituto, relata que, devido à sua condição financeira, realiza outros trabalhos nos feriados e finais de semana. Este último venceu as eleições de 2002, mas, em virtude do baixo valor da gratificação para o cargo de diretor, acabou por exonerar-se após um ano de mandato.

Esse entrevistado continua trabalhando como professor substituto na mesma instituição e referiu que o valor da gratificação que recebia para ocupar o cargo de direção era inferior à gratificação de regência de classe e hora atividade dos professores que estão trabalhando em sala. Em suma, os professores efetivos que se candidatam à direção de creche perdem a gratificação de regência de classe e hora atividade quando passam a receber a

⁷⁵ O valor para ocupar o cargo em comissão de diretor de Creche, Núcleos de Educação Infantil, Escola Básica, e Escola Desdobrada, segundo a Lei nº 6473, de 18 de maio de 2004 é de R\$ 1.154,00 (hum mil, cento e cinquenta e quatro reais). A remuneração dos auxiliares de sala, de ensino, de educação física e dos professores efetivos, quando diretores, é acrescido da metade desse valor, ou seja, 50%. Quando esses profissionais não são efetivos na RME, recebem apenas o valor do cargo em comissão acima referido.

⁷⁶ Serviços extras para ele são pequenos trabalhos informais, sem carteira assinada e de curta duração.

gratificação para ocupar o cargo de direção de creche. Mas para um auxiliar de sala e de ensino esse valor corresponde algumas vezes ao dobro do seu vencimento-base. Os professores substitutos são os únicos da categoria que recebem apenas o valor do cargo em comissão integral (cf. Estatuto do Magistério Público Municipal). Nos anexos D e E podem-se constatar os salários pagos após maio de 2003, época do dissídio da categoria; portanto, os professores efetivos recebem o salário-base de acordo com tempo de serviço e o nível de escolarização, acrescido do valor do cargo em comissão. Os auxiliares de sala pertencem ao quadro civil, e os auxiliares de ensino, assim como os professores, ao quadro do magistério, e essas duas categorias não recebem o valor correspondente à regência de classe e hora atividade⁷⁷.

Em relação aos professores substitutos, a mudança nos critérios para o provimento do cargo de diretor permite que hoje eles se candidatem às eleições. Para esses sujeitos, tal cargo possibilita a garantia de emprego por dois anos, com a remuneração do cargo em comissão. Se fossem do quadro efetivo do magistério público municipal, os salários equivaleriam à somatória dos vencimentos com 50% da gratificação do cargo em comissão, pois assim diz o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis em seu artigo 67:

O servidor efetivo designado para exercer função de chefia terá direito à percepção da gratificação correspondente fixada em lei, ou 50%(cinquenta por cento) dela quando já tenha incorporado à remuneração do cargo efetivo, valor de cargo comissionado ou função gratificada, podendo optar pela percepção de maior valor.

Os professores efetivos na RME que assumem o cargo de direção perdem esse tempo de trabalho na função, porque ele não é contado como tempo de serviço para a aposentadoria. Para se aposentar o professor deve ter 25/30 anos de trabalho efetivo em sala de aula, isto é, *com crianças* (cf. Estatuto do Magistério Público Municipal). Portanto, isso também pode explicar, em parte, a procura de professores substitutos, auxiliares de ensino efetivos e substitutos e de sala para concorrer ao cargo de diretor de creche, conforme explica um entrevistado:

[...] eu só saí da direção depois de um ano de trabalho porque estava perdendo dinheiro [...] não compensava, sendo substituto eu não recebia a gratificação de regência de classe. Eu trabalho para sobreviver, trabalho inclusive nos finais de semana e feriados[...]então o que eu ganhava não dava para cobrir as despesas, já que estou fazendo uma especialização também (ENTREVISTA 19/08/2004).

⁷⁷ O auxiliar de sala não recebe o adicional de regência de classe e hora atividade embora assuma diariamente duas horas em atividades com as crianças, nos momentos de chegada e saída das mesmas. Das 7h às 8h; das 12h às 13h e das 17h às 19h. E o auxiliar de ensino tem direito a essa remuneração quando substitui um professor por um período superior a 15 dias.

Em relação à presença de auxiliares de ensino e auxiliares de sala concorrendo ao cargo de diretor, podemos fazer as seguintes considerações: esses dois segmentos da creche são os que detêm os mais baixos salários da categoria, pois não recebem o adicional de regência de classe; têm, portanto, as mais precárias condições de vida e de trabalho. Esta é uma grande motivação para participar da eleição – compensar os baixos salários e, de certa forma, complementar a renda familiar com a gratificação do cargo de diretor. Mesmo considerando que esse cargo exige maior trabalho e responsabilidade dentro da instituição educativa, são as condições concretas de vida desses trabalhadores que os impelem a concorrer às eleições.

Nos casos de falta de quorum ou de candidatos às eleições, a SME faz a indicação de outro profissional para o cargo. Essa indicação pode ser de um profissional que trabalha na instituição ou de fora do contexto da creche. De forma geral, no período estudado as indicações obedeciam aos mesmos critérios do decreto que trata das eleições para diretor, quanto à formação e ao tempo de trabalho na instituição.

A carga horária de trabalho do diretor de creche por lei é de 8 horas diárias, entretanto os diretores entrevistados relatam que freqüentemente trabalham de 10 a 12 horas por dia, porque, devido ao excessivo número de faltas de professores e auxiliares de sala, freqüentemente substituem esses profissionais, o que aumenta ainda mais suas atribuições diárias. Também relatam que substituem as vezes até mesmo o profissional da limpeza ou o responsável pela alimentação. Com essa diversidade de atribuições, sobra pouco tempo para que eles se dediquem ao trabalho pedagógico e ao atendimento às famílias, aos pais e aos demais trabalhadores da creche.

Sobre isso um entrevistado esclareceu:

É muito difícil trabalhar [...] veja, nós tínhamos um xerox, que foi tirado para contenção de despesas, o computador que nós ganhamos está aí há mais de um ano e o pessoal da secretaria não vem instalar. Outra coisa é a falta de pessoal na rede, eu trabalhava com duas auxiliares de ensino de 20 horas, que estavam sempre em sala [...] falta muito professor, o número de atestados é enorme [...] então a gente fica meio que sozinho para dar conta de tudo, atender os pais, ir para a secretaria, fazer reunião, organizar a creche. Mas o que eu aprendi nesta experiência foi ter paciência para não atropelar o processo democrático (ENTREVISTA 20/08/2004).

Esse entrevistado se refere às dificuldades de trabalho, principalmente ao excessivo número de faltas de professores e demais funcionários da creche devido a problemas de saúde. As dificuldades apresentadas pelos entrevistados são parte dos problemas mais freqüentes que dificultam o fazer burocrático e pedagógico dos diretores.

Na entrevista acima citada, o candidato aponta a necessidade de romper com práticas autoritárias dentro da creche, diz ser necessário ao diretor ter paciência ou consciência de que é preciso ouvir todas as instâncias antes de resolver as questões que dizem respeito a todos, e isso se torna um exercício diário. A maior conscientização desse professor talvez possa ser explicada pela sua trajetória profissional marcada pela participação em grupos de jovens e centros cívicos, entre eles no partido do PMDB de Florianópolis e na igreja católica.

A reflexão realizada por um entrevistado é oportuna, porque diz respeito à semelhança que por vezes acontece entre o processo de eleição para diretor de creche e as eleições municipais:

Eu fui candidato em outra creche antes de vir para cá. Naquela época eu quis concorrer para acabar com as trocas de favores entre o diretor e um grupo de pessoas. Eu perdi as eleições porque o diretor usou a máquina administrativa da creche para fazer campanha. Na época estavam construindo uma creche nova e o diretor usou disto para se promover, como se fosse uma conquista pessoal da direção e não era [...] muitas pessoas estavam na luta pela construção daquela creche nova [...] (ENTREVISTA em 20/10/2004).

Essa entrevista demarca a estreita relação entre a política tradicional e o processo eleitoral na RME de Florianópolis, no qual, em muitos casos, reproduzem-se as relações de troca de favores e de apadrinhamento.

Esse entrevistado referiu uma importante conclusão a que chegou quanto ao resultado das eleições em 2002, em que foi vencedor pela maioria dos votos de pais e professores: ganhou por *saber ouvir* as famílias. Segundo ele:

Eu ficava muito tempo conversando com os pais, muitas pessoas achavam que era perda de tempo, eu não [...] sentava, conversava. Minha relação era de ouvir as famílias, conscientizar mas não me envolver na vida privada deles. Isso ajudou muito, eles tinham confiança em mim, me conheciam (ENTREVISTA em 20/10/2004).

Nas outras entrevistas, pudemos perceber algumas dificuldades semelhantes no exercício da função de diretor: a falta de pessoal, a dificuldade de desenvolver um trabalho voltado ao coletivo e aos interesses das crianças pequenas e, principalmente, a dificuldade em romper com a *cultura da creche* e mediar as relações de poder.

Sobre esta última, um entrevistado pontua que as relações entre ele e o candidato que perdeu as eleições ficaram problemáticas, e, por esse motivo, o sujeito que perdeu – da categoria de auxiliar de ensino, mesmo sendo efetivo naquela creche – optou por sair da

instituição. Isso se deu principalmente porque os dois profissionais teriam que trabalhar juntos a partir do final das eleições:

[...] seria assim [...] uma relação difícil de lidar [...] porque na campanha para as eleições, houve muita coisa[...] não por parte dele, do candidato, mas do pessoal que fez campanha no bairro, usaram muita coisa, sabe [...] tipo eleição para vereador. Camiseta, panfleto, propaganda e estratégias assim[...] não muito éticas[...] então seria difícil trabalhar junto[...](ENTREVISTA 19/08/2004).

Em alguns depoimentos os profissionais relataram que a possibilidade de melhoria da condição salarial foi importante para que se candidatassem ao cargo, porém outros confirmaram que a motivação para exercer o cargo de chefia se dera também pelo desejo de romper com a *cultura da creche*⁷⁸ e possibilitar a execução de um projeto de gestão mais participativo.

Tais relatos confirmam também a falta de uma política de valorização dos profissionais da educação, principalmente os do quadro civil – auxiliares de sala, de serviços gerais, merendeiras, etc. Também acabam por confirmar a ausência de uma política de valorização do cargo de diretor de creche quanto à sua formação, condições de trabalho, salariais e plano de carreira. Esses fatores adversos impedem muitas vezes a candidatura dos professores efetivos ao cargo de diretor.

É necessário portanto aprofundar os condicionantes internos da participação dos profissionais da educação na eleição para diretor de creche no município, pois parece que as condições objetivas de vida e trabalho desses sujeitos são determinantes na decisão de se candidatar às eleições para diretor.

A complexidade de fatores implicados no processo eleitoral para a escolha do diretor de creche na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis demarca muito bem a necessidade de um tratamento profundamente ético dos conteúdos levantados durante as entrevistas. Nesse sentido, consideramos que a dificuldade em obter a autorização para utilizar algumas entrevistas situa-se, em grande parte, no fato de que a maioria dos entrevistados estava

⁷⁸ Defino a *cultura da creche* como um conjunto de procedimentos e práticas caracterizadas pelo senso comum. Essas práticas, rotinizadas, banalizadas e sem base científica, são fundamentadas em crenças e valores postos pela cultura de determinados segmentos sociais. Como por exemplo a concepção de criança, infância e Educação infantil na rotina da creche que prevê que todas as crianças devem realizar as mesmas atividades ao mesmo tempo, como alimentar-se e dormir, desrespeitando o movimento próprio da criança, que é diferente do movimento do adulto. A força dessa *cultura da creche* reside na cooptação dos profissionais da educação que aí atuam, e os novos, ao ingressarem nas instituições, são *cooptados* a se integrar e a perpetuar as mesmas práticas. Um dos fatores que muito contribui para não se superem tais práticas é a ausência de uma reflexão teórica dos trabalhadores da educação para que eles possam se perceber como sujeitos históricos e ampliar suas visões de

envolvida na época com a campanha eleitoral para diretor de creche em 2004. Também tal dificuldade pode ser atribuída à sobrecarga de trabalho pela proximidade do final do ano letivo, época em que aconteceram as entrevistas.

Outra questão diz respeito ao conteúdo presente nos relatos obtidos, pois muitas críticas foram realizadas pelos entrevistados em relação à campanha e aos candidatos a prefeito e vereador da capital. Essas críticas, tanto ao partido da situação como ao da oposição foram constantes, e o uso do material transcrito configurava um horizonte de tensão, incerteza e expectativa quanto ao futuro do trabalho na creche. Também os registros das campanhas, procedimentos e posturas éticas dos envolvidos na eleição para diretor de creche representavam um questionamento às práticas políticas de companheiros de trabalho na RME, e isso envolvia um alto grau de subjetividade e complexidade nas relações de trabalho.

Acredita-se que aquilo que o pesquisador elege como objeto de pesquisa é, de fato, a própria história de vida do entrevistado. Isto nos faz compreender as negativas quanto à concessão de uma entrevista ou à utilização dos elementos nela presentes como um elemento a mais na compreensão da temática investigada.

Assim, as manifestações que os entrevistados fizeram relativas, por exemplo, à avaliação a respeito da gestão municipal ou da gestão da creche, ou à avaliação de posturas político-pedagógicas de seus colegas de trabalho devem ser consideradas sobretudo como parte de um processo no qual nos encontramos pessoalmente implicados, tanto como profissional quanto como pesquisadora. E essa complexidade de relações em que os sujeitos falam de si mesmos, de trabalho, de sonhos, frustrações, expectativas, julgamentos, críticas, não podem ser consideradas de forma maniqueísta, mas como parte mesmo do processo de formação política e humana dos sujeitos aí envolvidos. A cultura de participação na Rede Municipal de Ensino tem se constituído numa possibilidade de formação do sujeito crítico, mais consciente e comprometido com a educação infantil, a criança e a infância.

5.3 Características e funções do diretor de creche: dimensões política, pedagógica, administrativa e legal

A pesquisa possibilitou compreender que a função de diretor de creche se caracteriza pela amplitude e complexidade de atribuições, considerando presentes a dimensão política, pois se insere numa determinada sociedade; a dimensão pedagógica, porque se insere no âmbito da

educação de criança e infância. Outra discussão necessária refere-se a importante diferenciação do que é espaço

educação e a administrativa e legal, pois suas funções e atribuições estão atreladas às políticas implementadas pelo Estado.

Analisando-se o decreto N° 1540 de 15 de julho de 2002⁷⁹, que estabelece as normas para o processo de provimento do cargo em comissão do diretor da unidade educativa da Rede Municipal de Ensino⁸⁰, percebe-se que, além de estabelecer o tempo de permanência de 2 anos no cargo, também considera como prioridade ter habilitação, em nível superior, no curso de Pedagogia, possuir experiência mínima de 2 anos na rede municipal ou de 4 anos no magistério público estadual, bem como estar atuando desde o início do ano eleitoral na unidade em que se candidatar. É obrigatório que participe de um curso preparatório de 60 horas e, como último requisito, que ele passe pelo processo de legitimação através da eleição na comunidade escolar⁸¹. Observa-se que a eleição é a última etapa do processo democrático. Em relação a isso, considero que o processo eleitoral deveria acontecer em épocas diversas, de acordo com a necessidade e especificidade de cada instituição de educação infantil. Entender que a gestão democrática é como um processo que se constrói cotidianamente potencializaria o diálogo entre todos os segmentos envolvidos na relação creche e famílias e proporcionaria uma vivência mais ampla dos direitos, evitando as indicações político-partidárias de profissionais não qualificados e não comprometidos com a criança e a educação.

No documento da Secretaria Municipal de Educação que orienta as creches públicas municipais acerca das atribuições do diretor e dos demais profissionais das creches e NEIs⁸² são previstas 16 atribuições para o cargo de dirigente da instituição educativa, dentre as quais se destacam:

a) *Convocar* os representantes das entidades escolares, como: associação de pais e professores, conselho de escola e grêmios estudantis, para participarem do processo de elaboração e execução do projeto político pedagógico;

público e privado na creche.

⁷⁹ Esse decreto obedece à Resolução 01/2002, que fixa as normas para a educação infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina. Segundo essa resolução, a formação para exercer o cargo de diretor deve ser em nível de graduação em Pedagogia ou curso de licenciatura na área da educação.

⁸⁰ Ver Relatório das Eleições para Diretor – 2002, Anexo F.

⁸¹ Inciso VI.

⁸² Anexo C.

b) *Coordenar, acompanhar e avaliar* a execução do projeto político-pedagógico na unidade educativa;

c) *Coordenar* o processo de implicação das diretrizes pedagógicas emanadas da secretaria municipal de educação;

d) *Comunicar* ao conselho tutelar os casos de maus tratos, reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar dos alunos.

De acordo com esse documento, o papel do diretor é o de coordenador, atuando tanto na elaboração, execução e avaliação do projeto político e pedagógico das creches, e também o de representante dos direitos das crianças, pelo qual tem a obrigação de comunicar ao conselho tutelar os casos de maus tratos ou violação dos direitos infantis.

Para se candidatar ao cargo de diretor de creche o candidato deve obrigatoriamente realizar um curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, com carga horária de 60 horas. Nele, são destinadas 40 horas de aula presencial⁸³ e 20 horas à elaboração do projeto de gestão. Esse curso preparatório, segundo alguns dos entrevistados, deveria ser reorganizado para que pudesse efetivamente prepará-los para a função técnica, burocrática e pedagógica.

A formação continuada do diretor de creche no período estudado compreendia reuniões mensais na Secretaria Municipal de Educação, onde o assessoramento dos diretores era efetivado pela equipe técnica⁸⁴ da divisão de educação infantil. Esse assessoramento consistia em reuniões mensais de aproximadamente 4 horas cada, nas quais a equipe, em conjunto com os diretores – em média 10 profissionais – elegia no início de cada ano um cronograma com os temas para estudo. As equipes eram formadas, sem critérios de zoneamento, por diretores de creche de várias localidades diferentes. Os temas para estudo podiam incluir desde a alfabetização até a educação física, a relação creche-família ou outros temas relacionados à educação infantil. O assessoramento também contava com a participação de profissionais dos meios acadêmicos que prestam assessoria à Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com a nova equipe que coordena a divisão educação infantil desde que assumiu a gestão em 2005 o prefeito Dário Berger, o documento que norteia o trabalho desenvolvido por todos os segmentos envolvidos no processo pedagógico das creches e NEIs

⁸³ Chamamos de aula presencial quando o candidato tem que ter frequência de 100% nas palestras oferecidas pela SME.

⁸⁴ Segundo a equipe que assumiu essas funções na nova gestão municipal em 2005, o termo “equipe técnica” está sendo reformulado.

e que especifica as funções do diretor, auxiliar de ensino, vigia, supervisor, merendeira, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de sala, bibliotecário e professor será reformulado.

Talvez essa reformulação possa contemplar uma discussão acerca das práticas pedagógicas autoritárias que ainda estão presentes em muitos espaços educativos nas creches e NEIs do Sistema Municipal de Ensino; uma reflexão que busque ampliar as concepções sobre os direitos das crianças na creche, como o direito incondicional à brincadeira, a uma alimentação adequada, o direito ao movimento e ao tempo próprio da criança de 0 a 6 anos, tempos distintos dos adultos; um movimento para refletir que os ritmos, os tempos e os espaços das crianças necessitam ser reconhecidos para serem respeitados. Bem como uma discussão sobre o caráter pedagógico da educação das crianças de 0 a 6 anos.

As proposições que os adultos fazem para as crianças, como o planejamento dos horários de alimentação e de sono, tem se caracterizado muitas vezes por rotinas inflexíveis, pelas quais as crianças devem todas e ao mesmo tempo se alimentar, dormir e acordar juntas. Considero fundamental a discussão dos direitos das crianças na creche e do papel mediador do diretor nessa discussão, sendo essa uma das suas funções mais importantes, já que é sua a responsabilidade na articulação de um projeto político e pedagógico capaz de garantir esses direitos nesse espaço. Assim como mediar a discussão sobre a necessidade de proporcionar às crianças pequenas um conhecimento orientado à ampliação do seu repertório, seja ele, artístico, cultural ou de leitura e escrita.

Por toda a complexidade das funções e das atribuições do diretor de creche, do seu papel social e de representante dos direitos das crianças, de mediador e articulador de um projeto político pedagógico para as crianças de 0 a 6 anos, é que se enfatiza a importância da formação desse profissional e do imperativo de compromisso dele com a criança e a educação infantil. Assim, consideramos que o cargo de diretor requer uma liderança e uma coordenação pedagógica fundamentadas em base teórico-metodológica sólida e consistente que somente a formação e a experiência em movimentos sociais, sindicatos e docência podem proporcionar. Nesse sentido, penso que não necessariamente o profissional deva ser um pedagogo, mas outro graduado em áreas afins, como o psicólogo, o assistente social ou o graduado em ciências sociais.

A pesquisa revelou que um dos obstáculos na implementação da gestão democrática nas instituições de educação infantil em Florianópolis decorre da dificuldade, em particular dos segmentos dos professores e dos demais profissionais, em resolver e mediar os conflitos e rupturas no momento das eleições. O fato tem contribuído para que alguns dos segmentos

rejeitem o processo, sob a alegação de que não estão preparados para vivenciar a democracia. Tal afirmação justificaria as indicações político-partidárias de profissionais sem a formação adequada; além de confirmar a cultura autoritária da sociedade brasileira, essa afirmativa também denota um equívoco quanto à concepção de democracia e participação.

A esse respeito, verificou-se na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que há um dispositivo legal que permite a alguns diretores permanecerem no cargo por vários anos, como diretor indicado ou eleito; às vezes, mesmo aposentado, ele permanece na direção da creche através de uma indicação político-partidária. Assim, desconsidera-se o princípio democrático que pressupõe a alternância no poder, e essa prática tem se constituído num obstáculo à democratização da gestão, porque esses sujeitos tendem a alimentar as relações autoritárias a fim de promover a sua manutenção no cargo. Observamos que nas creches onde o diretor foi eleito, ele tende a estabelecer relações mais democráticas e participativas, tanto na sua relação com os profissionais como com a comunidade e os pais. Além disso, há um consenso no coletivo de que o diretor deve ser um mediador das relações políticas e pedagógicas do grupo e não um líder autocrático.

A condição de trabalhador na sociedade capitalista, no caso desta pesquisa a do trabalhador assalariado em educação infantil, o diretor de creche, é representada de diversas formas. Uma de representante do Estado, da burocracia estatal, no cumprimento de trabalhos administrativos e na gerência de pessoal; outra, de representante da sua classe, a do magistério; e uma terceira e mais importante, que é a de representante dos direitos das crianças. Essa diversidade de papéis é conflitante entre si na medida em que grupos diversos detêm o poder dentro das instituições, e as eleições são um dos momentos onde essa correlação de forças políticas ganha maior visibilidade.

Em relação à necessidade de uma política de valorização da educação infantil no que tange aos professores, diretores e demais profissionais, pontuamos que essa valorização é necessária e urgente para a melhoria da condição social e salarial, principalmente da categoria do quadro civil (auxiliares de sala, de ensino, merendeiras e auxiliares de serviços gerais), e deve ser acompanhada da implementação de uma política de formação continuada⁸⁵, de assessoramento dos diretores e também da mudança dos critérios de provimento do cargo, garantindo em lei própria as eleições diretas para diretor de creche.

⁸⁵ Nesse sentido, a criação do Fórum Municipal de Educação Infantil, um espaço de discussão política suprapartidário, criado em dezembro de 2003, pode contribuir para a formação política dos professores e demais participantes.

Enfim, a pesquisa permitiu concluir que o papel do diretor de creche num processo de construção democrática deve constituir-se no de um articulador, de coordenador pedagógico, e de um dirigente que, comprometido com a defesa dos direitos infantis, delega funções e tarefas respeitando o princípio democrático de *escuta* dos sujeitos envolvidos. E por isso defendemos a importância da consciência crítica, da formação e do compromisso com a educação infantil para a efetivação de tal processo.

5.4 A participação dos pais e das famílias nas eleições para diretor de creche em Florianópolis (2002 a 2004): as observações de campo

Considera-se que os determinantes sociais que dificultam e inviabilizam – em parte – a participação efetiva das famílias⁸⁶ na gestão da creche pública merecem ser aqui destacados. A dinâmica interna da vida cotidiana das famílias, a sua luta pela subsistência, a sua condição de trabalho e a falta de tempo para o lazer e para cuidar da educação das crianças são aspectos fundamentais para entender a tímida participação dos pais na gestão das creches do município de Florianópolis.

A estruturação do capitalismo, que condiciona as vidas dos trabalhadores pelo controle do tempo livre, em que corpos e mentes são adaptados para o trabalho produtivo, sempre objetivando maior tempo/trabalho e assim maior produção/lucro e acúmulo de capital, caracteriza a exploração da classe trabalhadora, usuária da creche pública, merece ser considerada no contexto desta pesquisa. A própria existência da instituição de educação infantil, liberando pais e mães para o mercado de trabalho, justifica tal afirmativa: o pouco tempo livre conferido à classe trabalhadora para que possa, entre tantas coisas, ocupar-se da educação dos seus filhos precisa ser considerado em nossa análise sobre a participação dos pais e das famílias na instituição pública.

Outro fator merece ser melhor investigado: a história da educação infantil – marcada pela política do assistencialismo, na qual está arraigada uma concepção de favor e tutela do Estado para com as famílias atendidas – não teria contribuído para a pouca participação dos pais na gestão das instituições de educação? Além disso, a educação infantil no Brasil tem

⁸⁶ A estrutura familiar na contemporaneidade diverge das antigas estruturas familiares patriarcais ou do modelo burguês, da família nuclear. Por famílias contemporâneas compreendo os novos arranjos familiares onde prevalecem os laços de afeto e reciprocidade em detrimento dos laços consanguíneos. Temos no cotidiano das creches, famílias homoparentais ou famílias gays, bem como famílias monoparentais, isto é, crianças que vivem sob a responsabilidade somente do pai, da mãe, da avó, do tio, etc. Também é preciso considerar que muitas famílias estão inseridas num contexto de violência tanto doméstica como residem em áreas de risco. Tudo isso dificulta a relação creche e as famílias.

suas bases filosóficas e ideológicas alicerçadas em teorias nas quais o desenvolvimento infantil é considerado prioritariamente sob a perspectiva cognitiva, o que explica a concepção de criança e educação orientada para a formação do sujeito cognitivo. A concepção de infância como construção social e cultural é mais recente, voltada para a formação social do sujeito criança, e abre perspectivas para pensar a educação infantil na sua relação com a sociedade e as diversas culturas nela inserida.

O breve histórico sobre a educação infantil no Brasil na quarta parte deste trabalho vem confirmar que a política do assistencialismo permeia toda sua trajetória e que, para superá-la, faz-se necessário possibilitar mecanismos de participação que favoreçam a conscientização de todos – corpo docente, pais e famílias – de que a educação pública de boa qualidade é direito conquistado pela classe trabalhadora e pelas crianças, em particular.

Paro (1995), ao tratar dos determinantes internos da participação dos pais na gestão da escola pública, enfatiza o problema da *comunicação*. Divergindo do autor, consideramos que o problema não é de comunicação, mas político. Que está presente na estrutura social e cultural brasileira e é reproduzido nas relações que se estabelecem tanto na família como nas instituições. Deslocando o eixo de análise para um problema meramente de linguagem, desconsideramos todo um contexto histórico no qual a instituição foi forjada, onde estão presentes os fatores econômicos, sociais, culturais e ideológicos, no interior dos quais está inserida a comunicação e a linguagem. Assim, a questão é discutir quais concepções políticas orientam essa forma de linguagem e comunicação entre instituição e famílias.

Em relação às formas de ampliar a participação das famílias na creche, é preciso refletir sobre o modo de operacionalizar esse processo, de estabelecer procedimentos, viabilizar estratégias para dinamizá-lo. Numa das observações de campo realizadas, examinamos uma situação ocorrida por ocasião de um bingo realizado numa creche. O evento, bem-sucedido, contou com a participação de todos, profissionais, direção, pais, famílias e comunidade. Os recursos angariados ficaram sob a responsabilidade da direção da creche, que, sem consulta aos pais e famílias, deliberou pela compra de jogos e brinquedos para as crianças. Questiona-se: a realização do evento foi decidida em consonância com os interesses dos pais e famílias? O destino dos recursos provenientes do evento não deveriam passar pelo escrutínio dos mesmos? Mesmo que o destino dos recursos seja a compra de jogos e brinquedos, os responsáveis pelas crianças deveriam necessariamente participar na sua escolha.

Em relação ao nosso objeto de pesquisa, observamos que a participação dos pais no cotidiano da creche é bastante freqüente, pela própria característica do atendimento à criança pequena, pois há o diálogo entre creche e família, os pais trocam informações sobre o dia-a-dia das crianças e também participam de festas, reuniões de pais, mutirões, do período de inserção⁸⁷, de avaliação⁸⁸ e de outras atividades.

Entretanto, o que podemos observar é que parte dos professores e funcionários de algumas creches pesquisadas concebem a *participação dos pais* como forma de controle das atividades por eles desenvolvidas. Os pais, na maioria das vezes, buscam participar da gestão desenvolvida nestas creches, mas essa participação muitas vezes é concebida como *intromissão* por parte da direção e de alguns segmentos de profissionais.

Justificamos tal afirmativa baseados no resultado final das eleições nas duas creches pesquisadas. Nas duas os auxiliares de sala obtiveram o quorum, mas uma delas, estava em reforma, não estava atendendo as crianças da comunidade, e mesmo assim os pais foram exercer seu direito de votar. Isso significa que, quando são dadas condições efetivas e há abertura à participação das famílias e dos pais, eles se fazem presentes.

Outro condicionante interno da falta de participação dos pais na gestão da creche pública diz respeito à dificuldade de alguns segmentos de professores e demais profissionais da creche em compreender a diversidade cultural das famílias atendidas. Essas famílias possuem cultura, crenças e valores que necessariamente precisam ser conhecidos e respeitados pelos profissionais que trabalham na instituição pública. Necessário, portanto, é conhecer melhor esse segmento social, evitando preconceitos e possibilitando uma maior aproximação entre creche e famílias.

Um outro condicionante interno para a falta de participação dos pais, já analisado anteriormente, diz respeito à baixa representatividade do segmento dos professores na gestão da educação infantil. Como propor a participação das famílias se os professores não participam? Como possibilitar a pluralidade de idéias e projetos de gestão para a creche, quando os profissionais que nela atuam tendem a exteriorizar reações autoritárias? Quando um diretor de creche, em entrevista, explicita que, pelo despreparo do coletivo em vivenciar o

⁸⁷ O período de inserção ou “adaptação” das crianças na creche compreende o processo de ingresso das crianças novas ou daquelas que ainda demonstram dificuldades de se inserir no ambiente da creche no início de cada ano. Em geral, nesse período, os pais são solicitados a permanecer mais tempo na creche e na sala com as crianças para favorecer a transição entre a família e a creche.

⁸⁸ A avaliação na educação infantil não tem caráter de promoção, mas de perceber o desenvolvimento integral da criança. Geralmente ela acontece a cada semestre e os pais são solicitados a comparecer na creche para examinar os pareceres descritivos ou participar das reuniões de avaliação.

processo democrático, vão escolher em grupo apenas um candidato, restando aos pais que apenas legitimem tal decisão, o que isso representa?

É necessário aprofundar as discussões em torno da concepção de democracia, que entendemos estar vinculada à questão da equidade e justiça social, na qual os sujeitos assumem a perspectiva coletiva, e todos, famílias, professores e demais trabalhadores da educação têm seus papéis definidos como sujeitos de direitos. Nela, a creche é concebida como espaço político, e a perspectiva coletiva se materializa na construção de um projeto político e pedagógico para a Infância.

Nas entrevistas foi possível perceber que os projetos de gestão foram construídos sem a consulta aos pais. Assim, perguntamo-nos se o número pequeno de pais em reuniões com a finalidade de discutir esses projetos em 2004 não teria relação com essa concepção de participação. Os pais vão para discutir o quê, se os projetos que lhes são apresentados estão prontos? Assim sendo, a creche nega a participação das famílias e negligencia o saber dos responsáveis pelas crianças. Talvez isso explique, em parte, o pouco quorum nas eleições de 2002 e a pouca participação dos pais na discussão ou explanação dos projetos de gestão em 2004.

A pesquisa aponta a necessidade de maior *escuta* das famílias atendidas, de abrir espaços para que suas sugestões e críticas sejam acolhidas pela creche. Nas observações realizadas nesta pesquisa foi possível perceber que as oportunidades de participação concentravam-se, na maioria das vezes, nas reuniões gerais de pais ou reuniões específicas de sala, nas reuniões de avaliação e na chamada para as eleições de diretores. Nessas ocasiões, os pais recebiam as informações sobre o regimento interno, que é elaborado pelos professores e demais funcionários, sobre o calendário anual, o período da matrícula⁸⁹ e rematrícula⁹⁰, as eleições e outras informações pertinentes.

Fora desse espaço, observamos famílias que se reuniam na entrada ou saída das crianças para discutir sobre o andamento do processo eleitoral em 2004. Em uma dessas ocasiões, elas se organizavam para votar num mesmo candidato, isto é, buscavam obter o quorum mínimo, já que o candidato era único. Esses sujeitos questionavam o atual diretor,

⁸⁹ O período de matrícula é o momento em que os pais ou responsáveis pela criança fazem a inscrição dela na instituição. Há um período específico de matrícula no início de cada ano, mas ela pode ser feita durante todo o ano letivo.

⁹⁰ O período de rematrícula geralmente acontece nos meses que antecedem o final do ano letivo. Ele visa garantir a vaga da criança que já frequenta a creche para o ano seguinte. Quando os pais ou responsáveis não fazem a rematrícula, as crianças perdem a vaga e precisam entrar em listas de espera, salvo se existirem vagas excedentes.

que não tinha organizado junto à Secretaria Municipal de Educação a construção de uma nova sede, causando descontentamento tanto em relação ao local onde as crianças estavam sendo atendidas, quanto em relação à construção da nova sede, segundo eles, muito longe das suas residências.

Observamos também pais conscientes e bastante politizados em relação aos seus direitos na creche. Isso talvez possa ser explicado pela própria trajetória de muitas comunidades, desde a ocupação de terra, os processos organizativos de luta pela subsistência, pela moradia e pela creche. São famílias que estiveram presentes e participaram da construção desses espaços, reivindicando do Estado seus direitos, o que promoveu uma maior conscientização quanto à educação que desejam para seus filhos.

Há o relato de uma mãe que diz que gostaria que as professoras brincassem mais com seus filhos, revelando uma ampliação na sua concepção de brincar, que significa brincar junto, jogar junto e não apenas distribuir os jogos e brinquedos e pressupondo que o saber brincar é inato.

Aquilo a que essa mãe se refere também outras mães indicam: a creche como espaço de cantorias, rodas, festas, jogos e brincadeiras e o professor como organizador, articulador e mediador das brincadeiras, jogos e relações. Concebem a creche como espaço diferente dos espaços familiares, que algumas vezes são limitados geograficamente, e pela questão da violência urbana, que impede a muitas famílias o acesso aos parques infantis, quando existem. Nesse contexto, o espaço da creche se caracteriza como um lugar privilegiado para as crianças brincarem e interagirem entre seus pares.

Outras mães referem-se ao trabalho pedagógico na creche: questionam os motivos da ausência da “alfabetização” das crianças de 5 e 6 anos. Esses relatos dizem respeito a uma preocupação com relação à escolarização dos seus filhos. Salientam que as crianças “querem ir para a escolinha”, gostam do mundo da escrita e dos números e “brincam” de escola em casa. Tais relatos indicam uma grande preocupação com o futuro escolar das crianças oriundas das classes mais pauperizadas, que sentem a necessidade de seja iniciada, de forma não escolarizada, a alfabetização nessa faixa etária. Há inclusive o relato de uma avó, que optou por matricular a neta em outra instituição porque não aceitava o fato de a menina, com 5 anos, estar numa instituição somente para “brincar”, segundo ela.

Essa discussão sobre a alfabetização na educação infantil, já levantada anteriormente, bem demonstra que muitas famílias têm clareza da necessidade de a creche proporcionar o

acesso ao mundo da leitura e da escrita quando as crianças lhe solicitam. Sendo muitos pais analfabetos, excluídos do sistema regular de ensino, é preciso refletir com mais profundidade se a creche atende a demanda oriunda dessas famílias. Ou seja, de proporcionar a essas crianças o acesso ao conhecimento historicamente produzido, sem contudo retroceder ao atendimento orientado na teoria da privação cultural. E esse tem se constituído num desafio para a área da educação infantil.

Sobre isso tem-se o relato de uma mãe; segundo ela, a filha tinha permanecido desde bebê até os 6 anos na mesma creche em período integral, enquanto ela trabalhava. Ao encerrar esse período de vida e tendo a criança ingressado aos 7 anos na escola, foi reprovada na 1ª série. A mãe questionava os motivos da reprovação da sua filha no ensino fundamental. Refletia sobre as condições que geraram aquela situação, indagava quais objetivos norteavam o trabalho pedagógico na creche e por que sua filha não dominava minimamente o código escrito. Que conhecimentos tinha adquirido naqueles 6 anos em que viveu sua infância na creche?

Questionamos se esse dado da realidade retrata uma condição isolada, de dificuldade quanto ao processo de escolarização dessa criança oriunda da creche, ou se isso tem se configurado como um indicativo da necessidade de pesquisas que visem mapear e quantificar na Rede Municipal de Ensino o índice de reprovação das crianças de creche que ingressam no ensino fundamental.

Esse relato torna-se bastante importante porque retoma uma discussão colocada anteriormente sobre a função social da instituição pública, sobre o imperativo de possibilitar aos que dela usufruem os conhecimentos historicamente produzidos, sob pena de ampliar ainda mais o processo de exclusão social. Para a maioria das famílias atendidas é na creche que se geram condições para que tal não aconteça, desde a alimentação adequada até o acesso ao saber sistematizado por parte das crianças.

Retomando a discussão sobre as bases epistemológicas que orientam a Pedagogia da Infância, os registros e relatos obtidos junto às famílias nos fazem considerar que “[...] as idéias contrárias ao caráter escolar da educação de crianças menores de 6 anos [...]” (ARCE:2004 p.153) precisam ser revistos.

Em outra comunidade pesquisada observamos algumas famílias cujos pais ou responsáveis tinham instrução em nível superior, pós-graduação e melhores condições de

vida⁹¹, o que os diferenciava dos pais das demais comunidades, mas eles também questionavam o caráter educativo da creche. Seus relatos referem-se à necessidade de maior cuidado por parte da creche quando as crianças estão no parque ou no momento em que chegam e choram ao se despedirem dos pais. Sugerem mais encontros com as famílias, palestras, mais áreas verdes, parques com mais espaço, mais professores (especialmente na sala dos bebês), mais brinquedos e jogos e maior segurança para as crianças dentro e na área externa da creche.

Em relação à direção, os relatos referem-se muitas vezes à ausência de uma efetiva coordenação pedagógica por parte do diretor que garanta a qualidade do trabalho a ser desenvolvido em relação ao exposto acima. Solicitam uma maior orientação por parte da direção sobre os cuidados com as crianças na hora do parque, das brincadeiras, do trabalho pedagógico e sobre a formulação do projeto político.

Também apareceram relatos sobre posturas autoritárias de determinados diretores eleitos, que, investidos do cargo, iniciam um processo de fortalecimento do poder de direção. Nesses casos, o diretor deixa de proceder à *escuta às famílias* e mesmo dos trabalhadores da instituição educativa. Sobre isso consideramos que a progressão do processo eleitoral na RME pode trazer como consequência o aprimoramento do próprio processo pela destituição dos profissionais não competentes, não comprometidos ou despreparados para exercer tal cargo.

As observações de campo permitem concluir que, na impossibilidade de modificar as condições de trabalho, a operacionalização de um processo de envolvimento dos trabalhadores da creche num trabalho coletivo pode acontecer através de encontros nos grupos de estudo durante a formação em serviço já implementada em algumas creches da RME. São encontros quinzenais ou semanais de estudo em que se delibera sobre as questões da creche e estudam-se textos referentes à prática pedagógica, à criança e à infância. Em relação aos pais e famílias das crianças, há o espaço das assembléias, oficinas e reuniões em período noturno. Nesse caso é importante considerar que todas as famílias devem ser chamadas a participar e não apenas os representantes da APP ou conselhos de escola. Outra questão a ser considerada é a criação de um espaço de *escuta efetiva* desse segmento. Posturas autoritárias engendram atitudes passivas e silêncio.

A *cultura da creche* parece ser um dos obstáculos à participação das famílias na gestão. São essas práticas pedagógicas alicerçadas numa visão de mundo, de homem, de

⁹¹ Com isso quero salientar a diversidade de famílias atendidas. Nesse caso, as famílias tinham melhores

educação, de criança e de infância que corroboram as posturas autoritárias, o pensamento vigente de que as famílias, por terem outra *cultura*, valores, crenças e conhecimentos, estariam menos aptas a participar da elaboração dos projetos políticos e pedagógicos, dos projetos de gestão e de escolha do diretor da creche.

Outra questão fundamental é a ausência de mecanismos que orientem a gestão colegiada da creche, como a inexistência dos colegiados ou mesmo da Associação de Pais e Professores. A relação estabelecida com os pais e famílias tem se pautado na maioria das vezes na *troca de informações* entre as famílias e os professores e demais profissionais da creche sobre o desenvolvimento dos filhos, as atividades pedagógicas e o cotidiano das crianças na creche. As famílias contribuem nas festas, nos mutirões e em outras atividades que lhes são solicitadas, porém com ênfase na execução e não no planejamento de tais trabalhos e tarefas. Isso impossibilita na maioria das vezes que as famílias decidam sobre como e quando fazer, dificultando o exercício do seu papel de sujeitos de direitos. A ausência de grupos de pais e mães que possam elaborar, decidir, organizar e encaminhar os projetos da creche evidencia tal situação.

Nas entrevistas e observações realizadas, confirmou-se que a participação das famílias e dos pais em festas, reuniões e mutirões⁹² nas instituições de educação infantil é bastante freqüente. Consideramos que essa forma de participação é legítima, mas questionamos se não tem se orientado como atividade-fim e não como atividade estratégica para uma alfabetização cultural e política dos pais na creche.

Em relação à eleição para diretor de creche, a baixa representação dos professores nos pleitos, com a candidatura de um só professor ou profissional, impossibilita que se garanta às famílias a pluralidade de projetos de gestão. Nas entrevistas concedidas, percebeu-se que os projetos políticos e pedagógicos das creches, bem como os projetos de gestão foram construídos individualmente ou com a participação de poucos professores. Aos pais coube o papel de legitimar as ações e propostas advindas desses segmentos.

Obviamente que a ausência de uma *cultura de participação* no interior da sociedade brasileira também contribui para a absorção do clientelismo político pela sociedade. Nas eleições para diretor de creche em 2002 pudemos perceber, pelas entrevistas, indícios de

condições de moradia, de trabalho e assim maior acesso ao conhecimento.

⁹² Não é meu objetivo desconsiderar esse meio de participação dos pais na instituição pública; salientamos que não devem ser atividades-fim, mas ser entendidas como atividade-meio, portanto, capazes de aprimorar a participação política dos pais na creche.

discursos demagógicos e campanhas idênticas a campanhas de eleições municipais. O clientelismo e a troca de favores também aí apareceram, e talvez uma das formas de os pais repudiarem tal procedimento tenha sido, como afirmamos anteriormente, não votar ou anular seu voto, como demonstra o Relatório das Eleições para Diretores – 2002. Mesmo quando há quorum, a participação dos pais *nesse momento* é pequena, pois os candidatos, únicos ou não, vencem por uma pequena margem de votos.

Entretanto, se a pesquisa remete a todas essas reflexões, também assinala a importância de dar continuidade ao processo democrático em curso. O que a realidade tem demonstrado é a necessidade de se considerar a responsabilidade política dos professores, pais, comunidade, SME, sindicato, fórum de educação infantil e outras instâncias para aperfeiçoar os mecanismos de participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de gestão democrática da educação infantil. Uma das formas é a conscientização de que somos sujeitos históricos inseridos numa determinada sociedade e determinados historicamente. É pela reflexão e pela continuidade do processo de eleição para diretor de creche que se pode garantir o aprimoramento desse mecanismo de gestão democrática na educação infantil em Florianópolis.

Talvez esse aprimoramento aconteça quando a comunidade educativa, os pais e as famílias possam avaliar o processo e discutir as regras ou procedimentos para destituir os diretores eleitos que efetivamente não tenham competência, profissionalismo, ética e compromisso com a educação, a criança e a infância.

Enfim, há quase duas décadas a RME do município de Florianópolis, pela ação dos diversos movimentos sociais e a atuação do sindicato da categoria, tem a prática de *eleições diretas para diretor* de escola, diferenciando-se por isso de outros municípios brasileiros. A *eleição* é considerada como um importante instrumento no processo de *democratização da gestão* e se constitui hoje como uma *cultura de participação* que precisa ser continuada, refletida e realimentada, visando superar as dificuldades e equívocos. A SME precisa rever e articular a política de formação dos profissionais da educação e as ações desenvolvidas pela educação infantil para que essa formação seja voltada para a emancipação e para a formação da consciência crítica dos sujeitos envolvidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer os processos que estão implicados na implantação da gestão democrática na educação infantil no Brasil e o processo de eleição para diretor de creche na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis suscitou inúmeras reflexões que apontam para a importância de dar prosseguimento à pesquisa, principalmente quanto à participação dos sujeitos envolvidos, com destaque para a participação dos pais e das famílias das crianças matriculadas nas instituições de educação infantil. Considera-se que esses sujeitos devem ser *ouvidos* quanto à qualidade da educação oferecida e quanto à formulação do projeto político e pedagógico da instituição.

É importante reafirmar aqui que algumas das entrevistas e observações realizadas confirmam que há uma tendência por parte de alguns segmentos de professores e demais profissionais das creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a desqualificar o processo eleitoral, principalmente sob a justificativa de que os vários segmentos não estão preparados para vivenciar o processo democrático nas creches. A principal argumentação apresentada por esse grupo diz respeito aos conflitos e relações de poder que ganham maior visibilidade em tais momentos. Essa tendência alimenta e justifica as indicações político-partidárias de profissionais sem formação, competência ou compromisso com a criança e a infância.

Também é importante lembrar que a revisão bibliográfica realizada aponta para a necessidade de a área da educação infantil refletir e debater sobre os motivos da pouca produção de pesquisas sobre a gestão democrática na área de educação infantil e sobre a formação necessária para que esse profissional adquira competências para desenvolver seu trabalho junto a crianças de 0 a 6 anos.

Os dados obtidos na pesquisa que tornou possível a presente dissertação indicam que ainda permanecem determinantes da realidade a serem desvelados e compreendidos. Por essa razão finalizamos o trabalho com novos questionamentos, sem contudo nos furtar à tarefa de concluir uma produção que carrega consigo os riscos de sua validade temporal, uma vez que é historicamente situada. Isso é importante para pôr em dúvida as verdades apresentadas como

conclusivas e cristalizadas, fundamentadas na tradição científico-positivista. Ao contrário, vimos que esta pesquisa terá tanto mais validade quanto mais conseguir suscitar outras questões e dúvidas sobre a realidade observada e sobre si mesma.

Em relação à gestão democrática na educação infantil, considera-se que há muitos fatores determinantes implicados na pouca participação das famílias e dos trabalhadores da educação nos processos desenvolvidos nas instituições. Isso decorre de equívocos em relação à concepção de democracia e participação, e somado a isso, tem-se também a ausência de uma política de incentivo, por parte da Secretaria Municipal, de uma política de valorização do cargo de diretor que promova a candidatura de professores para exercer o cargo. Como relatado anteriormente, essa valorização passa necessariamente pela questão salarial e pela formação em serviço desses profissionais.

Outro aspecto constatado na pesquisa refere-se à inconsistência de um projeto político e pedagógico coletivo que dê sustentação à gestão democrática nas creches, e isso se traduz na ausência de propostas que tenham a criança como centro do debate. Na maioria das entrevistas e observações realizadas constatam-se os mais diversos interesses por parte dos candidatos: ora a promoção financeira e social, como no caso dos professores substitutos, auxiliares de ensino e de sala, ora a necessidade de superar as políticas clientelistas. Porém a qualidade do atendimento à criança e a discussão acerca dos princípios da infância de direitos foram secundarizados, nem foi lembrada a *escuta das famílias*⁹³ em relação a suas opiniões e críticas quanto ao atendimento de suas propostas.

Ninguém duvida que o processo de gestão democrática na rede municipal de ensino de Florianópolis tem importância social, política e pedagógica. Porém ele tem se apresentado por vezes como uma reiteração da reprodução social das relações autoritárias que se estabelecem no âmbito da sociedade em geral. Tais processos parecem não evoluir para patamares mais complexos de conscientização política dos pais, das famílias e dos profissionais envolvidos. Essa reiteração é evidenciada também pela banalização da participação baseada nos moldes da social democracia, que fomenta a colaboração das famílias em processos que não objetivam o acesso ao poder decisório.

Entende-se que o caráter democrático deve ser ampliado e redimensionado nas eleições para diretor de creche no município de Florianópolis, pois se fosse maior o número

⁹³ Nesse sentido a nova equipe que compõe a divisão de educação infantil a partir do ano de 2005, está realizando uma consulta junto às creches com uma nova proposta, um questionário a ser enviado aos pais,

de candidatos ao pleito eleitoral, isso privilegiaria maior pluralidade de projetos de gestão, garantindo a todos o amplo debate e participação em todo o processo.

Também se entende que as eleições deveriam acontecer de acordo com a singularidade e especificidade de cada creche, isto é, em épocas diversas, quando da vacância do cargo⁹⁴. Acredita-se que é preciso refletir sobre a eleição para diretor de creche como um processo de caráter educativo e pedagógico, capaz de suscitar o debate e de promover a conscientização política de todos os envolvidos nesse processo. Além disso, é direito dos pais e famílias a participação na gestão da instituição pública, o acesso aos mecanismos decisórios. Tudo isso considerado poderá levar à construção de um projeto mais coerente para a criança e a infância nas creches e pré-escolas do município.

Reverendo a trajetória desta pesquisa, pontuam-se as limitações e dificuldades encontradas, o que, de certo modo, compromete a sua qualidade. Uma delas diz respeito ao fator tempo, que tem sido cada vez mais exíguo no que tange à formação em nível de mestrado, a outra é a falta de uma política de incentivo à pesquisa⁹⁵. Soma-se a isso o fato de esta pesquisadora ter sido sujeito e objeto da pesquisa, o que gerou inúmeras dificuldades no âmbito teórico e metodológico, bem como a limitação do curso de Pedagogia, que não proporcionou-me uma sólida formação para os pesquisadores da área.

Entretanto, uma das maiores limitações deste trabalho foi o fator tempo, que me impossibilitou uma análise mais aprofundada a respeito das bases epistemológicas que orientam o campo da Pedagogia da Infância hoje, impedindo-me de compreender e articular a educação da criança de 0 a 6 anos e a educação da criança na escola. Tal fato demanda maior tempo para reflexão e mais pesquisas a fim de poder desvelar as desarticulações, indefinições conceituais e outras controvérsias no campo da pesquisa e da prática com as crianças.

Outra questão fundamental diz respeito à compreensão de que a eleição para diretor de instituição educativa favorece em muito a gestão democrática, porém ela somente será concretizada pela conscientização coletiva do papel social e do compromisso ético e político dos envolvidos em tal processo.

consultando-os a respeito do *atendimento oferecido*, da participação dos mesmos na construção do projeto político-pedagógico da creche, nas eleições para diretores etc .

⁹⁴ A vacância do cargo ocorre quando da desistência do diretor a pedido ou da comprovação de atos irregulares por parte dele. Quando isto acontece, a SME indica outro profissional para ocupar o cargo. Esse profissional pode pertencer ao coletivo da creche ou ser do quadro de profissionais de outra instituição ou da própria SME. Pontuamos que para favorecer a gestão democrática seria necessário que se estabelecesse sempre novas eleições quando da vacância do cargo.

Apesar de a pesquisa não ter contemplado entrevistas com os pais e famílias atendidas, foi possível registrar vários relatos de pais e famílias nas creches pesquisadas, entre eles o de uma mãe que não ia votar nas eleições para diretor em 2004. Segundo essa mãe, não votar naquele momento era uma forma de protesto contra o candidato à direção daquela unidade. Ela afirmava que, por não ter sido consultada sobre o projeto de gestão, por não ter sido convidada em nenhum momento para discutir o projeto político-pedagógico da creche, ia abster-se do voto. Outra argumentação apresentada por ela dizia respeito à formação do candidato, considerado por ela como um profissional não adequado para exercer tão importante cargo. Faltava-lhe, segundo ela, liderança, profissionalismo, competência e ética. Assim, através desta e outras observações, constatou-se que os pais têm muito a contribuir para a gestão democrática da creche, mas que isso por vezes é negligenciado pelos professores e demais profissionais.

A participação das famílias e dos pais na gestão da creche é um assunto que suscita o desenvolvimento de outras pesquisas que possam estudar esse aspecto com mais profundidade, já que os limites desta pesquisa não permitiram a análise mais pormenorizada do tema. Reitera-se, por outro lado, a necessidade de pesquisas destinadas a dar *voz e vez* às crianças matriculadas nas instituições de educação infantil, particularmente no município de Florianópolis.

Também se reafirma a importância da formação e do papel político e pedagógico dos professores e demais trabalhadores em educação, do compromisso e responsabilidade deles com a instituição pública, a escola, a pré-escola ou creche, com a democratização dos processos de gestão e das relações pedagógicas, com a construção do PPP, assim como com a defesa dos direitos sociais das crianças nas instituições educativas e na sociedade.

Enfim, finaliza-se esse trabalho de pesquisa reiterando que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis apresenta um grande avanço em relação à gestão democrática na educação infantil e que as eleições para diretor de creche, resguardadas as suas limitações e possibilidades, constituem-se hoje num importante mecanismo de participação política de pais, famílias, professores e demais trabalhadores da educação.

⁹⁵ Iniciei o curso em março de 2003 e bolsa de mestrado da CAPES foi concedida somente no mês de agosto de 2003.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **Instrução Pública no Brasil(1500 - 1889) História e Legislação**. Trad. Antonio Ghizzotti. São Paulo: Educ - Editora da PUC SP, 2000.

ALONSO, Myrtes. **Reconceptualização do Papel do Diretor - Um esquema teórico de Análise**. 1974. 194p. Tese (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ANPED, Novo Governo. Novas Políticas? O Papel Histórico da ANPED na Produção de Políticas Educacionais. Cd rom comemorativo dos 25 anos.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância? In: **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. DUARTE, Newton. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal, 1988.

_____ **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____ **Lei Federal n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____ **Lei Complementar n. 170, de 07 de agosto de 1998**. Lei do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina.

_____ **Ministério da Educação e do Desporto**. Educação Infantil (1983-1996). Brasília, MEC/INEP/COMPED, 2001.

_____ **Ministério da Educação e do Desporto**. Critérios Para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF/COEDI, 199.

_____ **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. Volumes I, II e III.

_____ **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Projeto de Cooperação Internacional - Convênio CAPES- GRICES. Relatório Anual. Brasília, dez. 2003. Relatório.

CALACA, Celina Ferreira. **Eleição de Diretor de Escolas e Gestão Democrática - Um Estudo de Caso**. 1993. 232p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CAMPOS, Maria Machado Malta. Pré-Escola: **Entre a Educação e o Assistencialismo**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas nº 53 p.21-24. São Paulo, maio de 1985.

 Maria Machado Malta. **As Lutas Sociais e a Educação**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas nº 79 p.56-64. São Paulo, nov/1991.

 Maria Machado Malta; HADDAD, Lenira. **Educação Infantil: Crescendo e Aparecendo**. Cadernos de Pesquisa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.80, p 11-20, São Paulo: fevereiro, 1992.

 Maria Machado Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. 2. ed. Fundação Carlos Chagas, editora Cortez, São Paulo: 1995.

 Maria Machado Malta. **Educação Infantil: o debate e a pesquisa**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, n.101, p 113-127, julho 1997.

 Maria Machado Malta. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo Cortez:2002.

CARMINATI, Márcia Bressan. **Democratizando a Gestão: Conselhos de Escola e as Eleições de Diretores na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2002. 198p. Dissertação (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CERISARA, Ana Beatriz. **A Construção da Identidade das Profissionais de Educação infantil: Entre o feminino e o Profissional**. 1996. 184p. Tese (Educação). Universidade de São Paulo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - No contexto das Reformas. São Paulo: Capes Scielo Brasil, agosto de 2002.

 Por Uma Pedagogia da Educação Infantil. Desafios e Perspectivas Para as professoras. In: **Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. Caderno Temático de Formação II. Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação- Diretoria De Orientação Técnica N. 2 S. Paulo: SME/DOT: 2004.

 Em Busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas Educacionais: Primeiras Aproximações. Organização: Manuel Jacinto Sarmiento e Ana Beatriz Cerisara. In: **Crianças**

e **Miúdos**. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Edições ASA: Porto: 2004.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia Neoliberal e Universidade. In: **Os Sentidos da Democracia. Políticas do Dissenso e Hegemonia Global**. Francisco Oliveira e Maria Célia Paoli (orgs). Editora Vozes - Petrópolis, Rio de Janeiro:1999.

_____. **Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p.57-87, 2000.

_____. **Escritos Sobre a Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, p.05-41, 2001.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. **O Cuidado às Crianças Pequenas no Brasil Escravista**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, p.31-40. fevereiro de 1991.

COLARES, Maria Lilia Imbiriba. **Concepções de Gestão Educacional: Estudo com Diretores de Escola Pública do Ensino Fundamental Formados em Pedagogia e Habilitados em Administração Escolar**. 2000. 106p. Tese (Educação). Universidade Federal do Pará.

_____. Maria Lilia Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar. **Do Autoritarismo Repressivo à Construção da Democracia Participativa**. História e Gestão Educacional. Editores Associados. São Paulo – ANPAE, 2003.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Gestão Democrática e Participação Familiar no Âmbito da Educação Infantil**. 2001. 192p. Dissertação (Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CORRÊA, João Jorge. **As Eleições para Diretores na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte no Período de 1889 a 1994**. 1995. 122p. Dissertação (Educação). Universidade de São Paulo.

CUNHA, Delcimar de Oliveira. **Identidade do Diretor de Escola Pública: Compromisso com a Transformação do Cotidiano Escolar**. 2002. 165p. Dissertação (Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DAROS, Maria das Dores. **Em Busca da Participação. A Luta dos Professores Pela Democratização da Educação**. Teses NUP 1. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

DAVIES. Nicholas. **“O Estatal, o Público e o Privado em Educação, Tensões e Ambigüidades**. 1999. 179p. Doutorado (Sociologia Política). Universidade de São Paulo.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri ; ANTUNES, Fátima Ferreira. **Magistério Primário: Profissão Feminina, Carreira Masculina**. Cad. Pesq., São Paulo, n.86, p.5-14, ago.1993.

FARIA. Ana Lucia Goulart de. **Direito a Infância: Mario de Andrade e os Parques Infantis para as Crianças de Famílias Operárias na Cidade de São Paulo(1935-1938).** Tese de doutorado Universidade de São Paulo, São Paulo: 1994.

_____**Ana Lúcia Goulart. Educação Pré -Escolar e Cultura: Para uma Pedagogia da Educação Infantil.** Campinas: Cortez,1999.

_____**Ana Lucia Goulart de ; PALHARES, Marina Silveira (Org.). Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios.** 3 ed. FE/UNICAMP. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62 – Campinas- São Carlos: Editora da Ufscar.

FERNANDES, Sonia Cristina de Lima. **Grupos de Formação: análise de um Processo de Formação em Serviço Sob a Perspectiva dos Professores da Educação Infantil.** 2000. 123p. Dissertação (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A Gente Aqui o que gosta mais é de Brincar com os Outros Meninos: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de Infância.** Porto, 2002. Tese (doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.

FIORINI FILHO, João Alberto. **Gestão da escola Pública - O Diretor em sua Ação Cotidiana.**1996.149p. Dissertação (Educação). Pontificia Universidade Católica de São Paulo.

FILHO. João Josué da Silva. **Computador: Super Heróis ou Vilões? Um Estudo das Possibilidades do uso Pedagógico da Informática na Educação Infantil.** 1998. 137 p.Tese (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

FLORIANÓPOLIS. **Lei n.2415 de 08 de julho de 1986.** Critérios para a provimento do cargo de diretor de instituição educativa.

_____**Lei Orgânica do Município de Florianópolis.** Florianópolis: Câmara Municipal de Vereadores , 05 de abril de 1990. 93 p.

_____**Decreto nº 1540 de 15 de julho de 2002.**

_____**Relatório das Eleições para Diretor de Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.Dezembro de 2002.

_____**Prefeitura Municipal de Florianópolis.**Ofício Circular DAE n. 025/2003.

_____**Lei Municipal. Lei Complementar CMF nº 063/2003.** Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis.

_____ **Lei nº 6473** de 18 de maio de 2004.

FONSECA, Marilde Juçara da. **Participação das Famílias na Instituição Pública de Educação Infantil: Limites e Possibilidades**. 2000. 114p. Dissertação (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

FREITAS, Alexandre Luiz Martins de. **A Participação dos Pais na Implementação dos Conselhos de Escola: um mecanismo da gestão democrática**. 2000. 167p. Dissertação (Educação). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo.

FURLANETTI, Maria P. de Fátima M. **O Papel do Diretor na Construção de uma Escola de Sucesso**. 1996. 97p. Dissertação (Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 2 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p.3-23.

_____ **Cartas do Cárcere**. 2 ed. Trad. Noênio Spinola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HADDAD, Lenira. **A Ecologia do Atendimento Infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. 1997. 263p. Tese (Educação). Universidade de São Paulo.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. P.107-115. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ **Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie**. In: BAZÍLIO, L.C; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ **Sonia. A Política do Pré-Escolar no Brasil a arte do disfarce**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____ **Sonia; LEITE, Maria Isabel(orgs). Infância: fios e desafios da pesquisa**. Rio de Janeiro: Papirus, 1996.

_____ **Sonia. Direitos da Criança e Projeto Político Pedagógico de Educação infantil**. In: **Infância, Educação e Direitos Humanos**. BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sonia. São Paulo: Cortez, 2003.

KHULMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, Simone Cabral. **Orçamento Público na Secretaria municipal de Educação: o desafio da Educação Infantil**. Unisul - PMF. Monografia de Especialização em Gestão Pública Municipal, Florianópolis, 2004.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari. **A Função do Diretor do Ensino Fundamental e Médio**. 2002. 136p. Tese (Educação). Universidade Federal de Campinas, São Paulo.

MACHADO, Maria Lucia de A. Encontros e desencontros na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. P.9. São Paulo: Cortez, 2002.

MAISTRO, Maria Aparecida. **Relação Creche Família: Um Estudo de Caso**. Dissertação. 1997. 190p. (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

MEIHY, José Carlos S. Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MELLO, Marilice Pereira Ruiz do Amaral. **Gestão Democrática da Educação infantil: Um Estudo de Caso**. Maceió: Edufal, 2003.

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da Infância: Balanço dos Trabalhos em Língua Inglesa**. Trad. Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa, n 112, p.33-60, março 2001.

MUTIM, Luiz Bastos Avelar. **Gestão Escolar Participativa: Sonho ou Realidade**. 2000. 209p. Tese (Educação). Universidade Federal da Bahia, Bahia.

OLIVEIRA, Júlia Formosinho; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Formação em Contexto: uma Estratégia de Integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning: 2002

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis. Retratos Históricos da Rede Municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PAIVA, Vanilda. Pesquisa educacional e decisão política. Organização: Mirian Warde. In: **Normas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. SP: Programas de Estudos Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, p125 -137.

_____ **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

Paro, Vitor Henrique. **Por Dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

_____ **Gestão Democrática da Escola pública**. São Paulo: Ática, 2003a.

_____ **Eleições de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003b.

QUINTEIRO, Jucirema. **A Força Do Povo em Lages: Mas o Que Foi Mesmo Esta Experiência?** 1991. 285 p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. **Infância e Educação no Brasil: um campo em construção.** In: Ana Lucia Goulart de Faria et alii (orgs). **Por Uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisas com crianças.** Campinas, SP:Autores associados,2002.P.19-47.

Relatório Anual do Projeto de Cooperação Internacional – Convênio CECCA-GRICES. Dezembro de 2003.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil.Trajatória Recente e Perspectiva de Consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil.** Teses NUP 2. Universidade Federal de Santa Catarina,1999.

_____. **Infância e Educação: Delimitações de um Campo de Pesquisa.** In: **Educação, Sociedade e Culturas** nº 17, p 67-88, 2002.

_____. **Criança e Educação: Caminhos da pesquisa.** Organização: Manuel Jacinto Sarmento e Ana Beatriz Cerisara. In: **Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação.** Porto: Edições ASA: 2004.

RODRIGUES, Verônica Marques. **A Formação Política do Professor de Educação infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do Modelo Neoliberal.** 2003. 171p. Dissertação (Educação). Universidade de Campinas.

ROSALEN. Marilena Aparecida de Sousa. **Educação Infantil e Informática.** 2001.179 p.Tese (Educação). Universidade Metodista de Piracicaba.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte.** Fundação Carlos Chagas. Cortez, 1995 p.211-235.

ROSEMBERG, Fúlvia.: **Expansão da Educação Infantil e Processo de Exclusão.** Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa n.107, julho de 1999.

_____. Fúlvia. **Primeira Infância: A Visão do Banco Mundial.** Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa n.115. Março de 2002.

SALLES, Iraci Galvão. **Trabalho, Progresso e a Sociedade Civilizada.** São Paulo:Hucitec, 1986.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Crianças: Contextos e Identidades.** Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga:1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel. **As Crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo.** In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Mauel J.(coord). *As Crianças: contextos e identidades.* Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

_____. **Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Activa.** Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga. Portugal: 2000a.

_____. **As Crianças e as Organizações. Desafios À Gestão de Instituições Para a Infância.** Cidade Solidária, n. 4, Ano III, Braga, Portugal: 2000b.

_____. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2^a Modernidade.** Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga: 2000c.

_____. **O Estudo de Caso Etnográfico em Educação.** Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2000d.

SERRÃO, Célia Regina Batista. **Atos, Sombras e Fatos: O Programa Creche/Pré-Escola - Secretaria do Menor - São Paulo(1987-1995).** 2000. 174p. Dissertação (Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SHERER-WARREN, Ilse; ROSSIAUD Jean. **Democratização em Florianópolis. Resgatando a Memória dos Movimentos Sociais.** Núcleo de pesquisa em Movimentos Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SILVEIRA, Maria Lucia Bastos Reis da. **O Olhar do ensino Superior para a Dança do Fazer-se e Ser Professora de Educação Infantil.** 1998.117p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar.** Trad. Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa nº 112, p 7-31, março/2001.

SROUR, Robert Henry. **A Política dos Anos 70 no Brasil. A Lição de Florianópolis.** São Paulo: Econômica Editorial, 1982.

THOMPSON, Edward P. A Formação da Classe Operária Inglesa. **A Árvore da Liberdade.** I Volume, ed. 3, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. A Formação da Classe Operária Inglesa. **A Maldição de Adão.** v.II. Ed Paz e Terra – Trad. Renato B. Neto e Claudia Rocha de Almeida ed. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. A Formação da Classe Operária Inglesa. **A Força dos Trabalhadores.** v. III. Trad. Denise Bottmann. v. 8. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1989.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo.** v.1. São Paulo: Cortez, 1982p. 17-54.

TRONOLONE, Miriam. **Direção de Creche no Município de São Paulo Diretores em Contexto**. 2002. 220p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

APÊNDICE A – FONTES DE PESQUISA NA INTERNET

ANPEd. <<http://www.anped.org.br>>. Último acesso em janeiro de 2005.

CAPES. Banco de Teses: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Último acesso em nov/2004. Último acesso em janeiro de 2005.

IBICT. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia: <<http://www.ibict.br>>. Ou <<http://bdtd.ibict.br/>>. Último acesso em janeiro de 2005.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Biblioteca Universitária Digital. Banco de Teses e Dissertações em Educação. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/>>. Acesso em maio e novembro de 2004.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Biblioteca Universitária Digital. Banco de Teses. Disponível em: <<http://www.biblio.pucsp.br/>>. Acesso em maio e novembro 2004.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Biblioteca central. Disponível em <<http://www.verum.pucrs.br/>>. Último acesso em janeiro de 2005.

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. Biblioteca Universitária Digital. Banco de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://www.libdigi.unicamp.br/>>. Sistema nou-Rau. Último acesso em maio 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Banco de teses dissertações. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/>>. Último acesso em novembro de 2004.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Biblioteca central. Disponível em <<http://www.unb.br/>>. Último acesso em novembro de 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO. Biblioteca Universitária Digital. Banco de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Sistema Dedalus. Último acesso em novembro de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Biblioteca Universitária Digital. Banco De Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://www.bid.ufba>>. Último acesso em novembro de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Biblioteca Universitária Digital. Banco De Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://www.bc.ufg/sophia/>>. Último acesso em novembro de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Biblioteca Universitária Digital. Banco de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://www.ufpa.br>>. Último acesso em novembro de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Biblioteca Universitária Digital. Banco de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://www.sibi.ufrj.br>>. Base Minerva. último acesso em novembro de 2004.

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. Biblioteca Universitária Digital. Banco de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://www.unimep.br>>. Último acesso em novembro de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca de Humanidades. Biblioteca universitária. Disponível em : < <http://www.ufc.br/>>. Último acesso em novembro de 2004.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Banco de teses e dissertações. Disponível em <http://www.teses.usp.br/>. Último acesso em novembro de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Biblioteca central. Disponível em <http://www.ufsc.br/>. Último acesso em novembro de 2004.

Sistema de Bibliotecas < <http://webpergamum.adm-serv.br/>> <http://www.scielo.br/>. Último acesso outubro de 2004.

Sibi – Sistema de Bibliotecas, Banco de Teses e Dissertações, Bibliotecas Virtuais e sistema <webpergamum>, <base Minerva> e <dedalus>.

APÊNDICE B – BIBLIOGRAFIA TEMÁTICA SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO

ABICH, Lourivaldo. **A Organização dos professores e a Implantação da Gestão Democrática nas escolas Estaduais de Mato Grosso**. Cáceres MT. 1998. 125p. Dissertação (Educação). Universidade federal do Mato Grosso.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. **A Escola Padrão do Estado de São Paulo. Um Referencial de Gestão para uma Educação Democrática?**. 1997. 173p. Tese (Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade de São Paulo.

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia. **A Gestão do projeto Político Pedagógico na Escola**. 2000. 149p. Dissertação (Educação). Universidade de Brasília, Sobradinho, Minas gerais.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Granato. **Possibilidades e Desafios da Gestão Democrática em Escola Pública (Contexto Paulistano de 89-92)**. 1993. 304p. Dissertação (Currículo). Pontifícia Universidade católica de São Paulo.

ALVES, Maria Railma. **Impasses , Interferências e Perspectivas na Gestão Democrática da Educação: a experiência de uma escola rural**. 2003. 175p. Dissertação (Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

ANDRADE, Maria de Fátima. **Gestão Colegiada da escola Pública: expressão de autonomia ou heteronomia (?)**. 1999. 153p. Dissertação (Educação). Universidade Federal da Bahia.

ARANTES, Clóvis. **Gestão Democrática, Imaginário e Cotidiano: o caso da escola estadual de 1º grau “ 19 de julho” município de Peixoto de Azevedo** 1999. 102p. Dissertação (Educação). Universidade de Brasília.

ARAÚJO, Adilson César. **Gestão Democrática da Educação e a Posição dos Docentes**. 2000. 218p. Dissertação (Educação). Universidade de Brasília.

BATISTA, Cláudio. **A Gestão Democrática da Educação em Angra dos Reis: a experiência petista**. 1997. 198p. Dissertação (Ciência Política). Universidade federal Fluminense, Rio de Janeiro.

BRAGA, Amélia Eloy Santana. **Gestão Escolar: Do Ideal Democrático à Prática Pedagógica do Cotidiano**. 1997. 170p. Dissertação (Educação). Universidade Católica de Brasília.

BRITO, Tânia Maria Rezende. **Uma Proposta de Administração Educacional Participativa e Democrática**. 1992. 133p. Dissertação (Administração Educacional). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CAMARGO, Maria Virginia Ortiz de. **Conselho de Escola, Sua Participação na Gestão de uma Escola da Rede Municipal de São Paulo**. 2001. 101p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARMINATI, Márcia Bressan. **Democratizando a Gestão: Conselhos de Escola e as Eleições de Diretores na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2002. 198p. Dissertação (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

CERQUEIRA, Doralice Marque de Araújo. **Gestão da Escola Pública: uma análise da prática**. 2000. 184p. Dissertação (Educação). Universidade Federal da Bahia.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Gestão Democrática e Participação Familiar no Âmbito da Educação Infantil**. 2001. 192p. Dissertação (Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

COSTA, Maria Betânia Buarque Lins. **Gestão Democrática na Escola Pública**. 2000. 71p. Dissertação (Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco.

COUTO, Jurema Barbieri. **Gestão Democrática na Escola Pública. O Caso do Distrito Federal 1985-1988**. 1988. 200p. Dissertação (Educação). Universidade de Brasília.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **Gestão Democrática da Escola Pública: um movimento de “abertura da escola à participação da comunidade”**. 1999. 70p. Dissertação (Educação). Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

DA HORA, Dinair Leal. **A gestão Democrática em Educação e a Relação Escola-Comunidade**. 1992. 150p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DOURADO, Luiz Fernando. **Democratização da Escola: eleições para diretores, um caminho?** 1990. 165p. Dissertação (Educação). Universidade Federal de Goiás.

FILHA, Elisabeth Francisca de Melo. **Gestão Escolar Colegiada. Conselho Escolar e Outros Mecanismos Democráticos: um caso em Pernambuco**. 1998. 135p. Dissertação (Educação). Universidade Federal da Paraíba.

FILHA, Reinilda de Souza Freire. **A Gestão Democrática do ensino no Município de Camaragibe**. 1996. 149p. Dissertação (Educação). Universidade federal de Pernambuco.

FIORINI FILHO, João Alberto. **Gestão da Escola Pública - O Diretor em Sua Ação Cotidiana**. 1996. 149p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREITAS, Alexandre Luiz Martins de. **A Participação dos Pais na Implementação dos Conselhos de Escola: um mecanismo da gestão democrática.** 2000. 167p. Dissertação (Educação). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. **A Conscientização como Princípio Metodológico da Formação de professores – registro sobre uma experiência ineditamente viável na política educacional da administração popular em Porto Alegre.** 1999. 294p. Dissertação (Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

GIRARDI, Neusa Maria. **Autonomia da Gestão Escolar e as Funções Educacionais do Estado.** 1994. 159p. Dissertação (Educação, História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GOMES, Marineide de Oliveira. **As Creches na Trajetória de Governos Democráticos: a experiência de Diadema-SP (1983-1996).** 1996. 154p. Dissertação (Educação). Universidade de São Paulo.

GUSMÃO, Zanete Almeida. **A gestão Escolar e os Desafios frente ao Avanço das Políticas Neoliberais: uma análise de uma experiência em Belém do Pará.** 2000. 130p. Dissertação (Educação). Universidade Metodista de Piracicaba.

HACHEM, Silvana Aparecida de Souza. **Gestão Escolar Compartilhada no Paraná: caminho para a excelência na educação?** 2000. 217p. Dissertação (Educação) Universidade Federal do Paraná.

IMPAGLIAZZO, Marianina. **“ Gestão Democrática”. A Simulação do Gerenciamento Democrático da Escola Pública.** 2000. 156p. Dissertação (Educação). Universidade do Rio de Janeiro.

ISASA, Elsa elena. **Del Staus Académico a la Política Electiva de Directores; um camino sin retorno estudio comparado Argentina- Brasil.** 2000. 145p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

LIMA, Airam Almeida de. **Participação e Superação do Fracasso Escolar: o caso do projeto de alfabetização de jovens e adultos da cidade de Paranoá – D.F.** 1999. 260p. Dissertação (Educação). Universidade de Brasília.

LIN, Chen Sung. **Participação da Comunidade na Escola Pública.** 2003. 313p. Dissertação (Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LUZ, Liliene Xavier. **Conselhos Escolares: cidadania, participação e gestão democrática na educação?** 1999. 134p. Dissertação (Educação). Universidade Federal do Ceará.

LYRA, Zilda Aparecida. **A Gestão e o Gestor da Educação do Estado de São Paulo.** 2003. 171p. Dissertação (Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo.

MACIEL, Maria José de Oliveira. **Gestão Escolar Democrática: os conselhos escolares na rede municipal de ensino do Recife.** 1995. 211p. Dissertação (Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

MAGOSSI, Wilson. **Gestão Democrática na Escola. Estudo das Ações que Desenvolve um Diretor de Escola Comprometido com a Gestão Democrática.**1993. 181p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MARTELLI, Andrea Cristina. **Gestão Escolar : Mudança de Paradigma ou Uma Nova Nomenclatura Para um Velho Modelo?** 1999. 136p. Dissertação (Educação). Universidade Estadual de Campinas.

MATOS, Maria Aíde Roldi Freire de. **O Discurso da Participação da Gestão Democrática da Escola Pública.** 1995. 140p. Dissertação (Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.

MATOSO, Maria da Glória Barbosa. **Conselho Escolar: um novo paradigma de gestão escolar e qualificação do ensino?** 2000. 130p. Dissertação (Educação). Universidade federal do Ceará.

MATTOS, Lucia Alves Faria. **Democracia e Colegiado de Escola: qual democracia? Um estudo da gestão colegiada em Minas Gerais.**1998. 411p. Tese (Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. **A Gestão Democrática na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre de 1989 a 2000: a tensão entre a reforma e mudança.** 2003. 194p. Dissertação (Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MELLO, Marilice Pereira Ruiz do Amaral. **Gestão Democrática nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Piracicaba: possibilidades e limites.** 2001.167p. .Dissertação (Educação). Universidade Metodista de Piracicaba.

MENDOZA, Alzira Maria Quiroza. **Pedagogia Cooperativa - Os desafios de Construção de um Projeto na Educação infantil.** 2001. 273p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

MENIN, Pedro Augusto Hercks. **Gestão e Autonomia da Escola: Contribuições a Partir de Uma Leitura Micropolítica.** 1996. 149p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOTA, Ivany Maria de Assis. **Gestão Educacional: arquitetura das relações humanas e exercício de poder na escola cooperativa.** 2003. 123p. Dissertação (Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

MOTTA, Jane. **A Participação da Associação de Pais e Professores Catarinenses: Democratização ou Tutela?**2001. 98p. Dissertação (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

MUTIM, Luiz Bastos Avelar. **Gestão Escolar Participativa: Sonho ou Realidade**. 2000. 209p. Tese (Educação). Universidade Federal da Bahia.

NÓBREGA, Maria Luiza sardinha de. **Escola Padrão: autonomia e gestão democrática**. 1999. 174p. Dissertação (Educação). Universidade Estadual de Campinas.

NUNES, Carla Alessandra da Silva. **Gestão democrática da Educação: a ação colegiada nas escolas municipais de Aracajú**. 2000. 112p. Dissertação (Educação). Universidade Federal de Sergipe.

OLIVEIRA, Ana Telma Rosa de, **Municipalização e Gestão Democrática da escola: um caminho para a qualidade**. 1995. 112p. Dissertação (Educação). Universidade de Brasília.

POOLI, João Paulo. **Educação, Estado e Políticas Públicas- Gestão Democrática para a Educação**. 1999. 253p. Tese (Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

POUCHAIN, Jeannette Filomeno. **A Retórica da Gestão Democrática na Escola: estudo de caso das eleições para diretores e a estruturação dos conselhos escolares no Ceará das mudanças**. 2003. 216p. Dissertação (Educação). Centro de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual do Ceará.

PRADO, João Ferreira do. **Gestão Escolar e Escola Democrática Ações e Reflexões**. 2003. 134p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

QUEIROZ, Rosa Maria Limeira de. **Conselho Escolar: possibilidades e limites para uma gestão escolar participativa**. 2000. 132p. Dissertação (Educação). Universidade Federal da Paraíba.

RODRIGUES, Verônica Marques. **A Formação Política do Professor de Educação infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do Modelo Neoliberal**. 2003. 171p. Dissertação (Educação). Universidade de Campinas.

SAMARTINI, Luci Silva. **Direito de Voz: a participação de Pais e Alunos na Gestão da Escola Pública de 1º e 2º grau**. 1994. 200p. Dissertação (Educação). Universidade de São Paulo.

SOUZA, Ana Maria Costa. **Educação e Cuidado no Atendimento Infantil: uma proposta de gestão municipal comprometida com a criança**. 1995. 253p. Tese (Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SOUZA, Neusa Maria Marques de. **Gestão Democrática da Educação: Entre as Políticas Oficiais e a Prática Escolar**. 2003. 253p. Tese (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SPADER, Eunice Aparecida. **Gestão Democrática da Escola Pública: o caso do Distrito Federal**. 1999. 145p. Dissertação (Educação). Universidade Católica de Brasília.

TRONOLONE, Miriam. **Direção de Creche no Município de São Paulo Diretores em Contexto.** 2002. 220p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ZANETTI, Alexandra. **Uma Proposta de Gestão Escolar Democrática e Popular, sua Possibilidades e Limites: o caso da secretaria municipal de educação de São Paulo em 1989-1992.** 1998. 152p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

APÊNDICE C – BIBLIOGRAFIA TEMÁTICA SOBRE A RELAÇÃO CRECHE E FAMÍLIA

AVANCINI, Sérgio Luiz. **Daqui Ninguém nos Tira: Mães na Gestão Colegiada da Escola Pública**. 1990. 194p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRAGA, Bernini Aucy. **Creche e Família: Uma Relação Possível?** 2003. 110p. Dissertação (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

BRASILEIRA, Tula Vieira. **Pode Entrar que a Creche é Sua: Um Estudo Sobre a Relação Creche- Família Numa Instituição Da Baixada Fluminense**. 2001. 175p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Gestão Democrática e Participação Familiar no Âmbito da Educação Infantil**. 2001. 192p. Dissertação (Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

DA HORA, Dinair Leal. **A gestão Democrática em Educação e a Relação Escola - Comunidade**. 1992. 150p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ERBS, Rita Tatiana Cardoso. **Pais no Primeiro Contato com Instituições de Educação infantil**. 2001. 122p. Dissertação (Educação). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

FONSECA, Marilde Juçara da. **Participação das Famílias na Instituição Pública de Educação Infantil: Limites e Possibilidades**. 2000. 114p. Dissertação (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

FRANCA, Cecília de Campos. **Família - Creche: Expectativas e Significados desta Relação Para Mães e Pais**. 2001. 188p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FRANCISCATO, IRENE. **As Famílias das Crianças Atendidas pela Creche Segundo a Ótica de seus Profissionais**. 1996. 214p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GATTIBONI, Luiza Maria Krieger. **Participação dos Pais na Gestão Escolar**. 2001. 71p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

HADDAD, Lenira. **A Relação Creche Família: Relato de Uma Experiência**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas n° 60, p.70-78 - 1987.

MACHADO, Júlio César. **Relações de Parceria: poder ressignificado na escola**. 2000. 149 p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

MAISTRO, Maria Aparecida. **Relação Creche Família: Um Estudo de Caso**. 1997. 190p. Dissertação (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Subalternidade ou Parceria? Um Estudo das Representações Sociais Sobre a Participação das famílias na Creche**. 1999. 172p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MORAES, Rosária Lanziotti. **Família e Escola: parcerias ou rivais?** 2003. 176p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

OLIVEIRA, Maristela Costa. **Participação da Família na escola: possibilidades, limites, alternativos**. 1998. 109p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SILVA, José Gilberto da. **A Parceria Ausente: A Escola na Perspectiva dos Pais**. 1995. 99p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VITÓRIA, Telma. **Relações Creche e Famílias, a Quantas Andam?**. In: Perspectiva. Revista do centro de ciências da Educação. Vol 1. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Ed da UFSC (NUP, CED), 1983.

_____, Telma. **Representações de Educadoras sobre as Mães e Famílias das Crianças da Creche**. 1997. 121p. Dissertação(Saúde Mental). Universidade de São Paulo.

APÊNDICE D – SOBRE O PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA OU CRECHE E O PROCESSO DE ELEIÇÃO.

ALONSO, Myrtes. **Reconceptualização do Papel do Diretor - Um esquema teórico de Análise.** 1974.194p. Tese (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CALACA, Celina Ferreira. **Eleição de Diretor de Escolas e Gestão Democrática - Um Estudo de Caso.** 1993. 232p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CAMPOS, Leda Maria Ferreira de. **O Papel do Gestor na Viabilização de Projetos Pedagógicos – Catalão SP.** 2000. 88p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

COLARES, Maria Lilia Imbiriba. **Concepções de Gestão Educacional: Estudo com Diretores de Escola Pública do Ensino Fundamental Formados em Pedagogia e Habilitados em Administração Escolar.** 2000. 106p. Tese (Educação) Universidade Federal do Pará.

CORRÊA, João Jorge. **As Eleições para Diretores na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte no Período de 1889 a 1994.** 1995. 122p. Dissertação (Educação). Universidade de São Paulo.

CUNHA, Delcimar de Oliveira. **Identidade do Diretor de Escola Pública: Compromisso com a Transformação do Cotidiano escolar.** 2002. 165p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DOURADO, Luiz Fernando. **Democratização da Escola: eleições para diretores, um caminho?** 1990. 165p. Dissertação (Educação). Universidade Federal de Goiás.

FERNANDES, Luiz Gounnersm. **Participação do Diretor de Escola Prefeitura de Belo Horizonte da Escola Plural.** 2002. 138p. Dissertação (Educação). Programa de Pós-Graduação em Administração da Fundação Padre Leopoldo, Minas Gerais.

FIORINI FILHO, João Alberto. **Gestão da Escola Pública - O Diretor em Sua Ação Cotidiana.** 1996. 149p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FRANGELLO, Ana Luiza Jardim. **As Concepções de Diretores e Pedagogas sobre a Formação em Serviço das A.D.I.s.** 1999. 194p. Dissertação (Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FURLANETTI, Maria P. de Fátima Rotta. **O Papel do Diretor na Construção de uma Escola de Sucesso.** 1996. 97p. Dissertação (Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LAIN, Leocádia. **Estilo de Liderança do diretor em Relação a satisfação dos Docentes: um estudo em escolas de primeiro grau completo de 13ª de RS.** 1982. 115p. Dissertação (Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari. **A Função do Diretor do Ensino Fundamental e Médio.** 2002. 118p. Dissertação (Educação). Universidade de Campinas.

MAGOSSI, Wilson. **Gestão Democrática na Escola. Estudo das Ações que Desenvolve um Diretor de Escola Comprometido com a Gestão Democrática.** 1993. 181p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MORETO, Julio Antonio. **Educação Continuada do Diretor de Escola: avaliação da política implementada pela secretaria municipal de educação de Campinas, no período de 1994 a 2000.** 2002. 230p. Dissertação (Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

MUNDIN, Maria de Lurdes Patrus. **O Diretor Escolar e a Política Educacional em Minas Gerais.** 1999. 155p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NOVAES, Ivan Luiz. **A democratização da Gestão da Educação - Um Estudo da Eleição de Diretores e Vice-Diretores das Escolas da Rede Municipal de Salvador.** 1996. 100p. Dissertação (Educação). Universidade Federal da Bahia.

OLIVEIRA, Ana Angélica Rodrigues de. **A Eleição para Diretores e a Gestão Democrática da Escola Pública: uma reflexão sobre suas Possibilidades e Limitações.** 1994. 159p. Dissertação (Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

REIS, Lea de Carvalho. **Eleições de Diretores e Democratização da Educação: a experiência no município do Rio de Janeiro.** 1995. 160p. Dissertação (Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O Gestor Educacional Para Uma Escola Em Mudança.** 2002. 265p. Tese (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TRONOLONE, Miriam. **Direção de Creche no Município de São Paulo Diretores em Contexto.** 2002. 220p. Dissertação (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TUCKMANTEL, Maisa Maganha. **A Formação Política do Professor do Ensino Fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas.** 2002. 211p. Dissertação (Educação). Faculdade de Educação da Universidade estadual de Campinas.

APÊNDICE E – PUBLICAÇÕES DA UNIMEP NA ÁREA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR - 2004

ALONSO, Myrtes. **O Papel do Diretor na Administração Escolar**. Rio de Janeiro: Editora Difel, 1983.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um Conselho? Como Organizar o Colegiado Escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

CONHOLATO, Maria Conceição. **O Papel do Diretor e a Escola de 1º grau**. São Paulo: Editora da FDE, 1992.

CUNHA, Maria Cristina A da. **O Diretor – Articulador do Projeto da Escola**. São Paulo: Editora da FDE, 1992.

DA HORA. Dinair Leal. **Gestão Democrática na Escola/Artes e Ofícios da Participação Coletiva**. Campinas São Paulo: Papyrus, 1994.

GOMES. Delarin Martins. **Competências e Habilidades do Diretor**. Campo Grande: Editora UCB, 2003.

NÓVOA, Antônio. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa Portugal: Dom Quixote, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, São Paulo, 1987.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração Colegiada na Escola Pública**. São Paulo: Papyrus, 1990.

RIVERO, Cleia Maria da Luz. **Interfaces da Gestão escolar**. Campinas São Paulo: 1999.

VALERIAN, Jean. **Gestão da Escola Fundamental/Subsídios para Análise**. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

PROCESSO ELEITORAL - 2002

Data:

Nome da creche:

Nome do profissional:

Formação:

Relato de sua formação (escolar, humana, família, movimentos sociais, de bairro, partidos políticos etc):

Cargo ou função que ocupa :

Jornada de trabalho:

Situação salarial:

Tempo de trabalho na Rede Municipal:

Tempo de trabalho na creche:

Quais as motivações principais para que se candidatasse ao cargo de diretor(a) na creche:

Que concepções tem acerca do cargo e da função de direção de creche:

Maiores dificuldades encontradas:

Vantagens:

Como concebe a relação entre creche e família:

Como concebe a relação entre o grupo de trabalho(professores e demais profissionais) :

E entre a direção e a Secretaria Municipal de Educação :

Como construiu o projeto de gestão(em parceria com o grupo de trabalho, com as famílias, com a Secretaria).

Relato da experiência de 2002: pontos positivos/negativos, sua participação, aprendizagem, etc.

Sobre a gestão democrática na creche: existência de APP, Conselho de Escola, Clube de mães. Relato de como acontece a participação das famílias e dos profissionais na gestão.

Que sugestões daria para modificar ou melhorar o processo de gestão na creche.

Como se deu após o pleito eleitoral de 2002 a relação entre a direção, os pais, famílias e o grupo de trabalho.

Outras considerações:

ANEXO A – PMF – LEI N. 2415 DE 8 DE JULHO DE 1986

**ANEXO B – PMF – JULHO 2004 – QUADRO-SÍNTESE DO ATENDIMENTO NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

ANEXO C – PMF 2004 – DESCRIÇÃO DOS CARGOS DOS FUNCIONÁRIOS

**ANEXO D – PMF 2004 – QUADRO SALARIAL DO MAGISTÉRIO NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

**ANEXO E – PMF 2004 – QUADRO SALARIAL DOS SERVIDORES DO QUADRO
CIVIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANOPOLIS**

**ANEXO F – PMF 2002 – RELATÓRIO DAS ELEIÇÕES PARA DIRETOR DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**