



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO -CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE

JULIANA RIBEIRO ALVES FRANZONI

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E PRÁTICAS PARTICIPATIVAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NUMA
CRECHE PUBLICA MUNICIPAL**

FLORIANÓPOLIS
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO -CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGE

JULIANA RIBEIRO ALVES FRANZONI

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E PRÁTICAS PARTICIPATIVAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NUMA
CRECHE PÚBLICA MUNICIPAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: *Educação e Infância*

Orientador: Prof^o Dr^o João Josué da Silva Filho

Coorientadora: Prof^a Dr^a Márcia Buss-Simão

FLORIANÓPOLIS
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

FRANZONI, JULIANA RIBEIRO ALVES
GESTÃO DEMOCRÁTICA E PRÁTICAS PARTICIPATIVAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL : UM ESTUDO DE CASO NUMA CRECHE PUBLICA
MUNICIPAL / JULIANA RIBEIRO ALVES FRANZONI ; orientador,
João Josué da Silva Filho ; coorientadora, Márcia Buss
Simão . - Florianópolis, SC, 2015.
177 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Democratização da
Gestão. 4. Participação. I. Filho, João Josué da Silva. II.
Buss-Simão , Márcia. III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

**FOLHA DE APROVAÇÃO ASSINADA PELOS MEMBROS DA
BANCA EXAMINADORA.**

Aos meus pais, fontes de inspiração e orgulho.
Obrigada por todos os sacrifícios e por nunca me
deixaram desistir, sem vocês jamais teria chegado
até aqui.

Pesquisar é isso.
É um itinerário, um caminho que trilhamos
e com o qual aprendemos muito, não por acaso,
mas por não podermos deixar de colocar
em xeque “nossas verdades”
diante das descobertas reveladas,
seja pela leitura de autores consagrados,
seja pelos nossos informantes,
que têm outras formas de marcar suas presenças
no mundo.

Eles também nos ensinam a olhar o outro,
o diferente, com outras lentes e perspectivas.

Por isso, não saímos de uma pesquisa
do mesmo jeito que entramos porque,
como pesquisadores, somos também
atores sociais desse processo de elaboração.

Nadir Zago

RESUMO

Esta pesquisa, em nível de mestrado, apresenta como objetivo geral compreender como os profissionais, as famílias e as crianças vivenciam o processo de gestão e participação e como estas práticas orientam a organização das instituições educativas para a infância. Partindo deste objetivo mais amplo, os objetivos específicos foram sendo também definidos: Evidenciar do ponto de vista histórico e teórico, a construção do conceito de “gestão democrática”, destacando sua presença nos documentos oficiais que estruturam a organização das instituições de educação infantil; Conhecer e analisar como o processo de participação é vivenciado pelos diferentes sujeitos (profissionais, famílias e crianças) a partir da efetivação, ou não, de diferentes estratégias de democratização das relações internas; Compreender os limites e possibilidades de efetivação de um espaço democrático a partir do ponto de vista dos sujeitos que dialogam diretamente com as exigências de participação das crianças (os profissionais e as famílias). Diante da complexidade da temática abordada nesta investigação, optou-se por um estudo de caso numa creche pública municipal. Foram realizadas análises documentais, observações do cotidiano educativo, entrevistas semiestruturadas com os profissionais e questionários com os familiares. A gama de informações obtidas no campo foram agrupadas em três categorias de análise: *Participação regulamentada*; *Participação entendida como um entrave* e *Participação reivindicada ou como um instrumento da dialogicidade*. Ao longo da pesquisa e nas análises buscou-se suporte teórico e diálogos com diferentes autores, tais como: Boaventura de Souza Santos (2002, 2003, 2008), crítico do projeto da modernidade; Naura Ferreira (2004, 2013), Arroyo (2008), Vitor Paro (1997) e Bianca Côrrea (2008), estudiosos da gestão democrática; e Sarmiento, Soares e Tomás (2007), entre outros autores que tem se dedicado aos estudos e pesquisas na área da educação Infantil. Os dados da pesquisa apontam os muitos desafios que ainda se impõem para a concretização de práticas democráticas nas instituições de educação infantil quando se pensa em incluir as crianças, suas famílias e os profissionais.

Palavras-chave: Educação Infantil, Democratização da Gestão, Participação.

RESUMEN

Esta investigación, el nivel de maestría, tiene como objetivo general entender cómo los profesionales, las familias y los niños experimentan el proceso de gestión y participación y cómo estas prácticas guían la organización de las instituciones educativas para los niños. A partir de este objetivo más amplio, los objetivos específicos eran bien definidos: 1) Para demostrar el punto de vista histórico y teórico, el concepto de la construcción de la "gestión democrática", destacando su presencia en los documentos oficiales que estructuran la organización de las instituciones para la primera infancia; 2) Identificar cómo el proceso de participación es experimentado por diferentes personas (profesionales, familias y niños) a partir de la realización o no de diferentes estrategias de democratización de las relaciones internas; 3) Para entender los límites y posibilidades de realización de un espacio democrático desde el punto de vista de los temas que el diálogo directo con los requisitos de participación de los niños (profesionales y familias). Dada la complejidad del tema abordado en esta disertación, elegí un estudio de caso sobre un público municipal guardería. Exámenes teóricos, se realizaron observaciones de entrevistas diarias educativas, semi-estructuradas con profesionales y cuestionarios con los familiares. La gama de la información recogida en el campo se agruparon en tres categorías de análisis: 1) la participación regulada 2) la participación entendida como un obstáculo 3) reclamado Participación o como un instrumento de diálogo. A lo largo de esta investigación me apoya en las discusiones por la crítica a los autores del proyecto de la modernidad, como Boaventura de Souza Santos (2002, 2003, 2008), Naura Ferreira (2004, 2013), Arroyo (2008), Sarmiento Soares y Thomas (2007). El punto de datos de la encuesta a los muchos desafíos que aún se imponen a la realización de la práctica democrática en las instituciones de la primera infancia.

Palabras clave: Educación Infantil, Democratización de la gestión, Participación

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pela grande oportunidade de cursar este mestrado e pelas tantas coisas boas que me concede diariamente.

Aos meus pais, Luiz e Sonia, exemplo de vida, que me ensinaram o valor da educação. Obrigada pela generosidade, simplicidade, pelo amor incondicional, pelo carinho e afeto.

Ao meu esposo, Eduardo, que sempre me apoiou, incondicionalmente, em minhas escolhas e projetos.

Aos meus filhos, Leonardo e Ana Luiza, que compreenderam minhas muitas ausências e que, com suas presenças, abraços e beijos constantes, alegrem meus dias.

À minha família, a qual amo muito e que é fonte inesgotável de carinho, paciência e incentivo.

À minha cunhada e também professora, Tereza Franzoni, pelo apoio e incentivo em um dos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Aos meus sogros, Orlando e Zelma, pelo auxílio com meus filhos nos momentos de minhas ausências físicas.

À professora orientadora Márcia Buss-Simão, pessoa de grande conhecimento e sensibilidade inigualável: uma rara união de competência profissional, humildade e um coração de ouro. Sem seu apoio e incentivo constante, eu não teria concretizado este sonho. Agradeço toda a sua ajuda nos momentos mais críticos, por acreditar no futuro deste projeto e contribuir para o meu crescimento profissional e por ser também um exemplo a ser seguido.

Ao professor orientador Josué, que acolheu minha pesquisa e concedeu-me a liberdade necessária ao processo criativo da pesquisa, ensinando-me a importância da autoria.

À prefeitura municipal de Florianópolis que tem incentivado seus profissionais a procurar constantemente a qualificação necessária à qualidade da educação infantil.

Aos meus colegas de trabalho do NEI Maria Salomé dos Santos, que fazem parte da minha formação profissional, afinal muito do que hoje sei aprendi no dia a dia da instituição, nos diálogos com meus pares.

Às colegas de mestrado, em especial à amiga Mirte, pelo apoio e incentivo ao longo da pesquisa.

À instituição pesquisada, em especial na figura do diretor e da supervisora escolar que me acolheram e aceitaram fazer parte do universo pesquisado.

Aos professores, funcionários e familiares que aceitaram minha presença constante e também aceitaram o desafio de responder as minhas muitas perguntas.

E, finalmente, às crianças que me dão ânimo diariamente para continuar nesta profissão.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sobre os periódicos pesquisados	86
Quadro 2 – Artigos sobre a temática da gestão e da participação no âmbito da educação infantil.....	87
Quadro 3 – Quantidade de trabalhos selecionados em cada ano	89
Quadro 4 - Detalhamento dos trabalhos selecionados.....	89
Quadro 5 - Teses e Dissertações sobre a gestão democrática no âmbito da educação infantil com base nas palavras-chave: gestão e educação infantil	93
Quadro 6 - Descrição dos profissionais que atuam no campo empírico.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de trabalhos apresentados no GT 5 (Educação e Política Educacional) e no GT 07 (Educação de Crianças de Zero a Seis Anos) nos últimos cinco anos.....	89
Gráfico 2 – O sujeito da participação no GT 07 ANPED (Período 2009 – 2013)	92
Gráfico 3 – O sujeito da participação no GT 05 ANPED (Período 2009 – 2013)	92
Gráfico 4 – Distribuição das pesquisas por área de conhecimento.	96
Gráfico 5 – Distribuição das pesquisas em relação aos sujeitos da participação	97
Gráfico 6 – Distribuição das pesquisas em relação ao foco central de discussões.....	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
PALAVRAS INICIAIS: O ENCONTRO COM A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	23
1. GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TENSÕES ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO	39
1.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO POSSIBILIDADE DE SUPERACÃO DO PENSAMENTO ABISSAL.....	53
2. GESTÃO DEMOCRÁTICA E PRÁTICAS PARTICIPATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	63
2.1 DA “DESCOBERTA” DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE À EXPANSÃO DO ATENDIMENTO EM INSTITUIÇÕES COLETIVAS	64
2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E O DIREITO À PARTICIPAÇÃO: AVANÇOS E RETROCESSOS NA LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA A ORGANIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	70
2.3 A EMERGÊNCIA DO DISCURSO DEMOCRÁTICO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AS CRIANÇAS E SUA EDUCAÇÃO	81
2.4 O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE GESTÃO E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA	84
2.4.1 Revistas e periódicos.....	85
A dimensão democrática da elaboração do projeto político- pedagógico na Educação Infantil: relações e especificidades.....	87
2.4.2 ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	88
2.4.3 Teses e dissertações – CAPES e BDTD	93
3. OS PRIMEIROS CONTATOS COM O CAMPO PESQUISADO E A GERAÇÃO DE DADOS	99
3.1 CONHECENDO O CAMPO EMPÍRICO E OS PRIMEIROS COMBINADOS.....	104
3.2 A ESTRUTURA FÍSICA DA UNIDADE PESQUISADA:....	109
3.3 OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA UNIDADE EDUCATIVA:.....	109

3.4 O PÚBLICO: AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS.....	111
3.5 A PROPOSTA DE GESTÃO DA UNIDADE.....	111
4. AS PRÁTICAS PARTICIPATIVAS NA UNIDADE PESQUISADA.....	113
4.1 PARTICIPAÇÃO REGULAMENTADA OU COMO “TÉCNICA DE GESTÃO”	126
4.2 PARTICIPAÇÃO ENTENDIDA COMO UM ENTRAVE	133
4.3 PARTICIPAÇÃO REIVINDICADA OU COMO UM INSTRUMENTO DA DIALOGICIDADE	143
5. PARA NÃO CONCLUIR, MAS PARA DAR SEQUÊNCIA AS DISCUSSÕES.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157
LEGISLAÇÃO CONSULTADA:.....	165
APÊNDICES	167
APÊNDICE 1	167
APÊNDICE 2 - ROTEIRO – ENTREVISTA COM OS	170
APÊNDICE 3 - ROTEIRO - ENTREVISTA/ FAMÍLIA	172
APÊNDICE 4 - TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo).....	175

INTRODUÇÃO

PALAVRAS INICIAIS: O ENCONTRO COM A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Nenhum enunciado em geral pode ser atribuído apenas ao locutor: ele é produto da interação dos interlocutores e, num sentido mais amplo, o produto de toda esta situação complexa, em que ele surgiu.

Bakhtin

Esta dissertação de mestrado tem por interesse compreender as possibilidades, desafios e fragilidades da efetivação da gestão democrática no âmbito da Educação Infantil. Com este estudo busco compreender o cenário político e social em que emergem as políticas participativas e em especial destas nos espaços coletivos de educação das crianças de zero a seis anos e as possibilidades destas propostas edificarem um projeto de educação emancipatória¹.

À exemplo do que sugere Bakhtin (1992), na epígrafe destacada nesta introdução, compreendo que a vida é feita de muitos encontros pois, é através do olhar e da ação do outro e, com o outro, que novos significados emergem dando forma a diferentes subjetividades. Neste sentido, as inquietações que me movem na escrita deste texto decorrem dos muitos encontros ao longo de minha caminhada como professora e agora, recentemente, pesquisadora da infância. Trata-se de uma escrita produzida a partir dos muitos encontros que tive com as crianças, com os colegas de profissão, com os professores da graduação, da pós – graduação e com os colegas do grupo de pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina – NUPEIN. É fruto também das interlocuções com os pesquisadores da educação e da infância, através de suas falas e escritos, e, de certa forma, é fruto de um encontro comigo mesma, na medida em que, através desta escrita, dialogo com o que hoje sou e com o que fui, procurando encontrar as possibilidades de caminhos para serem percorridos.

Por estes motivos essa escrita dá preferência para o tratamento em primeira pessoa. Escrevo colocando minhas impressões sobre o

¹ Um projeto de educação emancipatória diz respeito a um projeto educacional crítico que incentive os indivíduos a assumir a liberdade necessária para construir suas próprias opiniões sobre sua inserção no mundo, tomando decisões de maneira autônoma e consciente.

objeto pesquisado, pois pretendo destacar aqui um ponto de vista que é marcado pela experiência, sendo este uma das possibilidades de enxergar a realidade. Com esta opção de escrita não pretendo eliminar a pluralidade da construção do pensamento, pois conforme já assinaléi foi através dos embates com outros pontos de vista que pude aprofundar e modificar meu modo de ver e perceber o mundo. Compreendo que a escrita se insere num constante movimento, e por isso, as palavras que hoje escrevo podem adquirir novo significado à medida que novos encontros forem acontecendo, pois concordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 11) quando afirmam que: “estamos caminhando rumo a um horizonte que sempre recua diante de nós, mas, à medida em que caminhamos, vemos novas paisagens se abrindo, enquanto que as paisagens pelas quais já passamos parecem diferentes quando olhamos para trás”.

Nasci em uma década em que o país retomava a democracia como um princípio básico e necessário ao seu desenvolvimento. Não vivi as dificuldades e limitações da época da repressão e da ditadura militar. No entanto, convivi com pessoas que sofreram as consequências de um regime autoritário e que, de alguma forma educaram meu olhar para a defesa da democracia. O compartilhamento destes relatos de experiências, imbricados numa experiência profissional de 10 anos de atuação na educação infantil, me inquietam e me movem na direção desta escrita, principalmente por perceber um descompasso entre os discursos veiculados nas instituições de educação – nas falas, normas e documentos oficiais - que proclamam princípios democráticos, e as práticas cotidianas nessas mesmas instituições. Embora os discursos proclamem práticas participativas, tal qual a “gestão democrática”, neste meu percurso como educadora, percebo que a educação infantil pública ainda apresenta dificuldades em promover um espaço institucional que possibilite a construção de práticas dialógicas² que proporcionem a escuta sensível das crianças, das famílias e dos profissionais.

Os descompassos entre o discurso oficial e a prática social, podem ser percebidos no campo educativo, quando a instauração de um discurso democrático não garante, por si só, que as vivências participativas sejam de fato experimentadas pelos diferentes sujeitos que compõem a instituição educativa. Apesar da regulamentação de

² Ao longo deste texto busco suporte em Boaventura de Souza Santos para esclarecer este conceito. De imediato, é possível esclarecer que práticas dialógicas pressupõem o estabelecimento do diálogo como princípio básico nas relações interpessoais.

estratégias participativas nas instituições de atendimento coletivo à infância, o que se percebe é a necessidade de ampliar o debate acerca do que significa participar e ser democrático no contexto da educação infantil. Para tanto, faz-se necessário compreender a história da educação infantil, que, como bem destaca Moysés Kuhlmann Júnior (2001), só pode ser compreendida na intersecção das muitas histórias que a compõe. Deste modo, é preciso compreender o cenário político e social em que tais estratégias participativas, entre elas a gestão democrática, são inseridas no contexto educacional e de que modo alteram, ou não, a organização interna das instituições de atendimento à infância.

A emergência do discurso democrático eclode, no Brasil, no final do século XX, mais precisamente a partir da década de 1980, quando a temática da participação adquiriu centralidade nas discussões políticas, sociais e culturais, principalmente impulsionada pela reabertura política do país após os períodos de ditadura e repressão militar. Neste mesmo período, fruto também destas lutas emancipatórias, as instituições dedicadas ao atendimento das crianças de até seis anos passaram a compor o quadro da educação básica.

No campo da educação institucional, a Constituição Federal de 1988 institui através do inciso IV do artigo 206, a participação da comunidade na organização das instituições de ensino público por meio da “gestão democrática”. Em consonância com a Carta Magna, a LDBEN 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – através dos artigos 12, 13, 14 e 15, regulamentou a participação considerando-a, ao mesmo tempo, um direito e um dever de todos os sujeitos envolvidos no processo que se estabelece dentro dos espaços educativos. Posteriormente o Plano Nacional da Educação (PNE) 2001-2010, instituído pela Lei nº 10.127/2001 reforça essa ideia.

Estas determinações legais, em consonância com os mecanismos de reabertura política do país, regulamentam estratégias para a consolidação das instituições educativas como espaços de práticas democráticas. Tal perspectiva vislumbra a possibilidade de construção de um projeto pedagógico coletivo que contemple a participação efetiva de todos os sujeitos através de mecanismos que garantam o exercício do direito do que Bordenave (1992), em seu estudo sobre o conceito de participação, denomina de “tomar parte”, ou seja, permite aos diferentes sujeitos mais do que “fazer parte” ou “estar presente”, para “ter parte” nas e das decisões sobre a organização e funcionamento de tais instituições. Entretanto, os estudos sobre os modos de gerir as instituições educativas revelam que, desde a reforma educacional da

década de 1990, as relações estabelecidas no interior das instituições de educação básica da rede pública no país se caracterizaram pelo embate entre as lógicas de participação de baixa intensidade³, defendidas pelo Estado, e pela lógica democrática reivindicada pelos educadores e pesquisadores.

Em meio ao processo de lutas em prol da ampliação da participação cidadã, é possível afirmar que ocorreram mudanças na instituição educativa em função da regulamentação da gestão democrática, principalmente no que se refere ao aumento das discussões e debates em torno das questões pedagógicas. Entretanto, as experiências de participação vivenciadas no interior das instituições revelam as contradições e tensões em que a gestão democrática está imersa, pois como afirma Arroyo (2008):

[...] entre a pluralidade de iniciativas, intervenções e fronteiras abertas pelo movimento de inovação pedagógica nas décadas recentes, a bandeira da gestão democrática do sistema e da escola talvez seja a mais tensa e contraditória. A gestão democrática e participativa tornou-se uma fronteira de avanços, sonhos e intervenções corajosas, misturadas, no entanto, com recuos, controles e incongruências. Passaram-se mais de duas décadas de debates sobre uma gestão politizada progressista, radical misturada com formas e propostas de gestão participativa tímida, regulada e até conservadora e antidemocrática. (ARROYO, 2008, p. 39)

Segundo Arroyo (2008), o momento histórico de reivindicação e busca por ampliação da participação no espaço escolar, fora marcado por uma radicalidade política que com o passar dos anos foi se perdendo. Esta radicalidade é demarcada pelo autor a partir de quatro pontos fundamentais: (1) contraposição às formas tradicionais privatistas e patrimonialistas do controle do poder e participação da sociedade na formulação de políticas e na gestão do poder; (2) reivindicação de que o sistema fosse controlado por critérios, valores,

³ Boaventura de Sousa Santos (2003) chama de democracia de baixa intensidade àquela que se limita a garantir formas de participação em que os cidadãos são chamados a decidir sobre coisas e assuntos com impactos políticos e sociais cada vez menos relevantes.

lógicas e interesses públicos; (3) reivindicação de uma outra função social para a escola que se articulasse com um novo projeto de sociedade que se delineava; (4) participação como um direito de conscientização para a atuação na construção de um outro projeto não apenas de escola, mas também de sociedade.

As discussões travadas pelos docentes, no final da década de 1980 estavam imersas em um contexto sócio cultural de movimentos sociais em prol da libertação, emancipação e transformação social. Foram estes “horizontes de um projeto alternativo de sociedade” (ARROYO, 2008) que inspiraram e também provocaram mudanças no campo educacional. A principal reivindicação deste conjunto de movimentos sociais se estruturava com base na possibilidade de construção de uma cultura pública de direitos que tencionassem as estruturas de poder que até então vigoravam na sociedade.

A conjuntura política e social em fins do século XX, imposta pelo regime autoritário da ditadura militar, deixava evidentes as relações arbitrárias de poder e era diante desta arbitrariedade que diferentes forças se uniam e reivindicavam seus direitos. As exigências e manifestações da população garantiram a regulamentação de muitos direitos e, no bojo do projeto da modernidade, a democracia consolidou-se como um ideal de vida. Entretanto, para muitos autores que estudam esta temática na contemporaneidade, o fato de a democracia estar regulamentada não deve limitar seu estudo, posto que a questão que se coloca agora é ainda mais delicada e exige ainda maior vigilância, uma vez que, como afirma Todorov (2012)

Já não há mais inimigo global, rival planetário. Em contraposição, a democracia produz, nela mesma, forças que a ameaçam, e a novidade de nossos tempos é que essas forças são superiores àquelas que a atacam de fora. Combatê-las e neutraliza-las é tanto mais difícil quanto mais elas invocam o espírito democrático e possuem assim, as aparências da legitimidade. (TODOROV, 2012, p. 14)

As palavras de Todorov deixam evidentes as necessidades de ampliar as discussões sobre as formas participativas experimentadas na contemporaneidade, pois justamente por estarem institucionalizadas possuem forças que podem ameaçar a radicalidade outrora reivindicada. Neste sentido, faz-se necessário identificar essas forças que

comprometem a efetivação de espaços dialógicos no ambiente educacional e que costumeiramente são traduzidas em ações de: eficiência, equidade, flexibilidade, descentralização das responsabilidades e inovação.

No espaço educacional as formas participativas regulamentadas, entre elas: a eleição direta para dirigentes, a instauração da APP e dos Conselhos de escola, foram se afirmando como formas de garantir o direito à participação, promovendo espaços que tenham o diálogo como princípio. Ao exigir a criação destes espaços, a legislação parece garantir o direito de escuta das famílias e dos profissionais que compõem o sistema educacional, não havendo mais necessidade de reivindicações uma vez que já estão garantidas por lei. Entretanto, a aparente onda de democracia vivida na contemporaneidade exige que nos questionemos sobre as formas de participação experimentadas entre os sujeitos fazedores do cotidiano educativo: Com a regulamentação da gestão democrática, como a participação tem sido efetivada? As diferentes vozes têm sido ouvidas? Tem-se garantido a construção de relações dialógicas? O que acontece entre a participação prevista e a participação vivenciada? Há espaços para a participação infantil?

As tensões entre o que fora proposto pelos pesquisadores e professores e entre as mudanças legais, que acabaram por ocorrer sob a lógica da racionalização e modernização do Estado, provocaram um aumento no número de pesquisas sobre a temática. No âmbito da escola, principalmente fazendo referência ao ensino fundamental, alguns nomes ganharam notoriedade, aos quais, neste estudo, destaco: Vitor Paro (1997), Naura Ferreira (2004, 2013), Arroyo (2008), Barroso (2013) e Dourado (2013). Outros estudos também auxiliaram-me na compreensão e escrita desta dissertação: Cervi (2010) e Freire (2011). Convém destacar que estas referências não têm por objetivo esgotar a gama de estudos sobre o assunto, porém destaco aqui aquelas produções que me auxiliaram na compreensão histórica, social e política em que tais estratégias são propostas ao campo educacional.

Paro (1997, 2008) é nome de referência nacional na temática da gestão democrática. Seus escritos auxiliam na compreensão e divulgação das especificidades da administração escolar que, segundo sua defesa, difere completamente da administração das empresas. Para o autor, falar da organização educativa como uma prática democrática implica em ir além da universalização do ensino para colocá-lo ao alcance de todos, mas refere-se a “partilha do poder entre os dirigentes, professores, pais e funcionários, de [modo a] facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das

funções da escola com vistas à realização de suas finalidades” (PARO, 2008).

Muitas medidas foram adotadas com o objetivo de ampliar a participação da comunidade educativa nos destinos da educação básica, entre elas Paro (2008) destaca: os mecanismos coletivos de participação (conselhos de escola, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, conselho de classe); o processo de escolha democrática dos dirigentes escolares e a ampliação de outras formas participativas que proporcionem maior envolvimento dos alunos, professores e pais nas atividades que dizem respeito a vida escolar.⁴ No entanto, Vitor Paro (2008, p. 14) alerta que “todas estas medidas democratizantes, não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece idêntica à que existia há mais de um século”.

Pensar na perspectiva de uma necessária mudança radical na estrutura da organização da instituição educativa implica rever sua função social, uma vez que, ao contrário do que a modernidade nos fez acreditar, a instituição escolar nem sempre existiu. Seu aparecimento na história da humanidade esteve atrelado às necessidades de modelar os sujeitos de acordo com as exigências do mundo moderno. Também a educação infantil, quando pensada nos moldes modernos, refletiu este movimento uniformizador e considerou a criança como um ser uno e universal, e, com base em suas características naturais, engendrou modelos educacionais que procuravam contemplar os objetivos e necessidades da modernidade.

Na contemporaneidade, ampliar o debate sobre a gestão democrática no contexto da educação infantil, inserindo as discussões sobre sua radicalidade, implica repensar os padrões únicos propostos pelo projeto hegemônico, rompendo com a lógica da “maquinaria escolar” (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992) que condiciona e cria cidadãos civilizados, asseados e competentes para agir de acordo com as exigências do mundo moderno. Significa envolver as crianças, suas famílias e os profissionais numa relação dialógica e assim, ampliando as possibilidades e perspectivas de mundo, questionar as lógicas do mundo moderno.

Alguns autores, tais como: Naura Ferreira (2004, 2013), Barroso (2013), Dourado (2013) e Cervi (2010), têm problematizado a temática da gestão democrática sobre uma perspectiva crítica e tem sugerido

⁴ Convém ressaltar que embora haja uma determinação legal, ainda existem muitos municípios que não formalizaram seus conselhos escolares e nem tão pouco colocaram em prática as eleições para diretores.

inserir o debate sob uma lógica menos marcada pela “racionalidade indolente”⁵, para usar a expressão utilizada por Santos (2011), imposta pela modernidade.

Ferreira (2004) alerta para o fato de que, em paralelo às conquistas legais, a democratização da gestão educacional ocorreu em meio à emergência de uma “cultura globalizada” e esta conjuntura política e social trouxe consequências desastrosas, quando gradativamente a “nova era do mercado” foi se apresentado como a única via possível da sociabilidade humana. Com esta forma de racionalidade, as relações humanas foram se tornando cada vez mais individualistas, utilitaristas e competitivas. A fim de contrapor esta racionalidade, a autora destaca que a gestão democrática na atualidade precisa ser repensada de modo a questionar as lógicas da modernidade, convocando outra base ética de modo a resignifica-lá à luz de compromissos comprometidos com a construção humana do mundo.

É também contestando a lógica racional imposta no mundo moderno, que a gestão democrática é problematizada por Cervi (2010). A autora chama a atenção para os cuidados necessários para que o apelo à participação não se torne banalizado pois, no mundo moderno, a grande necessidade que se impõe é controlar tudo e todos através inclusive de mecanismos de participação em que os sujeitos são convocados a aprender técnicas democráticas para conviver em harmonia, atingir o consenso, serem tolerantes e finalmente serem convencidos de que “todos” participam de uma sociedade plena de direitos. Nas palavras da autora: “Em nome da democracia e da gestão democrática, as diferenças são insuportáveis e precisam ser incluídas através de políticas afirmativas, cargos comissionados, assentos nos lugares de representação, múltiplas e intermináveis formas de participação” (CERVI, 2010, p. 14).

Esta complexa realidade em que as questões da participação estão imersas na contemporaneidade, revela a necessidade de ampliar as discussões sobre a já aparentemente consolidada democracia, resgatando seus aspectos históricos e o modo como as instituições educativas, através de suas normas e práticas a tem compreendido na atualidade. Muitos estudos têm sido publicados recentemente sobre a temática da

⁵ Boaventura de Souza Santos utiliza desta expressão para alertar que o projeto da modernidade tende a enxergar a realidade sob um único ponto de vista e desde modo apresenta um conceito restrito da totalidade. Olhar a gestão democrática sob outra racionalidade implica incluir outras perspectivas, novos olhares e debater as entrelinhas desse processo já aparentemente consolidado.

participação e da democracia revelando que estes conceitos, embora discutidos desde a Antiguidade, nunca foram fruto de um consenso teórico⁶.

Em artigo escrito e publicado em meio às reivindicações dos docentes e da sociedade civil, Miguel Arroyo (1979) problematizava as reformas educacionais que vinham sendo delineadas no Brasil em fins do século XX. Para o autor, as reformas propostas pelo Estado, em sintonia com a necessidade de modernização vivida na época, pareciam visar apenas à adequação da educação aos modelos e métodos da administração das empresas e quando inseridas, sem questionamento, contribuiriam apenas para a consolidação de uma política mais ampla de “educação para o desenvolvimento” em que a “necessidade de modernização da educação” era justificada pela “vinculação específica entre escola, preparo de recursos humanos e construção de tecnologia” e ainda pelos ajustes à dinamicidade exigida pelo modelo capitalista. Para o autor o ajustamento que se pretendia com as reformas administrativas não questionava a irracionalidade da sociedade e da economia, pretendia, antes, reforçá-las (ARROYO, 1979, p. 38)

Quase trinta anos depois da publicação deste artigo, Arroyo publica um novo texto cujo tema é bastante provocador: “Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política?”. Nele o autor destaca a questão da radicalidade política que, em fins do século XX, fora manifestada pelo coletivo docente. Para o autor, é necessário que nos questionemos sobre as mudanças ocorridas na educação com a adoção das estratégias participativas regulamentadas e se, nas discussões e defesas da atualidade, as dimensões políticas ainda estão presentes, pois:

A questão que merece pesquisa e reflexão é se esta radicalidade política se afirmou ou se estacionou na construção de formas de gestão e nas pesquisas, na produção teórica e nas propostas de intervenção na gestão. Se não tocarem nas estruturas de poder das escolas, do sistema, do Estado e da sociedade perdem a radicalidade política original, viram ajustamentos na gestão interna da escola. (ARROYO, 2008, p. 40)

⁶ Elaborei um quadro com os artigos publicados recentemente sobre as questões referentes à participação e a democracia. Este quadro consta dos anexos desta dissertação.

Neste sentido, não é intenção desta pesquisa identificar se as estratégias participativas, previstas em lei, estão ou não sendo cumpridas e colocadas em prática. Interessa, antes, questionar junto aos sujeitos que compõem o espaço educativo a compreensão deste processo, pois concordo com Freire (1991) quando salienta que a regulamentação em lei não garante o exercício democrático, pois não é a partir das determinações legais que a escola se transformará em um espaço emancipador. Esta transformação somente se dará mediante a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no cotidiano educativo.

Paulo Freire (1991) destaca que o exercício da democracia deve ser vivido diariamente, através da prática dialógica e da experimentação de ações do tipo: ouvir, falar, respeitar, decidir, etc. É sobre este direito à “pronúncia do mundo” que Paulo Freire dedicou-se a falar em muito de seus livros. Nas palavras do autor:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vêm sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 1997, p. 89)

As palavras de Freire ressaltam que o trabalho coletivo, através da participação dos diferentes segmentos, é fruto do aprendizado diário. É esse encontro com “o outro” que possibilita a troca de experiências e pressupõe a construção de novos significados. É nisto que consiste a radicalidade da participação na educação, no questionamento às ações autoritárias, na possibilidade de, como ressalta Ostetto (2000) de abrir-se para o novo, para o crescimento, para o aprendizado coletivo.

Segundo Campos (2012), Monção (2013), Tomé (2011), Corrêa (2008) muito pouco tem sido pesquisado sobre a temática da gestão no âmbito da educação infantil. Neste sentido Campos (2012, p. 26) alerta que “essa lacuna é especialmente grave devido ao fato de que a gestão de creches e pré-escolas apresenta especificidades importantes quando

comparada à gestão de escolas que atendem crianças maiores de 6 anos de idade”.

Campos (2012) sugere que esta lacuna nos estudos pode estar relacionada às condições históricas de desenvolvimento do campo de estudos da infância que “recém-chegada ao sistema educacional” acabou por condicionar-se aos modelos de gestão já legitimados e desenhados para outros níveis de educação. Respalhando-se nos escritos de Peter Moss (2011), Campos (2012) ressalta que a passagem da Educação Infantil da assistência social para a educação, através da Constituição Federal de 1988 e da LEI 9.394/96, ocorreu de modo a formatar as instituições de educação infantil aos moldes do ensino fundamental e não o contrário, o que por sua vez acabou por constituir um processo de “colonialização” da Educação Infantil pelas etapas posteriores de Educação. (CAMPOS, 2012, p.26).

Essa colonialização é também destacada por Tomé (2005) em sua tese de doutorado. Segundo a autora, com a Constituição de 1988, a educação deixou de ser considerada apenas como um direito da família trabalhadora e passou a ser proclamada como um direito da criança, desde o seu nascimento. Deste modo, a passagem da assistência para a educação, fez com que as lógicas de organização do trabalho educacional fossem incorporadas pelas instituições de educação infantil. Mais de uma década depois, o que se percebe é a imposição do “modus operandi” (TOMÉ, 2005) do ensino fundamental à educação infantil, o que demarca a desconsideração das especificidades desta etapa da educação.

Por outro lado, mesmo destacando as dificuldades que, ainda hoje, a educação infantil encontra em demarcar suas especificidades, em função de sua trajetória marcada pelo assistencialismo, Monção (2013) e Campos (2012) destacam que a inclusão da educação infantil na educação básica proporcionou mudanças significativas, tais como: a formação profissional; a formulação de orientações curriculares e critérios de qualidade; ampliação do número de pesquisas e o crescimento de grupos de pesquisadores vinculados às universidades que se preocupam com a infância e sua educação.

Quanto às especificidades da educação destinada aos primeiros anos de vida da criança, Rocha (2011) ressalta que a educação infantil possui objetivos diferenciados das outras etapas educativas, pois a própria relação educativa, está em jogo, no sentido em que a educação é complementada pelas ações de atenção e cuidado. A variedade de fatores que estão presentes nestas relações exige um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de uma Pedagogia da

Educação Infantil, quiçá de uma Pedagogia da Infância (0 a 10 anos). Para Rocha (2001, p. 31) a “Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância”, tem por “objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”.

Deste modo torna-se fundamental *radicalizar a democracia*, para utilizar a expressão de Lima (2002), estendendo-a a todos os envolvidos nas instituições de educação infantil (profissionais, familiares e crianças), pois as crianças aprendem através das relações que estabelecem com o mundo que as cerca e isso significa dizer que não apenas os professores se relacionam com elas no espaço educativo, mas também todos os demais adultos e crianças que compõem o espaço institucional. É, portanto, fundamental que as concepções que orientam as ações sejam compartilhadas por estes diferentes sujeitos, para que a participação, foco central da gestão democrática, não se restrinja a momentos ou espaços específicos e que não dependam unicamente da presença ou das concepções isoladas deste ou daquele profissional para que se efetivem.

Estas considerações, ainda que brevemente traçadas, revelam o complexo cenário em que a educação infantil brasileira está imersa. Revelam, de outro modo, a necessidade de questionamento ao que está posto, no sentido de mover o pensamento na busca por novos horizontes, pois somente as perguntas que constantemente nos fazemos são capazes de nos desalojar, nos inquietar, como bem afirma o autor norueguês conhecido mundialmente por seu jeito particular de escrever o mundo sob a ótica das crianças: “a resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para a frente” (GAARDER, 1997 *apud* GAMBOA, 2013, p. 87).

Neste sentido, muitos são os questionamentos que insistem em tirar-me da “zona de conforto” e me impulsionam rumo ao desafio da pesquisa, entre estes, destaco: quando anunciamos princípios democráticos nas instituições de educação infantil, o que muda na vida dos sujeitos que a compõem? “Eleição de diretores”, “participação das famílias”, “APP”, “Conselhos de escola” e outras tantas estratégias compõem o cenário idealizado para as instituições, no entanto, como estas práticas são vivenciadas pelos diversos segmentos da instituição? Quem são os partícipes? Como participam? As propostas participativas experimentadas provocam mudanças no espaço das instituições de educação infantil? Especialmente no âmbito das relações com as

crianças, influenciam a concretização de um processo de formação voltado para o exercício de uma cidadania plena nos planos individual e coletivo de tais instituições? De que forma a participação tem sido solicitada, permitida, exigida ou ainda reclamada por aqueles que compartilham a aventura de educar as crianças? Quais práticas estão sendo experimentadas também pelas crianças no sentido de "viver" a democracia e não apenas no sentido de saber que ela está escrita em certo documento legal?

Todos estes questionamentos foram constituidores e definidores na delimitação do meu **problema** de pesquisa: Como os profissionais, as famílias e as crianças vivenciam o processo participativo proposto pela gestão democrática regulamentada nas instituições de educação infantil e quais as implicações pedagógicas, políticas e sociais decorrentes desta participação?

Considerando esta problemática de pesquisa, defini como **objetivo geral**: compreender como os profissionais, as famílias e as crianças vivenciam o processo de gestão e participação e como estas práticas orientam a organização das instituições educativas para a infância. Partindo do objetivo mais amplo, os **objetivos específicos** foram sendo também definidos:

- 1) Evidenciar do ponto de vista histórico e teórico, a construção do conceito de “gestão democrática”, destacando sua presença nos documentos oficiais que estruturam a organização das instituições de educação infantil;
- 2) Conhecer e analisar como o processo de participação é vivenciado pelos diferentes sujeitos (profissionais, famílias e crianças) a partir da efetivação, ou não, de diferentes estratégias de democratização das relações internas.
- 3) Compreender os limites e possibilidades de efetivação de um espaço democrático a partir do ponto de vista dos sujeitos que dialogam diretamente com as exigências de participação das crianças (os profissionais e as famílias);

Enfim, evidenciar e compreender como as aprendizagens da vida democrática estão sendo experimentadas nos espaços da educação infantil contribui para a reflexão das tensões, contradições e desafios impostos à construção de relações dialógicas. Inúmeros são os desafios quando se procura compreender a trama de relações estabelecidas em um espaço coletivo público com finalidades específicas de formação orientadas por uma determinada cultura. Este é sem sombra de dúvida

um espaço pleno de diversidade e complexidade. Como a finalidade precípua dos processos educacionais é (ou deveria ser) a promoção do humano impõe-se a necessidade constante de reflexões que façam a crítica e proponham orientação e reorientação de práticas em um permanente diálogo com aquilo já estabelecido e vigente nas instituições educativas.

Problematizar a presença e a ação de propostas e dispositivos legais que estruturam discursos participativos, compreender como atuam e como influenciam o cenário político ao possibilitar ou não a participação, implica ter que observar estratégias efetivas de participação das instituições educativas, analisá-las à luz das concepções de mundo que compartilhamos e procurar contribuir com sugestões que possam agregar-se ao esforço de produção de uma educação consequente com o objetivo de produção do humano que habita em nós.

Neste sentido, além da reflexão sobre o que dizem os documentos oficiais, também se fez necessário observar o cotidiano educativo de uma instituição destinada à educação das crianças de zero a seis anos. Assim, a pesquisa de campo foi realizada numa unidade educativa pertencente à rede municipal de educação pública de Florianópolis, município de Santa Catarina. Por princípios éticos optei por não identificar a instituição, os profissionais e as famílias que compuseram o universo empírico.

Esta escrita está organizada em capítulos de modo a tornar mais didática a apresentação dos dados e das discussões sobre a temática. No primeiro trecho, este que agora se apresenta, destaco a justificativa da pesquisa, os objetivos e o problema central ressaltando sua relevância para a educação infantil. No trecho seguinte, ou capítulo dois, destaco a trajetória histórica da implantação da gestão democrática na educação básica, contemplando as contribuições de autores consagrados tais como: Vitor Paro, Naura Ferreira e Miguel Arroyo, ressaltando que a gestão democrática teve sua regulamentação marcada de um lado pelos anseios emancipatórios da comunidade educativa e os desejos regulatórios e modernizadores do governo. No terceiro capítulo procuro situar as especificidades da gestão na educação infantil, ressaltando a necessidade de um trabalho colaborativo que contemple a participação dos profissionais, das famílias e das crianças na organização das ações cotidianas. No quarto capítulo exponho o processo de elaboração da pesquisa, as escolhas metodológicas e o processo de geração de dados. Neste trecho apresento também o campo empírico. No quinto e último capítulo apresento as interpretações dos dados gerados no campo empírico, procurando apresentá-los correlacionando com as discussões

teóricas traçadas nos capítulos anteriores. Por fim apresento algumas considerações sobre todo o exposto, ainda que estas não tenham a intenção de finalizar nada. Ao contrário, as palavras com que finalizo esta escrita pretendem, de forma dialógica, ampliar o debate a cerca da necessidade de se planejar e executar uma educação verdadeiramente democrática.

1. GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TENSÕES ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO

[...] conceitos teóricos não são simples jogos de palavras. Como qualquer linguagem devem ser construídos recuperando as dimensões históricas e até ideológicas de sua elaboração. [...] para entendê-los, temos que nos apropriar do contexto em que foram gerados e das posições de outros autores com quem o pesquisador dialoga ou com quem se opõe.

Minayo

Neste trecho pretendo situar as discussões em torno da gestão democrática no âmbito educacional na contemporaneidade, sem, contudo, ter a pretensão de explorar a vasta produção teórica sobre o assunto, haja vista que o recorte desta dissertação é a especificidade desta no âmbito da educação infantil. Todavia, torna-se necessário percorrer as discussões perfiladas por alguns autores que tencionam as propostas participativas exaradas em lei e as reivindicações sociais por maior participação da sociedade civil nos assuntos educacionais. Busco, também, contextualizar alguns conceitos fundamentais para o entendimento do fenômeno da gestão democrática na atualidade, tais como: participação e democracia, considerando seus aspectos históricos e o modo como vêm sendo compreendidos na contemporaneidade.

Impreterivelmente, falar em gestão democrática implica falar em participação e democracia, conceitos que tanto na produção teórica, quanto nas práticas sociais não possuem consenso. Ao longo da história é possível vislumbrar perspectivas bastante diferenciadas em relação à concepção de homem, de sociedade e mesmo de educação, o que consequentemente altera o entendimento e delimitação dos conceitos de democracia e participação.

As análises das diferentes abordagens teóricas revelam que a participação e a democracia são conceitos em constante desenvolvimento e situam-se num campo de disputas epistemológicas. Seus significados e sentidos são ora reduzidos, ora ampliados, servindo para justificar ou questionar a ordem social vigente. Neste campo de possibilidades, ao longo da história, a participação popular foi sendo problematizada a partir diferentes perspectivas: da valorização de questões críticas fundamentadas em seus aspectos sociopolítico ou

supervalorizando a dimensão técnica, operacional ou gerencial provocando um esvaziamento de sua dimensão política.

Ao analisar a organização social das sociedades ao longo da história é possível afirmar que o projeto democrático traz em sua gênese a marca da exclusão, pois desde que fora traduzido em ação pelos gregos na forma de democracia direta, modelo em que através das assembleias os cidadãos manifestavam seus interesses, deixou de considerar válidas as opiniões de uma grande parcela da população. Isso ocorreu porque, neste período histórico, nem todos os indivíduos eram considerados cidadãos e, portanto, esse sistema político e social excluiu as mulheres, os escravos, os não nativos e os jovens com idade inferior a 18 anos. Assim, como destaca Neto (1997, p. 290) “a democracia ateniense, ao se circunscrever nos limites de uma sociedade escravocrata, trazia no seu interior as contradições e os limites próprios dessa forma de organização social. [...] A democracia que assegurava, no plano formal, a igualdade política a todos os cidadãos, no plano real convivia com uma desigualdade material, o que, certamente expressava o caráter limitativo da participação política”.

A guerra do Peloponeso, conflito militar *entre* as cidades-estado de Atenas e Esparta e que ocorreu *entre os anos* de 431 e 404 a.C., *inaugurou um novo cenário político. As discussões em torno da democracia ficaram adormecidas por um longo período e, segundo Neto (1997), somente ressurgem dois mil anos depois através da constituição moderna que prevê uma forma de democracia baseada na representatividade.* Entretanto essa mudança nos modos de compreender a democracia (direta ou representativa) continuou atrelada às concepções de mundo, de sociedade e de homem vigente. Portanto, mais de dois mil anos depois, novas controvérsias se apresentam quanto o assunto é democracia e participação.

Na dialética que compõe o campo das ideias pedagógicas ao longo dos anos, é possível destacar a defesa da ampliação da participação já nos escritos de Comenius (1985), quando no século XVII, defendeu a democratização do ensino organizando um método de *educar tudo à todos*. Neste período histórico suas ideias representaram um avanço significativo, pois até então o ensino era destinado a poucos. Muitos são os seus méritos, afirma Kulesza⁷ no prefácio a sua obra

⁷ Kulesza traduziu recentemente para o português a obra de Comênio que recebe o título: A escola da infância, no qual Comênio se preocupa em orientar as mães na tarefa de educar seus filhos, desde o nascimento do bebê até a juventude.

intitulada “Escola da Infância”, recentemente traduzida para o português. Seu método revolucionou a arte de educar e é responsável pela invenção da escola nos moldes modernos, entretanto a ideia de estender a educação à todos tinha, naquele período histórico, como principal objetivo moralizar, desde a mais tenra idade, os “futuros cidadãos” para que agissem de acordo com a moral cristã. A ideia de participação e democracia como um direito e como consolidação da autonomia e da formação da consciência crítica surge somente anos mais tarde.

Por volta do século XIX outro movimento ganha visibilidade mundial ao defender princípios democráticos na educação. No Brasil, Anísio Teixeira, impulsionado pelo pensamento de John Dewey, torna-se um dos grandes defensores desse projeto intitulado “Escola Nova”. Os adeptos desse movimento propõem a ruptura com as formas “livrescas” do ensino tradicional e valorizam a participação dos educandos no processo educativo. As ideias por eles defendidas provocam rupturas no pensamento pedagógico da época, mas a conjuntura política e social brasileira conduz o projeto educacional de acordo com os princípios de um projeto modernizador da nação.

Como consequência de um processo contraditório, nas sociedades ocidentais, a democracia foi sendo concebida dentro de uma racionalidade moderna que se constituía com base na consolidação do capitalismo como forma oficial de relacionamento entre as sociedades. A democracia nesta lógica foi sendo interpretada como afirma Frigotto (2002, p. 53) “uma democracia formal, pelo alto e mutilada de seu sentido mais profundo. Vale dizer, uma democracia que não se afirma na base da participação das massas”.

Assim, também na história do Brasil é possível perceber que o movimento democrático que se procurou instalar em diversos setores da sociedade a partir do final do século XX, sofreu impacto das visões de mundo e de sociedade da época. Ao analisar esse processo no campo educacional, Rodrigues (2006) destaca que a relação entre educação e democracia deu-se de forma indissociável do contexto político social, pois a escola brasileira acabou por reproduzir o processo histórico excludente que marcou a trajetória do país e que tem se caracterizado por uma democracia restrita e pelas estruturas de poder e de classe que foram se cristalizando no Brasil (RODRIGUES, 2006).

Mais recentemente, com a percepção de que o projeto moderno não fora capaz de cumprir suas promessas de igualdade, fraternidade e solidariedade, outra base democrática tem sido reivindicada pelas sociedades e muitos autores têm se dedicado a estudar os

condicionantes, as lógicas de racionalidade, os valores e as suas possibilidades de concretização. É neste sentido que Santos (2003) defende a necessidade de democratizar a democracia através de estratégias de participação que possibilitem novas relações sociais e que ultrapassem o campo limitado da concepção moderna. Para o autor é necessário estabelecer uma nova gramática social através da valorização da participação e da problematização de práticas que são na verdade expressão de uma democracia de baixa intensidade.

Ainda que a temática da participação seja abordada de modo muito distinto entre os tantos autores que se dedicaram ou se dedicam a estudá-la, hoje ela tem adquirido centralidade nas discussões políticas, sociais e culturais. Seu discurso tornou-se “politicamente correto” sendo hoje quase uma obrigação ser democrático e promover estratégias de participação em diferentes setores sociais: em seu negócio, na escola, na empresa, na família, etc. Para Lima (2011) a participação está hoje radicada num “quadro de valores” e tornou-se “uma palavra-chave onipresente nos discursos político, normativo e pedagógico” (LIMA, 2011, p. 76 - 77).

No campo teórico, o estudo e valorização da participação não constituiu prerrogativa apenas do campo pedagógico, entretanto muitos estudos, estimulados pelos movimentos sociais e a organização dos professores, destacaram a importância da participação para a transformação do sistema educativo. Maria Malta Campos (2012) afirma que a ampla produção acadêmica sobre a gestão escolar (educação básica e superior) revela o contexto de sua produção: “um contexto de tensão recente, gerado, de um lado, por reivindicações e disputas entre diferentes grupos sociais no período da constituinte e, de outro pela reforma do Estado, na década de 1990”. (CAMPOS, 2012, p. 30)

Os estudos de Paro (1997), Ferreira (2004, 2013), Barroso (2013) e Dourado (2013) revelam que, mesmo fruto de intenso debate e manifestações sociais, as ações de valorização da participação e sua regulamentação em lei não resultam de um consenso teórico. Ao contrário, ao longo dos anos as discussões travadas em torno desta problemática revelam muitas contradições e tensões, que têm como pontos de partida concepções divergentes de mundo. De um lado, movimentos sociais sustentam a necessidade da participação como forma de ampliar os direitos de cidadania, e defendem a construção de um projeto cuja organização esteja pautada nas reivindicações de diferentes grupos sociais e que edifique as ações humanas rumo à emancipação. Por outro lado, o Estado, passando por uma crise econômica e social, vê a ampliação da participação popular como

possibilidade para criar uma boa imagem de si frente às agências financiadoras, uma vez que “a transparência, o combate à corrupção e ao clientelismo, a confiabilidade das instituições públicas são vistas como fatores necessários à criação de um bom governo e de um bom clima para os investimentos do capital” (ALBUQUERQUE, 2007 *apud* JUCILEY FREIRE, 2011, p. 14).

Campos (2012) ressalta que as tensões presentes neste momento histórico são fruto de um período de crise e intensas mudanças, em que diferentes expectativas sobre o papel do Estado e das instituições públicas são apresentadas por grupos distintos que disputam espaços na sociedade e no âmbito do Estado. Os interesses que estão em jogo, por vezes, podem ser muito distintos e até mesmo antagônicos. “Isso significa que a presença de medidas democratizadoras na legislação não implica sua execução” pois, sendo fruto de embates, a Constituição Federal revela-se como “uma síntese dos diferentes interesses e expectativas em torno dos direitos sociais e do papel do Estado” (CAMPOS, 2012, p. 31).

Este tenso contexto histórico marcado pelas discussões em prol da participação impulsiona a regulamentação de estratégias e espaços formais em que este anseio social possa ser efetivado. No espaço educacional, a Constituição Federal constitui-se como o marco legal que impulsiona a criação de uma política educacional que reconhece a instituição educativa como um espaço legítimo, estimulando estratégias, tal qual a “gestão democrática”, para regulamentar a autonomia da instituição.

Entretanto, passados quase trinta anos desta determinação legal, o que se percebe é que por vezes a garantia de espaços pontuais de participação formal, pouco ou nada tem contribuído para a mudança nas relações de poder existentes nos espaços educativos. Ao contrário, conforme destaca Souza (2009), por vezes a normatização destes espaços acabou dificultando a própria participação, pois a participação que fora conquistada transforma-se em uma participação formal, regulada, sobre a qual é possível se ter maior e mais controle. Assim:

Se a participação emerge do reclame da população na definição e no acompanhamento das ações públicas e é demonstrada pelas formas mais imediatas e, por vezes, aguerridas, ao se promover o disciplinamento da participação da população, impedem-se as ações inusitadas, que poderiam

surpreender e pressionar os governantes da coisa pública. (SOUZA, 2009, p. 134)

Não apenas no Brasil, mas também a legislação mundial sofreu alterações significativas em fins do século XX. Discussões pautadas em princípios mais humanos e democráticos e que já vinham sendo formuladas no século XIX, ganham adensamento com a recusa mundial das atrocidades das duas grandes guerras e ao longo período de guerra fria (SANTOS, 2003). Todavia, esta demanda social surge concomitantemente com o fortalecimento de um projeto sociocultural modernizador cujas bases se fundamentam no desenvolvimento e expansão do capitalismo. É sob essa conjuntura política e social que emergem as tensões entre a participação reivindicada pelas massas e o desenvolvimento do capitalismo, o que deu origem a uma concepção liberal de democracia e que, segundo Santos (2003) ocorreu por meio de duas vias:

[...] pela prioridade conferida à acumulação de capital em relação à redistribuição social e pela limitação da participação cidadã, tanto individual, quanto coletiva, com o objetivo de não sobrecarregar demais o regime democrático com demandas sociais que pudessem colocar em perigo a prioridade da acumulação sobre a redistribuição. (SANTOS, 2003, p. 59)

Sob a lógica racional da modernidade, as discussões em favor da democracia foram sendo cooptadas pelo discurso hegemônico e acabaram por ser reduzidas a um modelo representativo de escolha de dirigentes por meio do voto. Este esvaziamento dos sentidos outrora reivindicados provoca uma separação entre a “função técnica” e política da participação. Porém, como afirmam Wertheim e Argumedo (1985, p. 18) “por mais ou menos técnica que seja, uma proposta é sempre política, porque sempre responde aos interesses de uma classe social, ou de um setor de classe, que procura mostrá-los como interesses da sociedade toda”.

Nesse sentido, Rossi (2001) destaca que nas últimas décadas outros grupos de interesses, utilizaram-se dos argumentos democráticos defendidos entre os grupos progressistas, transformando-os em um dos pilares mais conservadores da racionalidade técnica e instrumental. Segundo a autora, a fim de orientar-se e dividir responsabilidades políticas, esses grupos reclamam “um novo tratamento as relações entre

poderes atribuídos aos que participam da educação no tempo flexível ditado pelo mercado” (ROSSI, 2001, p. 92). Alerta a autora sobre a necessidade de refletir sobre estas estratégias reguladoras que estão sendo “apressadamente generalizadas enquanto argumentos democráticos”, pois estas são “estratégias do neoliberalismo de reestruturação da capacidade de decisão dos agentes do sistema educativo, facilitadoras da retirada do protagonismo do Estado das Políticas Sociais que garantem os serviços essenciais da educação” (ROSSI, 2001, p. 94).

Segundo Santos (2008), a tensão entre regulação e emancipação estrutura um dos pilares do projeto da modernidade. Para este autor, em sua gênese, a modernidade instituiu a necessidade de regulação, justificando-a como necessária à edificação da emancipação desejada. Deste modo, o Estado, o mercado e a comunidade representavam a regulação, já a arte, o conhecimento e a moral-prática compunham o campo da emancipação. À medida que o capitalismo foi se expandindo e adquirindo força, as lógicas do projeto moderno tornaram-se menos prudentes. Um exemplo claro desta mudança é o caso da Ciência, que inicialmente representando a emancipação, passou a compor um quadro regulatório a partir do momento em que a produção do conhecimento passou a ser controlada pelo mercado, passando a ser regulada por interesses de grupos restritos e não mais preocupando-se com a emancipação da sociedade.

Segundo Santos (2008) a tensão regulação – emancipação foi sendo vorazmente transformada pela cultura hegemônica e não só as promessas do progresso, da liberdade, da igualdade, da não discriminação e da racionalidade, como a própria ideia da luta por elas foram perdendo seu sentido. Segundo o autor “a regulação social-hegemônica deixou de ser feita em nome de um projeto de futuro e com isso deslegitimou todos os projetos de futuro alternativos antes designados como projetos de emancipação social” (SANTOS, 2008, p. 17). É neste sentido que o autor destaca a necessidade de lutar contra as formas de regulação que não regulam e contra as formas de emancipação que na verdade nada emancipam.

Para Campos (2012) a forma como a gestão democrática foi incorporada à Constituição transformou a regulamentação da participação em um “campo aberto”, permitindo diferentes interpretações, até mesmo antagônicas. Citando Bruno (2012) a autora, alerta que:

não se tratou de reduzir o que era o embrião de novas formas de organização da Educação no Brasil, produzindo no calor das lutas, em mero adjetivo. Tratou-se de algo mais substantivo. De transformar uma prática com extraordinário potencial inovador, em que se horizontalizava a estrutura organizacional do sistema educacional, no seu inverso: numa forma de verticaliza-la, mais condizente com as novas formas de organização [...] (BRUNO, 2008, p. 21 *apud* CAMPOS, 2012, p. 35)

Assim, a redução das manifestações reivindicatórias a modelos de democracia de baixa intensidade, no século XX, provocou um esvaziamento dos sentidos que outrora foram reivindicados. Com isso, “os objetivos de inclusão social e de reconhecimento das diferenças foram sendo pervertidos e convertidos no seu contrário”. (SANTOS, 2003 p. 74).

Tanto o levantamento bibliográfico realizado por Juciley Freire (2011) quanto a revisão bibliográfica realizada pela pesquisa coordenada por Maria Malta Campos (2012) sobre a gestão da educação, revelam que as discussões acadêmicas sobre a temática tendem a demarcar estas ambiguidades entre as concepções presentes no contexto histórico em que foram produzidas, destacando seu sentido técnico e seu sentido político.

Em meio às discussões sobre o aspecto político, Ângelo Ricardo de Souza (2009) propõe a discussão de três elementos: a política; o poder e democracia, pois entende que as relações entre estes, torna a gestão democrática um fenômeno político. Segundo o autor, a gestão democrática é um processo que vai além da tomada de decisão e deve ser “sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa do sujeito do universo escolar, na construção coletiva de regras e das informações a todas as pessoas que atuam na/ sobre a escola” (SOUZA, 2009, p. 123).

Embora a participação esteja regulamentada em lei através de estratégias como a gestão democrática, para Souza (2009, p. 134) falta clareza sobre estes conceitos na ação concreta das escolas. Para o autor, a grande questão que se coloca na atualidade é a necessidade de compreensão do próprio conceito de participação, “do que significa ser parte da escola ou do processo educativo”.

No meu ponto de vista, colocar a participação no centro da questão educacional implica contestar as formas de poder que

estruturam as ações dentro do espaço institucional. Implica resignificar as concepções que estruturam a lógica organizacional das instituições educativas. Do contrário, participar pode apenas significar o cumprimento de uma formalidade.

Concordo com Souza (2009) quando afirma que em toda relação que se estabelece no espaço educativo, há sempre uma forma de poder. Entretanto, o modo como se entende esse poder é que conduz as relações numa ou noutra direção. No conceito de gestão democrática estabelecido por Souza (2009), a relação de poder se coloca de modo distinto das relações autoritárias pois, segundo o autor, o poder que torna a gestão um processo político não é o poder de conduzir ou controlar, tal qual formulado por Weber, mas é aquele que assemelha-se mais às formulações de Hannah Arendt e Bobbio, um poder decorrente da capacidade humana de agir em conjunto com os outros. A esse respeito destaca o autor:

[...] se a política na escola representa operar a disputa com (grupos de) pessoas rivais em relação a diferentes compreensões, na busca pelo controle sobre a própria escola, então teremos a aproximação entre ação política e poder no sentido weberiano; mas, se a política na escola reconhece que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é condição para sua operação, assim se terá uma ação política talvez mais democrática. Mas num ou noutro caso, se trata sempre de poder, pois a política somente existe onde há poder em questão. A forma como se lida com ele, contudo, pode demonstrar uma vocação mais ou menos democrática (SOUZA, 2009, p. 125)

O diálogo, nas palavras de Souza (2009), aparece como elemento central e condição básica para a construção de práticas democráticas no interior da escola. Sendo assim, destaca o autor que, muitas vezes a adoção das estratégias de democratização que estão regulamentadas em Lei, tal qual: conselhos de escola, eleição de diretores, entre outros, podem não garantir o exercício da democracia. A “regra da maioria”, na qual se fundamentam estas práticas, está baseada numa concepção

formal de democracia e pode representar uma forma de colonialismo. Segundo o autor:

A instituição de conselhos de escola, eleição de diretores para dirigentes escolares ou outros mecanismos tidos como de gestão democrática que atuam a partir da regra da maioria, per si, portanto, não representam a essência da democracia. Se os indivíduos que compõem essas instituições não pautarem suas ações pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nessas ações coletivas (SOUZA, 2009, p. 125).

Pensar a gestão democrática tal qual sugere Souza (2009) exige a retomada da radicalidade destacada por Arroyo (2008), entendendo-a como uma ação de politização dos diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar. Neste sentido destaca o autor a necessidade de explicitar as concepções que orientam a gestão democrática, já que as normas que a regulamenta “não são neutras, trazem embutidas concepções de poder, de sociedade, de democracia, de função social da escola frequentemente opostas às concepções que inspiraram a radicalidade política de sua defesa” (ARROYO, 2008, p. 44)

É sob estes argumentos que se faz importante refletir sobre o lugar de enunciação do discurso democrático, problematizando o sentido que a participação assume nos projetos sociais e, aqui nesta pesquisa, mais precisamente no projeto educativo das instituições de educação infantil, pois, do contrário, correremos o risco de produzir uma *participação cega* em que os “participantes podem passear por todo o barco, mas sem entrar na sala de comando” (WERTHEIM E ARGUMEDO, 1985, p. 24).

A especificidade da educação das crianças de até seis anos de idade em espaços coletivos exige um olhar diferenciado para a forma de gerir tais instituições. O caráter da indissociabilidade entre educar e cuidar exige pensar neste coletivo de pessoas que dialogam com a criança e o caráter de compartilhamento com a família exige incluir a participação desta para além das situações pontuais previstas em lei.

Construir uma discussão sobre os processos participativos exige vigilância constante, como alerta Santos (2003), mesmo tecendo críticas e exigindo maior participação, se as teorias críticas não estiverem preocupadas com a qualidade desta participação correremos o risco de incorrer na mesma forma de cooptação das ideias de outrora, pois

[...] a perversão pode ocorrer por muitas outras vias: pela burocratização da participação, pela reintrodução de clientelismo sob novas formas, pela instrumentalização partidária, pela exclusão de interesses subordinados através do silenciamento ou da manipulação das instituições participativas. Estes perigos só podem ser evitados por intermédio da aprendizagem e da reflexão constantes para extrair incentivos para novos aprofundamentos democráticos. No domínio da democracia participativa, mais do que em qualquer outro, a democracia é um princípio sem fim e as tarefas de democratização só se sustentam quando elas próprias são definidas por processos democráticos cada vez mais exigentes (SANTOS 2003, p. 75).

A denúncia desta complexidade evidencia que a adoção de estratégias participativas não representa necessariamente e automaticamente mudanças significativas na organização das unidades educativas. Se inseridas de modo apressado e sem reflexão, as ações em prol da participação podem ser perspectivadas a partir de um ponto de vista restrito que reduz a participação à forma representativa do voto, o que acaba por contribuir para a *despolitização* (LIMA, 2002) da ação educativa.

No caso das crianças de até seis anos, a perspectiva restrita ao voto retira delas seu poder de participação, uma vez que seu modo de participar não se encontra moldado pelas lógicas hegemônicas. No modelo ocidental moderno as crianças continuam a ser excluídas do direito de participação e ainda continuam sendo enunciadas a partir de sua imaturidade ou incompletude face ao mundo adulto. Para Sarmiento, Tomás e Fernandes (2007) contribui para essa invisibilidade infantil as concepções que cerceiam o mundo moderno em relação ao conceito de cidadania e participação, pois os *sistemas de crenças e representações sociais* em consonância com os *dispositivos institucionais e políticos* influenciam as possibilidades reais de participação das crianças nas decisões políticas, evidenciando que não bastam apenas dispositivos legais para tornar a participação infantil uma ação concreta.

Muitas dessas crenças que compõem o imaginário sobre a infância contemporânea foram construídas na modernidade, que inaugurando um sentimento diferenciado em relação às crianças,

reconheceu-as como indivíduos dotados de características específicas em relação ao adulto. O desenvolvimento deste sentimento em relação à infância fora responsável por gradativamente separar o “mundo dos adultos” e o “mundo das crianças”. Em nome de sua proteção e visando atender suas necessidades, as crianças foram segregadas em espaços específicos sob os cuidados e controle do adulto, mas esta ação acabou por limitar a convivência das crianças com grupos sociais diversos e por consequência seus direitos políticos foram também restringidos.

O reconhecimento da especificidade da infância no contexto moderno traz as crianças para uma condição de visibilidade, ao menos aparente, pois revela sua condição diferenciada, mas o olhar que é destinado a elas continua centrado no adulto. É como se as crianças fossem percebidas numa condição de *entre-visibilidade* (TOMÁS E SOARES, 2009, p.03): “as crianças parecem estar, sem estar, são vistas, mas parece que ninguém repara nelas”.

Se assentarmos as argumentações sobre a participação infantil com base nas concepções modernas de cidadania⁸ encontraremos inúmeras justificativas para exaltar a proteção das crianças e sua provisão em detrimento da participação. Perceber as crianças como cidadãs de fato implica não se contentar com o direito de proteção e provisão, indo além destes na busca por garantir a elas também o direito de participação. Para Sarmento, Tomás e Fernandes (2007) reconhecer as crianças como sujeitos politicamente competentes para atuar na cena pública implica tecer críticas ao conceito de cidadania, de democracia e de participação cunhados com base na tradição liberal, pois a concepção

⁸ Sarmento, Soares e Tomás (2007) esclarecem que a concepção moderna de cidadania foi sendo delineada a partir da filosofia das Luzes e das revoluções democráticas do Século XVIII. Neste período histórico “cidadania” pressupunha uma “identidade oficial”, o que garantiria direitos individuais (alimentação, saúde, proteção, saúde) bem como obrigações e deveres do indivíduo para com a comunidade. A concepção clássica concebe a cidadania sob três aspectos: cidadania civil; cidadania política e cidadania social. Para os autores, a concepção clássica de cidadania recusa em sua totalidade o estatuto político às crianças e ao menos em parcialidade o estatuto civil, uma vez que compreende as crianças como desprovidas de vontade ou racionalidade própria e como portadores de imaturidade social. Nesta perspectiva a escola é inserida com a função de “formar cidadãos”, inserindo-lhes os valores e costumes necessários ao bem comum. Assim, a socialização deveria se dar de modo vertical. Enfim, Sarmento, Soares e Tomás (2007, p. 187), alertam que a escola entendida como “fabrica de cidadãos” é na verdade um frágil substituto à cidadania efetiva.

clássica compreende que os direitos civis, políticos e sociais vão sendo gradativamente ampliados ao longo da vida dos indivíduos, não apenas pela passagem dos anos mas pela inculcação dos valores comuns que devem compor o projeto Moderno de nação. Nesta perspectiva, a escola foi sendo compreendida como local destinado à formação do cidadão, ou como problematiza Foucault, (1993) citado por Sarmento, Soares e Tomás (2007, p. 188) um local de disciplinarização da infância.

Sarmento, Soares e Tomás (2007) destacam que é em meio a este complexo emaranhado de ideias que a escola contemporânea precisa refletir sobre suas propostas, posto que “permanece como um palco conflitual de projetos políticos e pedagógicos que tanto podem orientar-se para uma efetiva ampliação dos direitos das crianças, quanto sustentar-se em lógicas de ação que perpetuam a inscrição histórica da dominação” (SARMENTO, SOARES E TOMÁS, 2007, p. 188).

Tecendo uma trajetória histórica do conceito de participação é possível afirmar que a modernidade reduz esta ação à forma de democracia representativa e nesta perspectiva, a criança permanece excluída da cena pública, haja vista que o reconhecimento de uma participação legítima, nesta concepção de mundo, implica no direito de votar e ser votado. Em prol de uma visão contra-hegemônica, Sarmento, Tomás e Fernandes (2007, p. 185) destacam que é preciso compreender a participação, individual e coletiva, “para além do enquadramento jurídico das democracias ocidentais representativas”, pois somente desta forma se poderá reverter o processo de “invisibilização” das crianças na cena pública.

Neste sentido é preciso conhecer as estruturas que promovem ou dificultam a participação plena das crianças nos espaços coletivos. É preciso reconhecer a necessidade de criar diálogos interculturais também no contexto da educação infantil, na busca por um *cosmopolitismo infantil*, pois:

Num mundo cada vez mais complexo faz todo o sentido procurar de forma ativa o reconhecimento recíproco entre diferentes atores sociais, de forma a catalizar objetivos e esforços comuns, aquilo que B. S. Santos (2003) denomina por teoria da tradução e da equivalência (SARMENTO et al, 2007, p. 193).

Para valorizar a participação da criança é preciso que a creche se perceba e se constitua em um espaço de valorização e construção da

participação de todos os sujeitos envolvidos: crianças, famílias e profissionais, pois como afirma Sarmiento (SARMENTO, SOARES E TOMÁS, 2007, p. 203) para que as crianças sejam protagonistas, não apenas seus diferentes modos de participação precisam ser respeitados, mas a “organização social como um todo” merece atenção especial. Diante de todo o exposto fica evidente que a educação infantil deve ser o espaço do respeito, da troca de experiências, do diálogo horizontal (SANTOS, 2010), enfim, de uma *ecologia de saberes*⁹ que busque respeitar e valorizar os saberes das crianças, das famílias e dos profissionais.

Contrapor o modelo hegemônico exige pensar a participação como alternativa para reconhecer como credíveis outros pontos de vista, construindo uma nova forma de relacionamento com os conhecimentos produzidos, uma relação que se paute na igualdade entre conhecimentos e, sobretudo na “possibilidade de pôr essa constelação de conhecimentos a serviço da luta contra as diferentes formas de opressão e de discriminação, em suma, a serviço das tarefas de emancipação social” (SANTOS, 2003a p. 21).

Na educação infantil nosso desafio se aproxima das ideias defendidas por Santos (2003) quando salienta a necessidade de *reinventar a emancipação social*. Para tanto, é preciso construir novos conceitos que não estejam tão limitados pela concepção moderna, problematizando e construindo novos significados para conceitos que já estão arraigados em nossos sentidos comuns, tais como: criança, cidadão, educação, democracia, participação e emancipação. Os desafios são muitos e a vigilância se faz necessária para que na tentativa de criar outra forma de linguagem não se crie uma nova forma de opressão, ou ainda, para que, por sua fragilidade, o projeto, ou melhor os projetos, que se inauguram não sejam cooptados pelo modelo hegemônico.

Embora o projeto hegemônico tenha tentado universalizar seu modo particular de conceber a democracia, novas formas de participação têm sido reivindicadas, dando visibilidade a outras experiências para além das que propõe a modernidade. Aliás, na atualidade o discurso moderno de democracia baseado numa concepção una e universal tem encontrado muitas dificuldades em lidar com a diversidade de formas de vida existentes no mundo e

⁹ O diálogo horizontal pressupõe reconhecer como igualmente credíveis diversos pontos de vista e, a ecologia de saberes refere-se justamente a esse diálogo, reconhecendo a pluralidade de conhecimentos existentes sobre a realidade.

Quanto mais se insiste na fórmula clássica da democracia de baixa intensidade menos se consegue explicar o paradoxo de a extensão da democracia ter trazido consigo uma enorme degradação das práticas democráticas. Aliás, a expansão global da democracia liberal coincidiu com uma grave crise desta nos países centrais onde mais se tinha consolidado, uma crise que ficou conhecida como a dupla patologia: a patologia da participação, sobretudo com o aumento dramático do abstencionismo; e a patologia da representação, o fato de os cidadãos se considerarem cada vez menos representados por aqueles que elegeram (SANTOS, 2003, p. 42).

Deste modo, inserir a participação numa perspectiva crítica exige paciência e compromisso com a abertura de canais de comunicação, exige como afirma Freire (1991, p. 35) assumir o compromisso de “ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais e mães, diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras”. Politizar o espaço educativo implica mediar e entender o sentido dos conflitos existentes no processo decisório, de modo a fazer deles um exercício de construção de novas ideias, pois “a participação e o diálogo não estão prefigurados, mas representam um exercício democrático de participação decisória” (ROSSI, 2001, p. 95) que pode ser lento, processual e conflituoso.

1.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO POSSIBILIDADE DE SUPERACÃO DO PENSAMENTO ABISSAL

[...] Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão não sobe nos ares. É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares! [...] Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro! Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo. Mas não consegui entender ainda qual é o melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

Assim como o que fora retratado por Cecília Meireles no poema “ou isto ou aquilo”, também a modernidade fora caracterizada por reduzir a complexidade da realidade em relações dicotômicas: homem X mulher, natureza X cultura, sujeito X objeto, etc. Entretanto estudos recentes (SANTOS, 2002) apontam que a realidade é complexa e compõe um campo de possibilidades muito mais amplo do que nossa “formatação” nos moldes modernos permite-nos visualizar. Discutir a temática da participação nesta perspectiva exige refletir sobre as bases epistemológicas que fundamentam ao longo da história a produção de conhecimentos sobre o mundo. Reconhecer que o mundo é complexo e que, portanto não pode ser explicado sob um único ponto de vista, implica convocar para o debate outros personagens para além daqueles convocados pela história dominante.

As críticas ao projeto moderno revelam que estamos vivendo um período histórico de sensibilização social, um momento que evidencia inúmeras rupturas e que aponta para a necessidade de criar outras estratégias de vivências que não necessariamente compartilham dos mesmos valores universais propagados pelo projeto hegemônico. Este momento histórico para Boaventura de Souza Santos (2002) representa uma *transição paradigmática*, onde o modelo vigente começa a dar sinais de enfraquecimento para dar lugar a outro projeto que ainda está por delinear-se.

Entretanto este período necessita ser olhado com muita atenção, pois mesmo apresentando fragilidades, o projeto da modernidade ainda é hegemônico e a mudança de paradigma acontece de maneira sutil, lenta e gradual. Assim, para que as críticas não se tornem *subparadigmáticas* (SANTOS, 2002) – críticas que procuram soluções dentro da mesma racionalidade do projeto hegemônico – é preciso questionar as raízes que estruturam o projeto vigente e para tanto é necessário incluir outras formas de perceber a complexidade do mundo que nos cerca. É preciso incluir outros saberes e práticas na busca por um diálogo que torne credível diferentes “vozes”, principalmente aquelas que foram “silenciadas” durante muito tempo. Para Santos (2002, p. 15):

[...] a transição paradigmática é assim semi-cega e semi-invisível. Só pode ser percorrida por um pensamento construído, ele próprio, com economia de pilares e habituado a transformar sussurros e ressaltos insignificantes em preciosos sinais de orientação.

Atualmente a ciência tem sido a forma privilegiada nas sociedades ocidentais de produção de conhecimentos em detrimento dos saberes populares. Estes foram sendo particularizados e considerados rudimentares. Essa hegemonia da epistemologia científica começou a ser delineada por volta do século XVI quando a modernidade estrutura seus ideais nas expectativas de conhecer e transformar o mundo. Entre os autores que se dedicam a compreender a modernidade, não há consenso quanto ao início desse projeto, mas alguns, entre eles Santos (2002), sugerem que ele tenha começado a ser delineado na Europa a partir do século XVI quando a crença no poder divino e a espera pelo destino já não eram suficientes para explicar a existência humana. A doença, a fome, os desastres naturais deixaram de ser entendidos apenas como desígnios divinos e a ciência passou a ajudar na compreensão e alteração desta realidade. O conhecimento passou a ser compreendido como fruto das observações e da sistematização dos fatos. A modernidade surgiu assim, com base na ideia de controlar o caos em que vivia a sociedade. Esse caos estaria baseado na desorganização das comunidades, na crença sem fundamentação, na ignorância, no desconhecimento da realidade. Segundo este projeto seria necessário criar uma “nova ordem” a fim de organizar ou civilizar a sociedade tendo como princípio os conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, expande-se a crença na necessidade de controle de tudo e de todos. Baseado na visão nortista do ocidente, e dizendo respeito a uma visão de mundo em particular, o projeto da modernidade é marcado pela necessidade de imposição desta visão de mundo sobre as demais.

Com a expansão deste projeto e a consolidação do conhecimento científico como a forma oficialmente privilegiada de conhecimento, a realidade foi sendo simplificada e compreendida sob um único ponto de vista – o mundo ocidental. Deste modo, durante muito tempo nossos olhos acostumaram-se a enxergar a realidade sob uma única ótica e nisto consiste o grande problema que hoje emerge. Os problemas não são únicos e, portanto as soluções não poderão ser únicas. Se todo problema emerge da prática social, as soluções precisam emergir das mais variadas práticas sociais, isto é, as ideias precisam ser debatidas e respeitadas. Não se pode estabelecer, a priori, uma lógica de valorização dos saberes de modo que as ideias sejam hierarquizadas, desvalorizando aquelas que não são consideradas comprovadamente científicas.

É justamente quando eclode no mundo uma diversidade de identidades e a sociedade começa a reivindicar direitos para os mais variados grupos sociais que as fissuras do projeto moderno começam a

ser visualizadas. Os movimentos de luta deflagrados a partir da década de 60, em prol das mulheres, dos negros e das etnias colocaram em pauta as questões em torno dos direitos humanos. Esses movimentos entram em choque com a visão de mundo difundida pelo projeto da modernidade que fora concebido na defesa de direitos universais, baseado num modelo único de cidadão.

O reconhecimento da complexidade do mundo exige uma nova epistemologia, ou epistemologias, que tomem por base a pluralidade de explicações ou concepções da realidade, pois

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada têm de científico. É um juízo de valor. (SANTOS, 2008, p. 139).

E se, portanto é um juízo de valor “a preferência por uma delas depende dos critérios epistemológicos que adotamos. [...] O importante é, pois, averiguar porque preferimos estes critérios e não outros” (SANTOS, 2008, p. 140). Aproximando estas reflexões do campo educativo, buscando refletir sobre as relações estabelecidas no espaço da educação infantil, podemos nos questionar quais conhecimentos valorizamos: aqueles produzidos pelos adultos? A produção das crianças? Será que também não estamos considerando rudimentares os saberes das crianças e das famílias, para considerar credível apenas os saberes dos professores e da equipe gestora?

Olhar a realidade sob um único ponto de vista significa “desperdiçar experiências” (SANTOS, 2002). Para Santos (2002) o desperdício da experiência é resultado da falta de sensibilidade para perceber a complexidade do mundo. Desse desperdício, são criadas teorias diversas que proclamam a falta de alternativas ao que existe e até mesmo o fim da história. Nestas teorias a temporalidade do mundo moderno é reduzida: o passado passa a ser compreendido como um relato distante e não como fonte de recurso para pensar o presente; o presente é reduzido, comprimido a uma lógica fugaz; e o futuro, por sua vez, é entendido como fonte de todos os recursos e possibilidades. Entretanto, Santos (2002) alerta que a experiência social existente no

mundo é muito mais variada do que a lógica racional moderna, presa as ideias científicas ou filosóficas ocidentais, considera como credíveis. É neste sentido que o autor alerta para a necessidade de pensar estratégias de interação entre o conhecimento científico e os conhecimentos não-científicos, recriando outra racionalidade.

Santos (2008) sugere repensar o elemento geral de imposição de poder que fundamenta o projeto da modernidade: o domínio da temporalidade. Para o autor, a grande astúcia do projeto moderno consiste no domínio do tempo. Nesta racionalidade o passado é entendido com um relato e nunca como uma fonte de recurso; o presente é reduzido, comprimido a uma lógica fugaz; e o futuro é imensamente expandido como fonte de todas as possibilidades e soluções.

Para ressignificar esta equação, Santos (2008) sugere uma outra lógica temporal, uma nova *gramática do tempo*, que se paute não apenas nas expectativas do futuro, mas que permita pensar as transformações e a emancipação sociais a partir da possibilidade de reinventar o passado e atribuir-lhe a capacidade de revelação e reestruturação da equação entre raízes e opções. Em diálogo com Walter Benjamin, sugere que também nós, a exemplo do anjo retratado na moldura de Klee¹⁰, emoldurados pela lógica racional moderna temos a face voltada para o passado e contemplamos ruínas e sofrimentos, mas nos tornamos impotentes devido ao forte vento que sopra e que nos conduz ao futuro. Esse vento recebe ao longo da história inúmeros nomes: progresso, civilização, modernização, industrialização, etc. Pensar noutra temporalidade permite-nos rever o passado não apenas como um relato, mas como uma fonte de recursos, pois é no passado que podemos perceber os

¹⁰ Essa parábola é narrada por Santos no primeiro capítulo do livro: *A gramática do tempo*. Neste trecho Benjamin tece uma releitura do quadro de Paul Klee intitulado *Angelus Novus*. Segundo a leitura de Benjamin a obra “representa um anjo que parece estar a afastar-se de alguma coisa que contempla fixamente. Os olhos estão arregalados, tem a boca aberta e as asas estendidas. É seguramente, o aspecto do anjo da história. Ele tem a face voltada para o passado. Onde vemos perante nós uma cadeia de acontecimentos, vê ele uma catástrofe sem fim que incessantemente amontoa ruínas sobre ruínas e lhas vai arremessando aos pés. Ele bem que gostaria de ficar, de acordar os mortos e de voltar a unir o que foi destruído. Mas do paraíso sopra um vento forte que o anjo já não é capaz de as fechar. Esta tempestade arrasta-o irresistivelmente para o futuro, para o qual tem as costas viradas, enquanto em montão de ruínas cresce até o céu. Esta tempestade é aquilo que chamamos de progresso. (Benjamin, 1980. p. 697-698 *apud* Santos, 2008)

inconformismos e neste sentido, apontar alternativas de mudanças significativas.

Segundo Santos (2002), a racionalidade ocidental hegemônica apresenta-se sob quatro formas diferentes: razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica. Todas estas formas de racionalidade coexistem e se entrelaçam na construção de uma teoria geral que procura explicar e justificar a manutenção do projeto moderno. A razão impotente entende que as justificativas ao projeto moderno são exteriores a ele próprio, não sendo possíveis, ou necessárias, discussões e debates sobre sua importância. A razão arrogante pressupõe uma superioridade sobre as demais. A razão metonímica, por sua vez, se entende como a única forma de racionalidade existente. E, a razão proléptica entende que não se aplica pensar ou planejar o futuro, pois este se resumiria na repetição automática e infinita do presente.

O contexto sócio político ocidental marcado pela consolidação do Estado Liberal na Europa e na América do Norte, pelas revoluções industriais, pelo desenvolvimento capitalista, pelo colonialismo e pelo imperialismo, propiciou o cenário ideal para o desenvolvimento desta razão indolente. O Ocidente ao buscar legitimidade para seus argumentos capitalistas foi, ao longo destes últimos anos, constituindo-se como parte *trânsfuga* de uma matriz fundadora – o Oriente. Neste processo, o Ocidente apenas considera válido aquilo que favorece a expansão do capitalismo e reduz as múltiplas formas de mundo a um único modelo – o mundo terreno – e simplifica a temporalidade ao tempo linear. Reside aí a explicação para a supremacia da razão indolente nos debates epistemológicos e filosóficos realizados nos dois últimos séculos. Mesmo aqueles debates mais recentes que pretendiam inserir uma discussão multicultural foram dominados pela lógica racional indolente da modernidade e não afetaram o domínio da razão indolente, conforme bem destaca Santos (2002a, p. 241): “[...] outros saberes, não científicos nem filosóficos, e, sobretudo, os saberes não ocidentais, continuam até hoje em grande medida fora do debate”. O autor prossegue afirmando que é necessário desafiar a razão indolente, problematizando a lógica que transforma interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros.

Entre as razões que compõem a racionalidade moderna, Santos (2002a) destaca a razão metonímica. Esta, segundo ele, defende uma homogeneidade entre o todo e as partes, pois entende que as partes somente são compreensíveis se correlacionadas ao todo. Qualquer variação desta lógica é vista como um desvio, uma particularidade. A grande força desta lógica de pensamento pode ser percebida a partir das

dicotomias que hoje imperam o pensamento moderno: homem/mulher, conhecimento científico/conhecimento tradicional, cultura/ natureza e assim por diante. Estas dicotomias consolidam-se com base numa hierarquia estabelecida a priori e ocultam outras tantas possibilidades nesse “entremeio” ou, para usar a expressão de Prout (2004) ocultam o “terceiro excluído” dessa relação. Seguindo essa racionalidade

[...] não é admissível que qualquer das partes tenha vida própria para além da que lhe é conferida pela relação dicotômica e muito menos que possa ser outra totalidade. Por isso, a compreensão do mundo que a razão metonímica promove não é apenas parcial, é inteiramente muito seletiva. A modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica, não só tem uma compreensão limitada do mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria. (SANTOS 2008, p. 243).

Para contrapor a razão indolente, Santos (2008) sugere um outro modelo de racionalidade ao qual designa por Razão Cosmopolita e que é composta por: *sociologia das ausências*, *sociologia das emergências* e o *trabalho de tradução*. Nesta nova racionalidade há a necessidade de expandir o presente e contrair o futuro, a fim de permitir a percepção das mais variadas experiências existentes. Para contrair o futuro, Santos sugere uma *sociologia das emergências* e como alternativa para expandir o presente, Santos sugere uma *sociologia das ausências*. Estes procedimentos metodológicos consistem em tornar visível, inteligível e creditável outras formas de saber que foram historicamente produzidas como não-existentes.

A produção da não existência se assenta em cinco fundamentos lógicos: *monocultura do saber* e do *rigor do saber*, *monocultura do tempo linear*, *lógica de classificação social*, *lógica da escala dominante* e *lógica produtivista*. A monocultura do saber é, segundo Santos, o modo mais poderoso de produção da não-existência e consiste em considerar válido apenas os conhecimentos científicos, criando uma teoria única e universal. Para contrapor essa teoria geral, Santos (2008) sugere construir uma tradutibilidade entre as diferentes culturas. Uma tradutibilidade pautada no reconhecimento dos saberes. A crítica a este modelo de racionalidade moderna é proposta por Santos (2008) a partir de uma *Ecologia de Saberes*. Santos (2008) esclarece este conceito através da seguinte ideia: “[...] a diversidade epistêmica do mundo é

potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos, há constelações de conhecimentos” (SANTOS, 2008 p. 154). Segundo Santos (2008), a ecologia de saberes se insere numa “terceira via” para além das propostas dicotômicas sugeridas pelo projeto hegemônico.

Em oposição a racionalidade indolente da modernidade, que concebe a construção do conhecimento como a passagem do caos para a ordem, Boaventura de Souza Santos (2008) sugere a construção de outras epistemologias pautadas não apenas nos conhecimentos científicos, mas também no diálogo entre os diversos conhecimentos possíveis, ou seja, uma *ecologia de saberes*. Segundo o autor a ecologia de saberes pauta-se na ideia central das relações entre os saberes, tornando-os todos igualmente credíveis.

Na ecologia de saberes a vontade é guiada por várias bússolas com múltiplas orientações. Não há critérios absolutos nem monopólios de verdade. Cada saber é portador da sua epistemologia pessoal. Nestas condições não é possível seguir uma só bússola (SANTOS, 2008, p. 165).

A ecologia de saberes proposta por Santos (2008) pressupõe um diálogo amplo e horizontal entre diferentes saberes. Amplo para captar em diferentes contextos outras racionalidades e horizontal no sentido de torna-los igualmente importantes. Segundo Santos (2008, p.161):

A ecologia de saberes convoca uma epistemologia polifônica e prismática. Polifônica, porque os diferentes saberes são igualmente partes e totalidades e, tal como numa peça musical, têm desenvolvimentos autônomos, ainda que convergentes. Prismática, porque se cruzam nela múltiplas epistemologias cuja configuração muda consoante a ‘disposição’ dos diferentes saberes numa dada prática de saberes.

Considerar o processo relacional num contexto polifônico significa reconhecer que cada sujeito, a partir de seu lugar de partícipe e das experiências vividas, constrói uma perspectiva do processo educacional. Assim, é possível afirmar que as relações estabelecidas nas instituições de educação infantil são também constituidoras das

diferentes subjetividades, incidindo nas manifestações individuais e coletivas dos atores sociais que compõem o contexto relacional deste espaço. Considerar esta polifonia significa romper com o modelo hegemônico, considerando a multiplicidade de perspectivas, a possibilidade do caos, da complexidade, da incerteza, do diálogo e da participação efetivamente democrática.

Neste sentido, Moss (2009) sugere que as instituições de educação infantil devem se dedicar a promover práticas democráticas, constituindo-se assim em fóruns de debates em que as crianças e adultos possam compartilhar saberes e possam participar juntas da construção de projetos de importância cultural, social, política e econômica, pois “entendidas assim, de maneira abrangente [...] podem desempenhar um papel importante na constituição da sociedade civil, tornando-se o principal meio de favorecer a visibilidade, a inclusão e a participação ativa da criança pequena na sociedade civil” (MOSS, 2009, p. 17).

No meu ponto de vista uma gestão democrática em seu sentido mais radical pode abrir espaço para uma ecologia de saberes, diminuindo o abismo que separa os conhecimentos visíveis e aqueles que foram, ao longo da história, criados como invisíveis. É precisamente no sentido de conversão de forças e entrecruzamento de saberes que aponto a gestão democrática numa perspectiva de oposição ao que está posto, como alternativa para desestabilizar as linhas do pensamento abissal e superar o pensamento dicotômico da modernidade, afinal uma relação dialógica pode configurar a instituição educativa como local de um trabalho pedagógico “cujo propósito não é transformar o Outro no igual, mas atuar ao lado do Outro em um relacionamento em que nenhum é mestre, e cada um escuta o pensamento do Outro” (DAHLBERG ET ALL, 2003, P. 60).

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA E PRÁTICAS PARTICIPATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização. Do contrário, trata-se apenas de uma democracia estética, na qual as pessoas atuam na esfera pública fazendo escolhas como uma ação que se basta em si mesma.

Ângelo Ricardo de Souza

A educação infantil apresenta especificidades importantes em relação a outras etapas de ensino, isto porque as ações de atenção e cuidado compõem ações fundamentais que não podem ser dissociadas das ações de educação, e mais ainda, esta é uma etapa que é marcada pelos modos próprios geracionais das crianças que frequentam estas instituições. Deste modo, para democratizar a gestão em espaços coletivos de educação de crianças de até seis anos de idade, faz-se necessário incluir nas ações de planejamentos todos os sujeitos que compõem o cotidiano educativo, e, nas instituições de educação infantil, essa premissa é ainda mais importante porque as crianças muitas vezes utilizam-se de variadas linguagens para comunicar suas necessidades e interesses, e um olhar apurado sobre elas garante uma gama maior de informações, pois, como afirma Machado (2005) “ Uma pessoa só vê aquilo que está fora dos limites da visão do outro. Assim, os pontos de vista simultâneos completam-se na formação do todo, o evento dialógico”. (MACHADO, 2005, p. 141).

Incluir a gestão democrática, em sua dimensão mais radical pode representar um avanço significativo rumo à qualidade da educação infantil, uma vez que, a inclusão de outros pontos de vista permite romper com a visão uniformizadora de infância construída na modernidade, criando uma “crise no pensamento” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003), criando novas oportunidades para novas compreensões e maneiras de ver e perceber as relações ali estabelecidas. Para tanto, a concepção de gestão precisa ir além das regulamentações legais, visando o estabelecimento de relações dialógicas, pois como, afirma Bakhtin (1992), são as simultaneidades de pontos de vista que completam a formação do todo. Neste sentido, o estabelecimento de relações democráticas no espaço da educação infantil implica no envolvimento de todos os sujeitos que compõem o cotidiano educativo e, no caso da educação infantil esse compromisso implica em envolver:

as crianças, suas famílias e os profissionais. Implica ainda ultrapassar as limitadas formas de participação impostas pela modernidade e criar estratégias que favoreçam o compartilhamento do poder.

Sendo um espaço dialógico, cabe-nos indagar: quais experiências da vida democrática estão sendo experimentadas nos espaços da educação infantil? Responder esta pergunta exige compreender a trajetória histórica percorrida por esse campo do conhecimento e a luta dos pesquisadores pela construção e consolidação de uma “Pedagogia da Infância” (Rocha, 1998). Implica reconhecer a criança como sujeito de direitos e colocá-la no centro da ação pedagógica.

2.1 DA “DESCOBERTA” DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE À EXPANSÃO DO ATENDIMENTO EM INSTITUIÇÕES COLETIVAS

As instituições dedicadas à primeira infância são socialmente construídas. Elas não têm características inerentes, qualidades essenciais, nem propósitos necessários. Para que elas servem, a questão do seu papel e do seu propósito não são auto-evidentes. Elas são o que nós, “como uma comunidade de agentes humanos”, fazemos delas.

(Dahlberg, Moss e Pence, 2003)

Desde o seu nascimento o ser humano está imerso numa complexidade de relações que compõem a sua personalidade. Ao contrário do que a modernidade ocidental ao longo dos anos nos fez acreditar, a educação não acontece apenas nos espaços institucionalizados, ela é inerente a ação humana (GAUTHIER e TARDIF, 2010) e acontece desde o momento em que o ser humano estabelece relações com o(s) outro(s). Desde que nasce e que se vê inserido em grupo, seu processo educativo tem início. Esse processo, no entanto, mesmo ocorrendo desde o aparecimento da vida em sociedade e em muitas culturas concomitantemente, não é, nem nunca foi, fruto de consenso. Ao contrário, seu significado sempre sofreu alterações em função das bases epistemológicas utilizadas para fundamentar sua ação. E, são estas bases epistemológicas que alteraram também o modo de compreender a participação social de cada sujeito na relação educativa.

Segundo Durkheim (1978) não é possível falar em um modelo único e ideal de educação. Os processos educativos variam de acordo com as ideias, valores e necessidades de cada grupo social e é por conta

disso que a educação ao longo dos anos tem se modificado. O autor faz um breve histórico que exemplifica estas mudanças:

Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente a coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade. Hoje, esforça-se em fazer dele personalidade autônoma. Em Atenas, procurava formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos da graça e harmonia, capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação; em Roma, desejava-se especialmente que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes no que tocasse às letras e as artes. Na Idade Média, e educação era cristã, antes de tudo; na Renascença, toma caráter leigo, mais literário, nos dias de hoje, a ciência tende a ocupar o lugar que a arte outrora preenchia (DURKHEIM, 1978, p. 35).

Em cada momento histórico um conjunto de crenças influencia os modos de perceber a função educativa, mas mesmo que em determinado momento histórico a sociedade tenha privilegiado um modelo em detrimento de outro, isso não significa que não existam projetos em disputa. Segundo Charlot (2013) cada grupo ou classe social engendra modelos de comportamentos, de valores e atitudes que os quer ver valorizados em toda a sociedade e é aqui que reside o caráter político da educação. Ela não é neutra uma vez que transmite valores e ideias sociais que irão compor a personalidade da criança e, dependendo de quais modelos sociais e normas de comportamentos privilegia, ela estará a serviço da subordinação ou da emancipação.

No Brasil, até o século XVIII a preocupação com a educação da criança restringia-se ao ambiente familiar e até esta data sequer existiam instituições coletivas de atendimento à infância. A criança era educada em meio aos adultos e somente no século XX, quando em função de um novo modelo de sociedade, deixa de ser compreendida como um “ser em miniatura” e passa a assumir outra posição social, a qual Rizzini (1997) denominou: “chave para o futuro”, é que o atendimento a infância começa a ser pensado para além do seio familiar.

Segundo Ariès (1986)¹¹ é na modernidade que um sentimento diferenciado em relação às crianças emerge, despertando uma sensibilidade em relação à infância. Piacentini (2013), analisando o modo como as crianças foram retratadas ao longo da história por Ariès, destaca que é possível perceber duas ideias distintas em relação à infância:

[...] uma, em que as crianças estão na vida cotidiana misturadas aos adultos, e a outra, em que há uma tendência em particularizar a representação da infância pela sua graça e por seu caráter pitoresco. Identifica, pois, esse sentimento que se destaca pela ingenuidade, gentileza e brincadeiras, como fonte de divertimento e “válvula de escape” para o adulto (*mignotage*), e um outro que aparece como uma reação crítica a ele, também nos fins do século XV e sobretudo no século XVI, como um sentimento de exasperação, diferente daquele da promiscuidade das idades da sociedade medieval. Nesse sentimento, o que se explicita é a necessidade de separação das crianças do mundo adulto: confirmado no meio dos moralistas e dos educadores do século XVII, ele ultrapassa os limites da particularidade infantil que é o interesse pelo divertimento, a “afadeza”, e introduz o interesse psicológico e a preocupação moral. (PIACENTINI, 2013, p. 161).

É com base nessa preocupação moral que gradativamente surgem justificativas para a criação de um espaço específico para as crianças, um espaço “confinado”, para usar a expressão de Sarmento, Soares e Tomás (2007), que dicotomiza “o mundo adulto” e o “mundo das crianças”. É esse lugar restrito e, intencionalmente elaborado pelo adulto, que mais tarde dará origem à escola, nos moldes como a conhecemos hoje.

¹¹ Muitas críticas são tecidas sobre a obra de Ariès e suas controvérsias são também destacadas por Sarmento (2009). Entretanto para o autor, apesar de as críticas reconhecerem que a modernidade não “descobriu” a infância, é preciso reconhecer que a obra deste historiador auxilia na elaboração histórica da construção da ideia de infância moderna como uma “categoria social de tipo geracional” (SARMENTO, 2009).

Ao longo dos anos, é possível destacar a valorização da criança e de sua educação nos escritos de Comenius (1985). Considerado o pai da pedagogia moderna e defensor da “democratização” do ensino, Comenius defende a criação de um projeto educacional que seja capaz de *educar tudo a todos* e enfatiza a identidade infantil, defendendo o acesso, desde a mais tenra idade, às instituições educativas. Nas palavras do autor:

Do mesmo modo que transplantamos para o pomar as plantinhas depois que as sementes brotam, para que cresçam melhor e frutifiquem, também as crianças nutridas no seio materno, com a mente e o corpo reforçados, devem ser entregues ao cuidado de professores para que cresçam tranquilamente (COMENIUS, 2011, p. 75).

No entanto mesmo reconhecendo seus méritos, quanto à defesa de um olhar mais atento à educação das crianças, seus princípios estavam atrelados a moral cristã, e suas ideias não representaram alteração na condição de submissão, pois a ideia de democratizar o acesso à educação baseou-se em uma ideia de cidadania como coesão social. Seu modelo educativo, portanto, caracterizava-se por uma verticalidade, cabendo ao adulto moralizar a criança e moldá-la à vida em sociedade. Com base no método criado por Comenius, a pedagogia moderna cria um modelo pedagógico único que pretende homogeneizar as condutas infantis, acabando por ocultar o sujeito criança que compõe o universo infantil.

A infância, na modernidade, foi sendo definida a partir de sua negação: a criança é o “não-adulto”; é o infante, aquele que não fala; “é não palavra, da qual porém se fala, à qual se fala, mas que por definição não pode replicar com palavras e falar de si” (BECCHI, 1994, p. 64). A criança foi assim, historicamente definida pela ausência e deixando de ser conceituada a partir de si mesma para ser “descrita e denotada através de realidades diferentes de si mesma”, ou seja

[...] A ideia de não-adulto que emerge é mediada por múltiplos filtros, rica de elementos e de imagens, mas de uma tal forma que se desvia da infância mesma para se polarizar sobre outras realidades que a ela são mais ou menos próximas ou congruentes (BECCHI, 1994, 63).

Em contraposição ao pensamento de Comenius, Rosseau (1995), quase cem anos mais tarde, vai defender uma educação para as crianças de modo mais livre. Segundo este pensador, a educação deveria oferecer as condições necessárias para deixar fluir a essência da natureza infantil. Rosseau (1995) tece duras críticas ao modelo tradicional de educação que se vinha delineando sob a argumentação de que tendem muito mais a destruir do que edificar. Suas críticas ao modelo vertical de educação, o impulsionam a escrever, o que se tornaria uma obra clássica na educação: *O Emílio*. Nesta obra o autor formula os princípios de uma educação centrada na criança e que serviu de inspiração a um movimento de renovação da escola, conhecido como “Escola Nova”.

Convém resaltar que embora nos pensamentos de Comenius e Rosseau a criança e conseqüentemente sua educação seja compreendida de modo distinto, ambos compreendem sua educação a partir da condição de “natureza humana” e desconsideram a condição social. A educação em Comenius centra-se na ideia de transmissão e imposição de valores, já em Rosseau a educação tem por função “deixar fluir” a natureza humana. Segundo Charlot (2013, p. 193) na pedagogia tradicional “o tempo de infância é símbolo da separação entre natureza humana essencial e natureza humana corrompida” e a educação é “a luta para ganhar do tempo, para afastar a criança o mais depressa possível da corrupção natural e aproximá-la o mais rapidamente possível desses modelos culturais ideais que permitem escapar à corrupção natural”. Já a Pedagogia Nova pretende um retorno à natureza. Pretende protegê-lo da corrupção social. Nesta concepção a educação não pretende ganhar tempo, mas sim perdê-lo, pelo menos até que a criança seja capaz, por sua razão e sua experiência de vencer a corrupção.

No Brasil, o movimento “escolanovista” será o responsável pelas primeiras iniciativas de expansão do atendimento infantil em caráter educacional. Tomé (2011)¹², citando os estudos de Kishimoto (1990), destaca que a organização dos espaços destinados à educação das crianças, ainda que de forma bastante tímida, dependeu dos esforços de Lourenço Filho, ao lado de Almeida Júnior e Fernando de Azevedo. Esse último, quando Diretor Geral de Instrução Pública no Estado do Rio de Janeiro (1926 – 1930) e também no Estado de São Paulo (1933),

¹² Tomé (2011) realiza sua tese de doutorado sobre a temática da gestão na educação infantil e embora sua abordagem seja no município de São Paulo e suas análises encontrem suporte no referencial teórico histórico crítico, seus escritos trazem contribuições importantes para a compreensão da trajetória histórica da educação infantil.

promoveu a expansão dos estabelecimentos de atendimento às crianças. Estes espaços foram inicialmente pensados para o atendimento das crianças de três a seis anos e foram instalados junto aos grupos escolares.

Segundo Tomé (2011, p. 39), foi nesse período que

O pensamento em gestão escolar começou a ser sistematizado pelos educadores brasileiros, que também tiveram importante participação no processo de valorização e expansão das instituições de educação infantil, principalmente as pré-escolas. Pelas mãos dos escolanovistas tornou-se possível o primeiro encontro da gestão escolar com o pensamento em educação infantil no país.

Entretanto, apesar destes esforços dos escolanovistas, Tomé (2011) aponta que somente na década de 1970 a educação infantil passou a ser mais intensamente pesquisada. Destaca a autora que, parte desta produção teórica foi liderada por Ana Maria Poppovic, que entre seus estudos, investigou as instituições pré-escolares, com o intuito de compreender o desenvolvimento infantil e suas relações com a alfabetização. Em virtude dessas investigações, os programas de educação pré-escolares foram adquirindo um caráter de educação compensatória.

Nas décadas de 1970 e 1980, em virtude dos movimentos sociais que se espalhavam pelo país, principalmente em função das reivindicações das mães trabalhadoras, a luta por creches torna-se uma bandeira de luta. Tomé (2011) e Monção (2013)¹³ destacam que, neste período em que a necessidade de expansão tornava-se evidente, tanto o Estado quanto as organizações multilaterais (UNESCO e UNICEF) passaram a defender o atendimento, em espaços públicos, das crianças das camadas pobres - cuja as mães precisavam ser liberadas para o trabalho - através de “programas de baixo custo e de caráter comunitário” (ROSEMBERG, 2002, p. 52 apud MONÇÃO, 2013, p. 44).

Em função do caráter assistencialista que o atendimento às crianças foi assumindo, Tomé (2011) e Monção (2013) destacam que, na década de 1980, as pesquisas educacionais começam a questionar “os

¹³ Da mesma forma que Tomé (2011), também a tese de monção (2013) auxiliou-me na compreensão deste processo histórico.

efeitos sombrios” (MONÇÃO, 2013) dos programas financiados pelo Governo Federal e agências multilaterais que “se configuram como atendimento ‘pobre para a população pobre’” (MONÇÃO, 2013, p. 45)

Por volta da década de 1980, começam a surgir discussões sobre o atendimento nas instituições de educação infantil. Estes estudos defendem a educação como um direito da criança e não apenas da família trabalhadora. Como resultado de um processo de manifestações sociais, em 1988 a educação infantil, através da Constituição Federal, passa a compor o quadro da educação básica, passando a ser um dever de o Estado ofertá-la e um direito da criança frequentá-la.

2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E O DIREITO À PARTICIPAÇÃO: AVANÇOS E RETROCESSOS NA LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA A ORGANIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O século XX é o século da descoberta, valorização, defesa e proteção da criança. No século XX formulam-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se, com eles, que a criança é um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios.

Maria Luiza Marcílio

A conquista do direito à participação na gestão foi se delineando dentro de um cenário político de lutas e reivindicações em prol dos direitos. Não apenas a gestão democrática, mas outros tantos direitos foram reconhecidos no século XX provocando um questionamento nas lógicas organizacionais das unidades de atendimento às crianças de até seis anos.

Segundo Marcílio (1998) o processo de construção e reconhecimento dos direitos das crianças esteve atrelado a toda uma discussão mundial, realizada progressivamente, em torno da formulação dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão e que teve início por volta dos séculos XVII e XVIII. Opondo-se aos antigos regimes marcados pelo autoritarismo, a modernização das sociedades colocou em pauta a democracia como questão fundamental a ser alcançada e, neste ínterim, os direitos humanos passaram a ser bandeira de luta contra as desigualdades. O parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, recentemente

publicado, destaca alguns acontecimentos históricos responsáveis pela institucionalização dos direitos:

[...] o *Bill of Rights* das Revoluções Inglesas (1640 e 1688-89); a *Declaração de Virgínia* (1776) no processo da independência das 13 colônias frente à sua metrópole inglesa, do qual surgiram os Estados Unidos como nação; a *Declaração do Homem e do Cidadão* (1791), no âmbito da Revolução Francesa. Nesses três documentos foram afirmados direitos civis e políticos, sintetizados nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade (BRASIL, 2012, p. 03).

Desde então, ouvimos lenta e gradativamente falar em: *direitos da liberdade* ou *direitos civis e políticos* ou *direitos individuais*. (MARCÍLIO, 1998). Com a Revolução Industrial e as atrocidades da Segunda Guerra Mundial se acentuaram definitivamente as necessidades de revisão e reafirmação dos direitos humanos e em dezembro de 1948 foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A elaboração deste documento traz em seu bojo a discussão da participação cidadã uma vez que procurou aprofundar o conceito de cidadania e buscou enfatizar o conjunto de direitos e responsabilidades necessárias para garantir, a cada indivíduo, sua participação plena na sociedade (MARCÍLIO, 1998). Atualmente novos direitos têm sido reivindicados pela humanidade através de inúmeras manifestações sociais e estão sendo oficializados através de documentos legais que, de alguma forma, pretendem assegurar aos indivíduos o direito de participar das diversas instâncias da sociedade. Marcílio destaca que já é possível falar em:

[...] uma quarta geração de Direitos Humanos para este final de milênio: o "direito à democracia", condição essencial para a concretização dos Direitos Humanos. "Mais do que um sistema de governo, uma modalidade de Estado, um regime político e uma forma de vida, a democracia, nesse final de século, tende a se tornar, ou já se tornou, o mais recente direito dos povos e dos cidadãos. É um direito de qualidade distinta, de quarta geração". (1998, p. 46)

As discussões provocadas por estes fatos históricos foram responsáveis pelo aprofundamento e criação de novas leis, tais como a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)¹⁴, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil em 1990 e até mesmo a própria Constituição Nacional (1988) que em sua redação prevê maior participação e o exercício da democracia.

Em consonância com as discussões que se vinha fazendo mundialmente em torno dos direitos humanos, o Brasil procurou romper com seu passado recente de ditaduras e repressões e em sua carta constitucional, promulgada um ano antes da convenção mundial sobre os direitos da criança (1989), dispõe de três artigos (227, 228 e 229) a fim de assegurar a elas seus direitos e ainda destaca a participação popular em seu artigo 204:

Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis. (BRASIL, 1989)

No tocante à educação, a referida lei estabelece que as escolas devam organizar-se de modo a ampliar a participação dos sujeitos que dela fazem parte através da implementação da gestão democrática e da fixação de objetivos como o desenvolvimento da cidadania:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 – o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

¹⁴ Em 20 de novembro de 1989, os países participantes da Assembléia Geral das Nações Unidas adotaram a Convenção sobre os Direitos da Criança e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional.

VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Em 1990 o país promulga a LEI nº 8.069 que fixa o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A aprovação desta lei auxiliou na construção de um novo olhar sobre a criança, passando a compreendê-la como um sujeito de direitos. A esse respeito Filho (2001) destaca que pelo ECA, a criança conquistou direitos antes não reconhecidos, tais como: o direito ao afeto, à brincadeira, o direito de querer ou de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar.

A conjuntura histórica, marcada por intensas discussões e que garantiu a participação de diversos segmentos sociais, tais como: dirigentes, técnicos de instituições federais, estaduais e municipais responsáveis pelo atendimento à infância, professores universitários e especialistas, entre outros, culminou na elaboração de políticas nacionais voltadas à educação desta etapa da vida no país.

Entre estes colaboradores destacaram-se alguns pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, que em 1995, por ocasião da reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, na tentativa de articular os diálogos e ampliar o debate, apresentaram o documento que ficou conhecido como “das carinhas” que fora encomendado pela COEDI/ MEC, coordenadoria de educação infantil criada em 1992. Esse documento, compilado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosembergue, destaca algumas ações primordiais no atendimento às crianças em ambientes de creches, os quais aqui destaco àqueles que se articulam com os aspectos da participação, do diálogo e da gestão democrática, tais como: “*o diálogo aberto e contínuo com os pais nos ajuda a responder às necessidades individuais da criança*”(p. 15); A valorização da “*cooperação e a ajuda entre adultos e crianças*” (p. 24) e uma creche preocupada politicamente com a “*a gestão democrática dos equipamentos e a participação das famílias e da comunidade*” (p. 32); com a “*produção e o intercâmbio de conhecimentos sobre educação infantil*” (p. 32) e com a “*importância da comunicação entre famílias e educadores*” (p. 34).

A intensa participação civil resultou, em dezembro de 1996, na aprovação da LEI 9.394/96 que estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, lei que aprofunda e detalha o exercício da democracia em seus artigos 12 e 14:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 14- Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com 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. (BRASIL, 1996)

Com a aprovação desta lei, a educação avança (ou deveria avançar) na caminhada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois ao modificar a organização das instituições educativas, sugerindo que estas sejam efetivadas de modo mais democrático instaura-se (ou deveria) um processo de aprendizado e de luta política tal qual descreve Dourado (2013, p. 98)

[...] que não se circunscreve aos limites da prática educativa mais vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Deste modo, a regulamentação da gestão democrática foi uma conquista importante em relação à oficialização da participação cidadã, ainda que muito desse processo de transformação e aprendizado não tenha se concretizado. Ao analisar o processo histórico e como essa participação se efetiva nas instituições, percebemos que muito ainda há para avançar em relação às experiências democráticas vividas (ou não) no interior das instituições educativas. Ainda há muito a fazer para que a participação se efetive e priorize a construção de um projeto democrático de sociedade. Mas de todo o modo, o debate em torno da

gestão democrática da educação traz à baila a necessidade de se pensar uma prática educativa que seja construída coletivamente, que supere a segmentação entre o planejar e o executar sugeridos pelo modelo anterior de administração escolar que tinha por referência a concepção taylorista/fordista baseada na técnica e na racionalidade científica.

Em 1998 o Governo Federal publica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e embora a apresentação deste documento ressalte um intenso debate para sua elaboração, alguns autores como Filho (2001) e Cerisara (2002) salientam que esta obra representou um retrocesso no movimento em prol da participação que se vinha desenvolvendo no país. Ainda que elaborado a título de sugestão e sem finalidade legal, a falta de envolvimento da sociedade civil na elaboração deste documento marcou negativamente o processo que se vinha consolidando no país, pois

[...] a concepção de educação infantil que de fato orienta os três volumes do RCNEI está distante das concepções presentes nos documentos publicados pela COEDI de 1994 a 1998 e que vinham sendo considerados pelas profissionais da área um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil. Em especial o documento e o vídeo denominados “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças” (MEC, 1995), que apresenta princípios orientadores para o trabalho em creches e pré-escolas tendo por foco a criança e seus direitos fundamentais (CERISARA, 2002, p. 338).

Deste modo, as palavras de Cerisara (2002), evidenciam que muitas vezes a falta de participação reclamada em contextos mais restritos, como a unidade educativa, enfrenta como desafio a falta de participação em instâncias maiores como na gestão educacional, nas políticas públicas e em como nós fomos constituídos para participar e como esta participação nos é exigida ou permitida.

Esse retrocesso nos debates esteve imerso numa crise econômica que se intensificava no país na década de 1990, e que tornou legítimas as propostas de reforma do governo Fernando Henrique Cardoso. Segundo Tomé (2011), a partir dessas reformas uma nova lógica de gestão foi imposta pelo Estado aos estabelecimentos de educação: **a lógica gerencial**, em que o Estado tem seu papel minimizado, para

valorizar a participação e responsabilização da sociedade civil pelos rumos da educação pública.

Em meio as reformas políticas impostas no governo FHC, em 1999 o ministério da educação instituiu, de maneira bastante vaga, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com este documento:

As propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.
(RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999)

E em relação à gestão democrática especifica apenas que:

O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.
(RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999)

Assim é possível afirmar que o processo de regulamentação da gestão democrática vivenciado no Brasil na década de 90, apresenta muitas fragilidades, uma vez que, como afirma Vitor Paro (2001), não explicita regras que pelo menos sinalizem as possibilidades de mudança estrutural da maneira de distribuir o poder e a autoridade no interior das instituições educativas. A participação para se configurar como democrática não deveria se caracterizar apenas como um método de controle dos serviços públicos, mas, principalmente como uma estratégia de ampliação do debate, da convivência e do diálogo.

Apesar dos avanços legais, a imposição das reformas no governo FHC em função das exigências do Banco Mundial, bem como a prioridade dada aos outros níveis de ensino e a ausência do debate na elaboração das propostas ferem diretamente a ideia de gestão democrática e se conectam a uma lógica gerencial mais relacionada à “eficácia”, a “produtividade” e a “inovação”. Essas intenções ficam claras no documento do Banco Mundial que estabelece os critérios para o financiamento da educação:

Para atuação direta no micro-sistema, é preciso reordenar os papéis dos agentes sociais que estão em jogo – convocação de pais e comunidades para participar nos assuntos escolares –, para tanto, será dado apoio a participação na gestão das escolas através da ênfase crescente no marco regulador da educação, **essa forma facilita a inovação** (...), os **consumidores** (pais e alunos) elegeem os **provedores** (escolas e instituições) **tomando um papel mais ativo e exigente** (...). (Banco Mundial, (1986) (1996), *apud* Sacristán, (1999, p. 290) citado por ROSSI, (2001, p. 93) - grifos meus)

Embora as iniciativas estatais estimulassem a adoção da lógica gerencial, o movimento dos professores e pesquisadores da educação continuou lutando e defendendo outra lógica para a organização das instituições. O resultado foi o embate entre as lógicas gerenciais e democráticas convivendo lado a lado.

No ano de 2009 o ministério da educação publica a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, revisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu 8º artigo reforça o papel do diálogo:

Art. 8º - A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e **aprendizagens de diferentes linguagens**, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à **convivência e à interação** com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o **trabalho coletivo** e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a **gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade**; (BRASIL, 2009 - grifos meus)

A articulação entre democracia e educação foi também recentemente reafirmada através das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que em dois de seus artigos estabelece:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos. (BRASIL, 2012)

O texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos destaca que a democracia e a educação encontram-se alicerçadas sobre as mesmas bases, ou seja:

“liberdade, igualdade e solidariedade - expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. **No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo**” (BRASIL, 2011, p. 14 – grifos meus).

O mesmo texto orientador chama a atenção para o aspecto singular que assume o ambiente educacional no desenvolvimento de uma educação dos direitos humanos, uma vez que reúne em um mesmo espaço de tempo e lugar indivíduos com trajetórias de vida muito diferentes seja em questões de formação ou de experiências sociais e culturais, e é esta pluralidade de visões de mundo que permitirá a ampliação do diálogo e dos pontos de vista. Deste modo o documento destaca a importância de vivenciar experiências democráticas através das diferentes interações que se realizam no interior e exterior de uma instituição de educação, uma vez que os espaços e tempos dos processos educativos são constituídos “pelas relações interpessoais estabelecidas entre as diferentes pessoas e seus papéis sociais, bem como pelas formas de interação entre instituições de educação, ambiente natural, comunidade local e sociedade de um modo geral”. (BRASIL, 2011, p. 11)

Neste sentido as instituições de educação infantil assumem um importante papel no desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos, pois possuem potencial para desenvolver-se em um ambiente de promoção de relações dialógicas, uma vez que como afirma Rosinete Schmitt (2011, p. 21) “a creche se apresenta como espaço social, contexto onde os sujeitos se encontram cotidianamente, se comunicam, produzem e compartilham significados e sentidos”.

Analisando todos estes argumentos podemos questionar: As instituições de educação infantil têm conseguido promover experiências

democráticas? Como os espaços e os tempos têm sido planejados? Há negociações ou as regras já estão prontas à priori? Quem as elabora e com base em quê? Afinal, os direitos humanos de participação e democracia estão sendo respeitados nas instituições de educação infantil?

Embora tenhamos avançado muito em termos legislativos, a efetivação de princípios democráticos ainda está muito distante das experiências concretas no interior das instituições educativas. A este despeito Saviani (2000, p. 7), ao analisar os contrastes do que está estabelecido em leis e o que realmente acontece em nosso país, é enfático ao afirmar que: “o Estado brasileiro não revelou-se ainda capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional”.

Este impasse entre a regulamentação e prática evidencia que para democratizar os processos educacionais é preciso ir além do estabelecimento de estratégias pontuais de participação, pois para participar é fundamental adquirir consciência do processo de tomada de decisão e dos mecanismos de controle envolvidos nas diferentes instâncias, manifestações e campos de mediações entre os indivíduos (Santos, 2013). Para participar é fundamental aprender a participar e isso só é possível quando a participação for entendida não como um conteúdo que possa ser transmitido, mas como uma mentalidade e um comportamento que se encontram completamente imbricados. Bordenave (1983, p. 74) destaca que a participação “não é uma destreza que se possa adquirir pelo mero treinamento” mas de todo o modo “só se aprende a participar, participando.”

Entretanto ainda que os documentos não sejam suficientes para representar uma mudança efetiva no processo participativo, é preciso considerar que representam um avanço quando nos referimos ao passado recente do país marcado por exclusões, censuras e repressões aplicadas por sucessivos regimes ditatoriais.

Enfim, esse breve histórico das políticas públicas para a educação infantil evidencia as tensões em que estão imersas as mudanças na forma de conceber a educação das crianças nestes últimos 30 anos. Embora a regulamentação da gestão democrática tenha representado uma conquista importante em relação à oficialização da participação da sociedade civil, as muitas fragilidades da legislação e de sua concretização revelam a necessidade de retomar os debates, incluindo nas agendas políticas as especificidades da gestão democrática nos espaços de atendimento à infância, de forma a: valorizar os saberes dos profissionais; respeitar os direitos fundamentais das crianças; e garantir

a indissociabilidade do educar e cuidar e a complementariedade às ações das famílias.

2.3 A EMERGÊNCIA DO DISCURSO DEMOCRÁTICO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AS CRIANÇAS E SUA EDUCAÇÃO

[...] Ao anunciar o educacional como sendo o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal [...] Mas a educação, afinal, não é tão inocente assim, nem é a redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã. Não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação [...] que não se ocuparam delas por um longo período.

(KUHLMANN JR, 2007, p. 183-184)

As palavras de Kuhlmann Júnior (2007) deixam claras as fragilidades do processo de regulamentação da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Para além das determinações legais a área enfrenta inúmeros desafios entre eles o pouco reconhecimento e falta de recursos financeiros em detrimento da prioridade dada pelas políticas públicas às outras etapas da educação.

Entretanto mesmo reconhecendo que este processo é marcado por fragilidades e muitos desafios, Monção (2013) e Campos (2012) salientam que a reforma educacional provocou um aumento do número de pesquisas na área da produção científica e, ainda que essas discussões não representem um consenso, nem tão pouco uma alteração imediata na prática, convém destacar as contribuições destas discussões para a alteração da concepção da educação da criança.

A indissociabilidade entre o educar e cuidar foi defendida por muitos pesquisadores entre eles Maria Malta Campos (1994), Rosseti Ferreira (2003) e Cerisara (1999). Para Cerisara (1999), a dicotomia historicamente traçada na trajetória da educação infantil entre o caráter assistencial e o caráter educacional é falsa, pois todo atendimento nas instituições de educação infantil possuem um caráter educativo, o que muda é a intencionalidade dessa educação.

A falsa dualidade entre o caráter assistencial e o educacional direcionou, durante muito tempo (e ainda direciona), as práticas nas instituições educativas voltadas a infância a organizarem suas ações com

base em estratégias escolarizantes e centradas em “atividades pedagógicas”. Para Kuhlmann Júnior (2007) as discussões entre assistencialismo e educativo que se travou neste período histórico, ocultaram o cerne do problema, pois não revelaram a proposta da classe dominante em idealizar uma educação para a submissão.

Além do caráter educacional e assistencial, outra dualidade, historicamente, tem marcado as bases epistemológicas que fundamentam a educação das crianças: natureza e cultura. Em nossa sociedade, o modelo educacional que tornou-se hegemônico tem pautado suas discussões nas ideias de socialização principalmente a partir das reflexões de Durkheim, que concebe a educação como a ação de um indivíduo mais experiente sobre uma geração mais jovem. Por isso a ideia de transmissão de conhecimentos e inculcação de valores tradicionalmente consolidados estão tão presente nos processos educativos. Neste modelo educacional, à criança é reservado um papel de passividade, de expectadora do processo e há ênfase em exercícios de fixação, memorização e repetição para estimular o aprendizado. A matriz deste processo de socialização está imersa na ideia de “natureza humana” e acredita-se que é sobre essa natureza que o processo de adequação social deverá agir.

As bases epistemológicas que têm estruturado os projetos educativos em nossa sociedade ao longo dos anos têm dicotomizado a relação entre natureza e cultura. Ora os projetos educativos têm valorizado a cultura, ora tem valorizado a natureza. Para Charlot (2013, p.38) o discurso sobre a natureza humana é a “pedra angular da mistificação pedagógica”, pois ao apoiar-se na ideia de natureza, a pedagogia desconsidera a condição infantil.

Nos últimos anos esforços teóricos têm sido empreendidos no sentido de elaborar uma pedagogia da infância que respeite os direitos fundamentais das crianças. Neste esforço de elaboração teórica as crianças têm sido teorizadas de modo bastante distinto em relação às perspectivas forjadas na modernidade. O que se pretende é destacar o papel das crianças, suas capacidades de ação e suas competências.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos procura avançar na direção de considerar a criança como um ser biopsicosocial e não apenas biológico. Neste sentido as práticas pedagógicas também necessitam ser questionadas para além dos modelos transmissivos, considerando importantes as ações das crianças, das famílias e dos profissionais na elaboração das propostas pedagógicas. Um projeto verdadeiramente democrático na educação infantil deverá contemplar, de maneira dialógica, os diferentes pontos de vista: das crianças, dos

profissionais e das famílias, considerando-os igualmente credíveis, somente assim será possível construir um projeto de educação para a emancipação.

Desde o reconhecimento dos direitos das crianças, dentre eles o direito a educação em espaços coletivos e públicos, desde o seu nascimento, as pesquisas sobre as crianças e sua educação têm adquirido uma nova configuração. Segundo Rocha (2011) a nova perspectiva que a infância assume na contemporaneidade, reflete os esforços de pesquisadores que se dedicaram a ampliar a compreensão desta fase da vida e estabelecer propostas educativas que respeitem as especificidades da infância.

A recente história da ampliação dos espaços coletivos como corresponsáveis pela educação das crianças na sociedade urbana contemporânea vem exigindo enfrentamento da definição social e educativa desses espaços de educação infantil, bem como dos limites de uma ação diretiva aceitável na formação das crianças em torno do conflito regulação-emancipação (ROCHA, 2011, 367-368).

Dentre os grupos de pesquisa que se dedicaram a estudar a infância, o NUPEIN, fundado em 1991 e filiado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, tem contribuído para a consolidação deste campo de pesquisa com a perspectiva de que a pedagogia é um campo multidisciplinar que tem como foco de estudo as relações pedagógicas. Neste sentido, as pesquisas realizadas por este grupo de pesquisadores têm assumido o desafio de investigar diferentes contextos educativos em que as crianças de até seis anos estão presentes, entendendo-os como espaços coletivos de múltiplas relações (físicas, sociais e culturais) e que diferem dos espaços de educação formal.

Rocha (2011) destaca que inicialmente as pesquisas realizadas pelo NUPEIN tiveram como foco a formação profissional, destacando a necessidade de pensar a formação do profissional que atua diretamente com as crianças. O aprofundamento teórico destas questões sinalizou na direção da compreensão das relações pedagógicas, travadas no interior das creches e pré-escolas, como relações socioeducativas e apontou a necessidade de interlocução com outros campos teóricos entre eles a Sociologia e a Antropologia.

A construção de um diálogo multidisciplinar tem apontado novos rumos nas pesquisas sobre a infância, rumos que se conectam com base na afirmação da necessidade de auscultar as manifestações das crianças e de suas culturas. A compreensão da infância como uma categoria histórico-social indica uma perspectiva de criança como um ser concreto e histórico, marcado pelas relações que estabelece com seus pares, sendo influenciado pelas relações de classe social, gênero, etnia e raça. Essa interlocução com outros campos do conhecimento tem auxiliado na consolidação de um novo campo do conhecimento, os *Estudos da Criança* (Rocha, 2011).

Para Arroyo (2009) as contribuições dos Estudos da Infância trazem novos questionamentos à pedagogia, pois ao atentar para as manifestações das crianças se vê obrigada a refletir e reelaborar suas verdades. Segundo o autor, na contemporaneidade as experiências dessa fase da vida são tão tensas que as concepções que embasam a pedagogia e suas ações entram em conflito. Nesse confronto de ideias

A pedagogia retoma seu olhar sobre a infância na medida em que está sendo interrogada pelas ciências humanas e ambas estão sendo interrogadas pela própria infância. Nesse diálogo, outro pensar e fazer educativos são possíveis (ARROYO, 2009, p. 121).

Estes embates de ideias apontam a necessidade de questionar os modelos padronizados que foram construídos ao longo da história e que cristalizam as ações pedagógicas. As crianças não são únicas. Ainda que se tenha um suporte biológico, há questões sociais e culturais que as compõem. Ao ampliar os limites da visão, permitindo uma visão extrapolada (Bakhtin, 1992), o diálogo com outros saberes, entre eles os saberes das crianças, dos profissionais e das famílias, interroga as verdades da pedagogia (Arroyo, 2009) e questiona as ideias de infância como uma etapa de maturação biológica, um tempo de espera que se reproduz igualmente para todas as crianças.

2.4 O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE GESTÃO E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

Conforme já mencionado anteriormente, o conceito de gestão e participação que embasa este trabalho não se limita as ações pontuadas exaradas em lei e nem tampouco ao processo de tomada de decisões,

mas abrange a participação de toda a comunidade educativa, num compartilhamento de poderes, numa relação dialógica. Deste modo, a escolha das palavras chave precisou abarcar as pesquisas de modo mais abrangente e não apenas aquelas que focalizassem as ações exaradas em lei, tais como: eleição de diretores, conselhos de escola, A.P.P ou a análise das políticas públicas. Assim, foi preciso atenção na escolha das palavras chave para não excluir pesquisas que poderiam não conter a palavra “gestão” ou “gestão democrática”, mas que poderiam contribuir para a compreensão mais ampla da participação e da relação entre os sujeitos que constituem este cotidiano educativo. Diante deste desafio destaco a seguir os procedimentos adotados em cada etapa do levantamento da produção.

Em meio ao exercício de “desaprender” (BARROS, 2008), provocado pelos encontros com a obra de Boaventura de Souza Santos (2003, 2008) e outros tantos autores que nos desafiam a questionar a lógica hegemônica, esse esforço de delimitação torna-se ainda mais desafiador. Ao tecer este levantamento da produção convém ressaltar que os conhecimentos que aqui serão destacados além do recorte temporal e geográfico apresentam um recorte hegemônico. Um recorte que é marcado pela tesoura da ciência moderna que segrega o que é e o que não é considerado válido, ou o que é (ou não) publicado ou amplamente divulgado. A procura por outras fontes esbarra em dificuldades inúmeras que extrapolam os limites desta escrita, porém fica aqui o alerta de que as pesquisas que aqui serão destacadas não representam todo o conhecimento produzido sobre o assunto. A esse despeito, Santos (2003) alerta para o cuidado com o desperdício das experiências, pois muito do conhecimento produzido sobre o mundo ainda é desconhecido e sua divulgação fica a mercê da “ideologia metodológica” (AZANHA, 1992).

Feito o alerta, cabe agora destacar os procedimentos adotados para obter uma ideia do “estado da arte”. O recorte espacial abarcou a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, o site CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT) e 8 periódicos da área educacional. Cada recorte espacial e temporal foi acompanhado por uma metodologia de busca específica.

2.4.1 Revistas e periódicos

Para esta fase do levantamento da produção foram selecionadas 8 revistas e periódicos que possuem seus artigos disponibilizados on-line e

que portanto possuem ampla circulação nos meios acadêmicos. As revistas foram selecionadas por fazerem parte do rol de referências bibliográficas de vários trabalhos ligados à área educacional. O Quadro a seguir traz informações sobre cada periódico:

Quadro 1 – Informações sobre os periódicos pesquisados

PERIÓDICO	INFORMAÇÕES SOBRE	QUANTIDADE DE EDIÇÕES DISPONÍVEIS ON-LINE	QUANTIDADE DE ARTIGOS SELECIONADOS
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	Educação & Sociedade é uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).	35	0
PRO-POSIÇÕES	Revista organizada pela UNICAMP - Faculdade de Educação	24	0
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	Periódico de publicação trimestral da ANPED, circula no meio acadêmico desde 1995.	19	1
ZERO A SEIS	Periódico sob a responsabilidade do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância (NUPEIN)	29	1
CADERNOS DE PESQUISA	Revista eletrônica da Fundação Carlos Chagas	44	2
PERSPECTIVA	Revista eletrônica da Universidade Federal de Santa Catarina, de publicação quadrimestral e editada desde 1983.	31	0

REVEDUC	Revista eletrônica de Educação da Faculdade da Universidade Federal de São Carlos. Disponível desde 2007.	8	0
----------------	---	---	---

Fonte: Da autora

A seleção ocorreu com base nas informações obtidas partir da leitura dos sumários das revistas e dos resumos dos artigos disponibilizados eletronicamente. Os artigos que tinham por conteúdo a “gestão”, a “participação”, as “práticas democráticas” relacionadas ao universo da educação infantil foram selecionados para uma posterior leitura. São eles:

Quadro 2 – Artigos sobre a temática da gestão e da participação no âmbito da educação infantil

REVISTA	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	VOL.	Nº
CADERNOS DE PESQUISA	Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil	Sonia Kramer e Maria Fernanda Nunes	2007	37	131
CADERNOS DE PESQUISA	Reunião de pais na educação infantil: modos de gestão	Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia e Lino Macedo	2011	41	142
ZERO A SEIS	A dimensão democrática da elaboração do projeto político-pedagógico na Educação Infantil: relações e especificidades.	Janara Cunha Ferreira e Shirlei de Souza Corrêa	2013	15	27
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	Gestão da educação infantil nas políticas municipais	Sonia Kramer Leonor Pio Borges de Toledo Camila Barros	2014	19	56

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

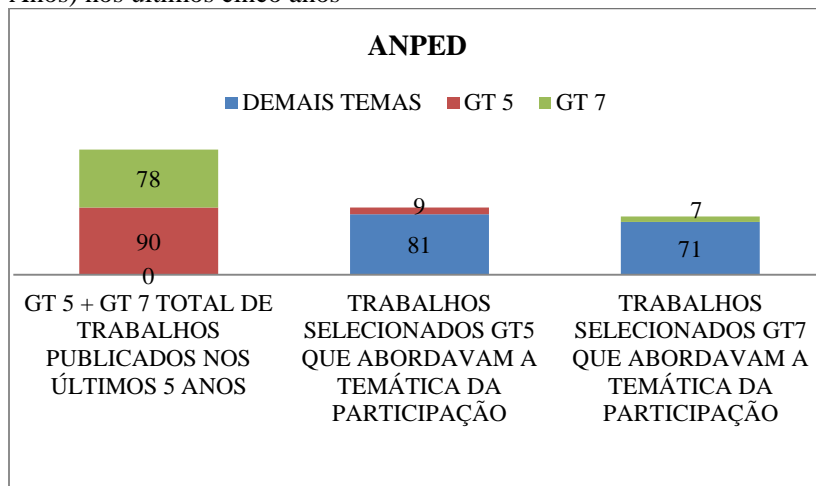
No site da ANPED, selecionei para análise dois GTs (Grupos de Trabalhos): **GT 05** - Estado e Política Educacional e **GT 07** - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. O recorte temporal abarcou os últimos cinco anos, contemplando as reuniões de 2009 a 2013. A seleção dos artigos, a exemplo do que ocorreu nas revistas e periódicos, não ocorreu por palavras-chave e minha busca pode ser guiada de modo amplo e apurado tendo por base três procedimentos: (1) leitura dos títulos e resumos; (2) seleção dos trabalhos que abordavam a temática da participação e/ou da gestão; (3) leitura dos trabalhos na íntegra.

Primeiramente realizei a leitura dos títulos e resumos, por entender que muitas vezes a leitura apenas do título pode desconsiderar trabalhos importantes para a temática. Com base nesta primeira triagem parti para um segundo momento, onde realizei a leitura dos trabalhos na íntegra, o que me permitiu tecer algumas considerações sobre como esta temática vêm sendo abordada. Convém salientar que essa leitura exigiu muita atenção, pois muitas vezes alguns trabalhos traziam a palavra participação em seus textos, porém referiam-se muito mais a seleção dos sujeitos da pesquisa e não discutiam a problemática da pesquisa aqui proposta. Outros, porém, aparentemente não abordavam a temática, mas quando lidos com atenção (na íntegra) revelavam discussões que vinham ao encontro dos propósitos deste trabalho. Foi preciso então tecer com clareza o conceito de participação que estava orientando minha busca. Neste momento apoie-me nas ideias de Souza (2009) quando para discutir as relações de poder, política e democracia no contexto educativo, defende a participação dos sujeitos como um fenômeno político que não pode resumir-se ao processo de tomada de decisões, mas que é sustentado no diálogo e na alteridade, e que, tem por objetivo o envolvimento ativo do sujeito na construção coletiva das regras, procedimentos e combinados do cotidiano educativo.

Deste modo, procurei não apenas as pesquisas que abordassem a gestão, mas também aquelas que tencionavam a participação de diferentes sujeitos no espaço educativo, por entender que estas pesquisas podem auxiliar na mudança dos modos de pensar a gestão na educação ao destacar as especificidades deste campo educativo. Assim, revisando os trabalhos publicados nestas últimas cinco reuniões, selecionei alguns trabalhos que abordam a questão da participação e envolvimento dos diversos segmentos responsáveis pela educação das crianças pequenas. No período pesquisado, os dois GTs publicaram 168 trabalhos, dos

quais selecionei um total de 16 publicações. Os quadros a seguir explicitam os resultados de minha busca:

Gráfico 1 – Quantidade de trabalhos apresentados no GT 5 (Educação e Política Educacional) e no GT 07 (Educação de Crianças de Zero a Seis Anos) nos últimos cinco anos



Fonte: da autora em 2014

Quadro 3 – Quantidade de trabalhos selecionados em cada ano

	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
GT 07	01	00	04	02	00	07
GT 05	01	03	02	03	00	09

Fonte: da autora em 2014

Quadro 4 - Detalhamento dos trabalhos selecionados

Reunião/ Ano	Grupo de Trabalho	Título	Autor
32ª / 2009	GT 07	Relações sociais e educação infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças.	Altino José Martins Filho Lourival José Martins Filho
	GT 05	O planejamento e a gestão da educação do campo: o caso de um município pernambucano.	Ângela Maria Monteiro da Motta Pires

33 ^a / 2010	GT 05	Gestão escolar democrática: uma análise dos limites culturais a serem superados em um contexto tradicional.	Luís Gustavo Alexandre da Silva
		Participação do conselho escolar na gestão da escola: processo de efetivação da Gestão Democrática das escolas municipais de Salvador.	Camila de Souza Figueiredo
		A gestão democrática recontextualizada na escola em experiências de democracia participativa.	Nailê Pinto Iunes/ Maria Cecília Lorea Leite
34 ^a / 2011	GT 07	Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas.	Sandra Regina Simonis Richter/ Maria Carmen Silveira Barbosa
		Infância e Educação Infantil: O grupo de crianças e suas ações em contexto escolar.	Renata Proveti Weffort Almeida
		Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades.	Nancy Nonato de Lima Alves
		Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: O que “dizem” as crianças?	Tacyana Karla Gomes Ramos
	GT 05	As interfaces da participação da família na gestão escolar.	Luciana Rosa Marques / Priscila Ximenes Souza do Nascimento
		Tomada de decisão na gestão de Políticas públicas reflexões a partir das contribuições de Habermas	Rosilda Arruda Ferreira / Bianca Daéb's Seixas Almeida

35 ^a /2012	GT 07	As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?	Tacyana Karla Gomes Ramos
		Pesquisar a compreensão compartilhada em contextos da educação infantil: (re)visitando Barbará Rogoff e Urie Bronfenbrenner	Maria Tereza Telles Ribeiro Senna
	GT 05	Concepções de participação nas políticas educacionais: fundamentos sócio-históricos.	Juciley Silva Evangelista Freire
		Gestão escolar no Distrito Federal em 2011: uma análise da gestão compartilhada após cinco anos de sua vigência.	Carolina Soares Mendes
		Eleição de gestores escolares em Pernambuco: autonomia da comunidade escolar ou indução democrática.	José Everaldo Dos Santos/ Alice Miriam Happ Botler

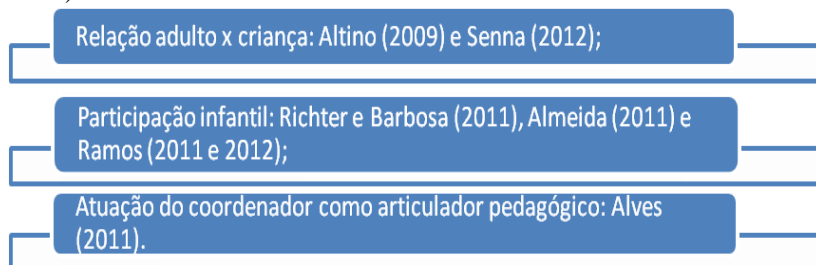
Fonte: da autora em 2014

A análise das publicações realizadas nos últimos 5 anos na ANPED revela que a temática da participação tem ganhado espaço no âmbito das discussões e debates acadêmicos. Dos 78 trabalhos publicados no GT 07, 07 revelam a preocupação em evidenciar as perspectivas e pontos de vista da comunidade educativa, considerando os sujeitos do cotidiano educativo como sujeitos ativos e competentes. Em relação ao GT 05 a preocupação com a temática também procede e dos 90 trabalhos publicados nos últimos 5 anos, 09 abordaram preocupações pertinentes aos aspectos da participação nas unidades educativas, perfazendo o percentual de 8,9% e 10% do total das produções.

Todas estas pesquisas foram selecionadas por primeiramente abordar a temática da participação em seus núcleos de discussão. Mesmo as pesquisas do grupo GT 05, que não abarcam a temática no âmbito da educação infantil, foram aqui destacadas por auxiliarem a compreender um quadro geral de como a democracia e a participação estão sendo entendidas no cenário educativo brasileiro.

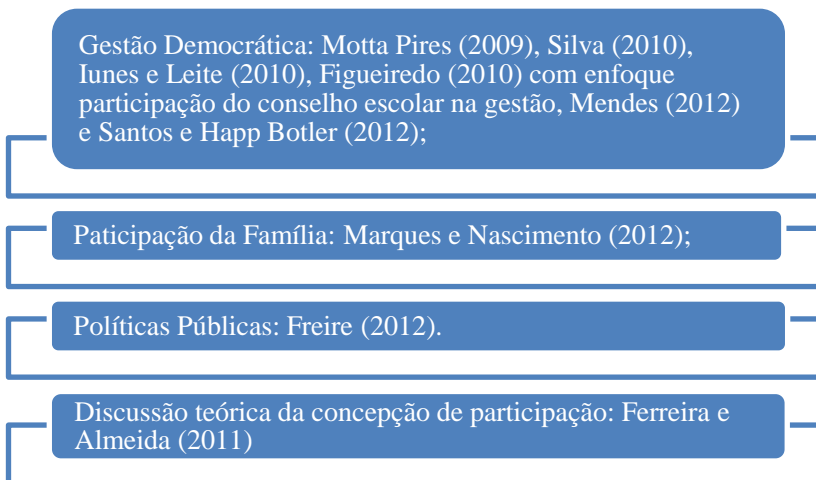
Nestas leituras procurei identificar o enfoque dado aos aspectos participativos em relação ao sujeito da participação. Estas informações explicito a seguir:

Gráfico 2 – O sujeito da participação no GT 07 ANPED (Período 2009 – 2013)



Fonte: da autora em 2014

Gráfico 3 – O sujeito da participação no GT 05 ANPED (Período 2009 – 2013)



Fonte: da autora em 2014

2.4.3 Teses e dissertações – CAPES e BDTD

Para o levantamento da produção acadêmica sobre a gestão na educação infantil, inicialmente optei pela busca no banco de teses e dissertações CAPES. Entretanto este portal de busca, durante todo o processo de elaboração da pesquisa, encontrou-se em manutenção, disponibilizando apenas as produções datadas de 2011 e 2012. Deste modo para qualificar minha busca recorri também ao site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Assim, o levantamento da produção que aqui apresento é fruto de um entrecruzamento do que fora encontrado nos dois sites.

Inicialmente a pesquisa ocorreu utilizando como descritores de busca as palavras: “gestão”, “educação”, “democracia” e “gestão democrática”. Utilizando esta combinação de palavras 378 publicações foram disponibilizadas nos dois sites. Com a finalidade de refinar a busca acrescentei aos descritores anteriormente citados a expressão: “educação infantil”. Desta forma o número de publicações reduziu significativamente, perfazendo um total de 09 pesquisas.

Estas publicações específicas no campo da educação infantil apresentam como foco: o processo de construção do projeto político pedagógico (CELANTE, 2005); a participação infantil nos processos de gestão (ISAIA, 2007); a avaliação institucional (RAMPAZZO, 2009); gestão democrática e o compartilhamento com a família (MONÇÃO, 2013); a função do coordenador pedagógico (ALVES, 2007); Análise teórica e construção de uma teoria crítica sobre a gestão na educação infantil (TOMÉ, 2011); Políticas Públicas, SANTOS (2012), Conselho Escolar, (MENEZES, 2012) e Análise comparativa entre a gestão democrática nas realidades brasileira e italiana ARIOSI (2010). O quadro a seguir destaca as publicações selecionadas:

Quadro 5 - Teses e Dissertações sobre a gestão democrática no âmbito da educação infantil com base nas palavras-chave: gestão e educação infantil

AUTOR	TÍTULO	DATA	UNIDADE DE ENSINO
CELANTE, LICIANA GOBBI	A CONSTRUÇÃO DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE NO PROJETO PEDAGÓGICO	2005	FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ UNICAMP

	DE DUAS CRECHES DE JUNDIAÍ		
ISAIA, CLARICE VERÍSSIMO	A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NOS PROCESSOS DE GESTÃO DA ESCOLA DA PRIMEIRA INFÂNCIA	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
RAMPAZZO, WANIA CRISTINA TEDESCHI	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES	2009	PUC – CAMPINAS/ SP
MONÇÃO, MARIA APARECIDA GUEDES	GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O COMPARTILHAMENTO DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA.	2013	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ALVES, NANCY NONATO DE LIMA	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS- UFG
TOMÉ, MARTA FRESNEDA	A EDUCAÇÃO INFANTIL FOI PARA A ESCOLA, E AGORA? ENSAIO DE UMA TEORIA PARA A GESTÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2011	FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, CAMPUS DE MARÍLIA/ SP
SANTOS, MIRTES SILVA	A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS DA GRANDE SÃO PAULO	2012	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC
MENEZES, CLÁUDIA CELESTE	EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTERSEÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA

LIMA COSTA	PÚBLICAS, A GESTÃO EDUCACIONAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE ITABUNA – BAHIA		
ARIOSI, CINTHIA MAGDA FERNANDES	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS LIMITES E PERSPECTIVAS NAS REALIDADES BRASILEIRA E ITALIANA.	2010	FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, CAMPUS DE MARÍLIA/ SP

Até este momento da pesquisa, o levantamento da produção confirmava o que Maria Malta Campos (2012) afirmava no seu estudo sobre a gestão da educação infantil: o número reduzido de pesquisas sobre a temática, o que, inicialmente, assinala este campo de estudo como uma área ainda pouco explorada. Entretanto, o levantamento da produção exigiu-me muita cautela, pois a concepção de gestão que embasa este trabalho compreende que a questão da participação dos diferentes sujeitos que fazem parte da instituição educativa ultrapassa as determinações legais e não se restringe às formas hegemônicas representativas. Do meu ponto de vista, pensar a gestão, entendendo-a como compartilhamento do poder implica em considerar competente as crianças, suas famílias e os profissionais que atuam na educação infantil numa relação que se constrói a partir do diálogo e do respeito mútuo. Assim, as pesquisas que têm estudado a participação destes diferentes sujeitos também contribuem para repensar a gestão nos espaços coletivos de atendimento a infância. Neste sentido, destaco as contribuições de Vasconcelos (2010) e Agostinho (2010), que tencionam a participação das crianças na relação pedagógica.

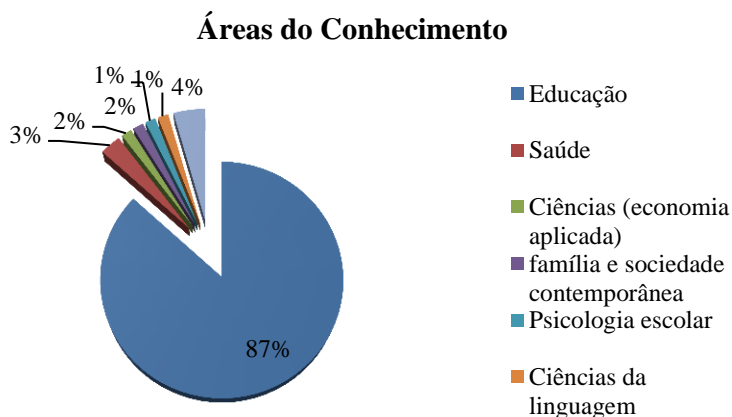
Assim entendendo, realizei uma nova busca no site da Capes para compreender como a participação destes diferentes sujeitos estava aparecendo nas pesquisas e ampliei o campo de análise sobre a temática. Ainda que este quadro tenha sido realizado com a restrição, já explicitada no site da Capes, fi-lo para demonstrar que a temática da

participação tem adquirido importância nos trabalhos acadêmicos e que, de alguma forma, ao considerar a gestão como democrática faz-se necessário considerar relevante o estudo da participação dos diferentes sujeitos que compõem o campo educativo.

Nesta nova busca, utilizei as palavras-chave: “participação” e “educação infantil” e, com base nesta combinação de descritores 134 trabalhos foram encontrados para consulta de seus resumos. Após a leitura destes, selecionei 68 pesquisas que abordaram a temática da participação. As outras 66 pesquisas foram selecionadas pelo portal CAPES por conter em seus resumos as palavras selecionadas (“participação” e “educação infantil”), mas utilizavam a palavra “participação” para demarcar a seleção dos participantes da pesquisa, mas não mencionavam o envolvimento destes sujeitos nas ações do dia a dia da instituição educativa.

A totalidade de trabalhos selecionados¹⁵ correspondem a 16 teses e 52 dissertações e estão divididas por diferentes áreas do conhecimento: Educação (59); Saúde (2); Ciências - Economia aplicada (1); Família e sociedade contemporânea (1); Psicologia (3); Psicologia escolar (1); Ciências da linguagem (1). O gráfico a seguir demonstra as áreas do conhecimento que tem pesquisado sobre a participação:

Gráfico 4 – Distribuição das pesquisas por área de conhecimento.



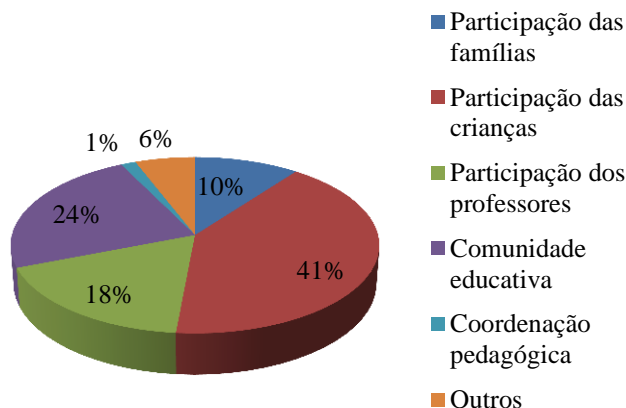
Fonte: da autora em 2014

¹⁵ As informações detalhadas sobre os trabalhos selecionados encontram-se disponíveis nos anexos desta dissertação.

Inicialmente os trabalhos foram agrupados pelos sujeitos envolvidos na participação, procurando perceber quem era focalizado no processo. Assim das 68 pesquisas destacadas: 07 referem-se às famílias; 28 à participação das crianças; 16 à participação da comunidade; 12 à participação docente; 1 à participação do coordenador e outras 4 pesquisas falam dos aspectos participativos em relação: as políticas públicas (1 pesquisa), a literatura (1 pesquisa) e as relações de gênero (2 pesquisas). Convém apenas destacar que neste momento de análise considerei os trabalhos que abordavam mais de um ator social no agrupamento comunidade educativa. O gráfico a seguir explicita melhor essa seleção:

Gráfico 5 – Distribuição das pesquisas em relação aos sujeitos da participação

O sujeito da participação

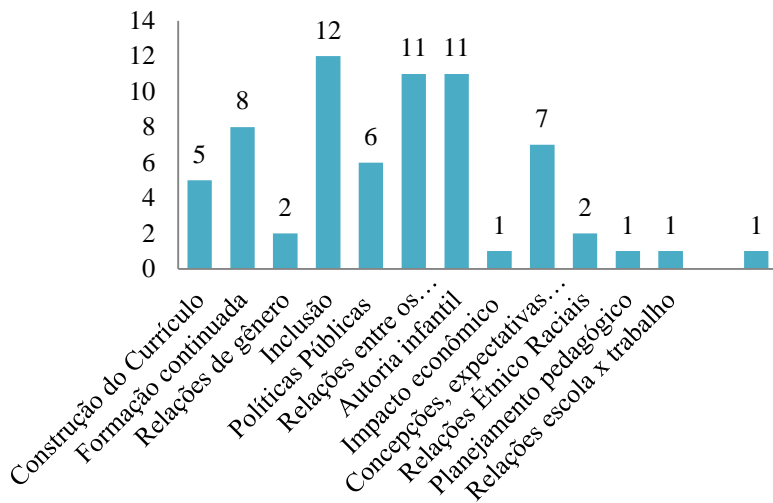


Fonte: da autora em 2014

Em relação ao enfoque das pesquisas, a ideia de pesquisar a participação destes atores sociais tem por objetivo central discutir: a Construção do Currículo (5 pesquisas); a Formação Continuada (8 pesquisas); relações de gênero (2 pesquisas); inclusão/ necessidades especiais (12 pesquisas); Políticas Públicas (6 pesquisas); relações

entre os atores sociais/ construção de parcerias (11 pesquisas); autoria infantil (11 pesquisas); impacto econômico/ frequência na pré-escola x trabalho das mães (1 pesquisa); as concepções, percepções e expectativas dos diferentes atores sociais (7 pesquisas); relações étnico raciais (2 pesquisas); planejamento pedagógico (1 pesquisa); relação escola x trabalho (1 pesquisa); a contribuição da psicanálise no desenvolvimento humano (1pesquisa).

Gráfico 6 – Distribuição das pesquisas em relação ao foco central de discussões



Este breve levantamento da produção evidenciou-me a complexidade do estudo sobre esta temática, pois entendo que pesquisar a gestão implica pesquisar a participação dos diferentes sujeitos que fazem parte do contexto das instituições de educação infantil. A leitura destes materiais revelou a necessidade de problematizar o próprio conceito de participação, pois somente um debate aprofundado permitirá a concretização de uma democracia radical, que, tal qual sugere Coutinho (1980), desloque “para baixo” as decisões que hoje são tomadas “pelo alto”. Somente o processo em que diferentes concepções são postas em diálogo pode representar um processo saudável de edificação de uma sociedade efetivamente democrática.

3. OS PRIMEIROS CONTATOS COM O CAMPO PESQUISADO E A GERAÇÃO DE DADOS

O essencial é saber ver, mas isso, triste de nós que trazemos a alma vestida, isso exige um estudo profundo, uma aprendizagem de desaprender. Eu procuro despir-me do que aprendi, eu procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desembrulhar-me e ser eu.

(Fernando Pessoa)

O processo de geração de dados de uma pesquisa é um processo complexo uma vez que os dados “não andam por aí” (GRAUE E WALSH, 2003 apud BUSS-SIMÃO, 2014, p. 39) a disposição para serem capturados. Eles são recolhidos e analisados de acordo com o olhar do pesquisador diante das “interações complexas que o investigador estabelece com o campo pesquisado” (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 39). Por este motivo, a preparação e escolha das estratégias metodológicas assumem papel fundamental e a sensibilização do olhar para compreender com profundidade o fenômeno estudado, permitindo ultrapassar a simples descoberta para produzir conhecimento, constituiu-se num grande desafio.

Neste momento da pesquisa, questionei-me: darei conta de sensibilizar meu olhar? Serei capaz de perceber as entrelinhas desse complexo cotidiano? Como fazer para não limitar minhas impressões sobre a realidade? Como “raspar a tinta” das minhas pré-concepções? Todas estas dúvidas exigiram um aprofundamento sobre as estratégias metodológicas que seriam adotadas. As leituras das obras de Zago, Carvalho e Vilela (2011), André (2005) e Minayo (1994) foram fundamentais para a compreensão dos procedimentos metodológicos que comporiam essa dissertação.

Corroboro as palavras de Minayo (1994) para quem a pesquisa é um labor artesanal que não dispensa a criatividade, mas que é elaborado com base em conceitos, proposições métodos e técnicas que se inserem num processo cíclico e espiral e que exigem estratégias de escolhas bem elaboradas. Assim, a pesquisa realizada na área das ciências sociais, inclusive no campo da educação, apresenta características muito diferenciadas das pesquisas em ciências exatas, uma vez que seu campo de atuação consiste nas relações sociais estabelecidas entre os seres

humanos e estas relações são marcadas pela historicidade, crenças e valores.

Diante da complexidade da temática abordada nesta dissertação, optei por um estudo de caso. Para esta escolha, apoiei-me nas ideias de André (2005) para quem o estudo de caso pode ser considerado uma estratégia eficiente na compreensão dos sentidos e dos contextos em que a problemática se insere. A autora destaca que o estudo de caso é uma forma particular de estudo que se destaca por atender a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução. Um artigo publicado por Deus, Cunha e Maciel (2010) resume cada uma destas características, destacadas por André (2005), na citação a seguir:

A primeira característica diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos. A característica da descrição significa o detalhamento completo e literal da situação investigada. A heurística refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18). A última característica, indução, significa que, em sua maioria, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva. (DEUS, CUNHA e MACIEL, 2010, p. 03 e 04)

Conforme afirma André (2005), um estudo de caso exige uma dimensão ética que jamais pode ser negligenciada, pois como esse processo implica escolhas é fundamental que o pesquisador deixe claro os critérios utilizados em sua pesquisa, principalmente ao que se refere aos sujeitos, unidades de análise e os dados apresentados ou descartados, pois somente quando estes critérios são estabelecidos adequadamente e devidamente explicitados é que o estudo de caso torna-se válido e significativo. Diante dessa assertiva, neste capítulo, pretendo destacar os procedimentos e caminhos percorridos durante a pesquisa.

A opção pelo estudo de caso se insere na tentativa de captar o fenômeno estudado em profundidade, mas exige cuidado, pois como afirma André (2005) muitos estudos que fizeram essa opção acabam por

transformar-se em “estudos de um caso”, retratando superficialmente a realidade pesquisada e não estabelecendo relações com o contexto em que as significações são produzidas.

Os estudos de caso têm sido utilizados em diferentes tipos de pesquisa e em diferentes áreas do conhecimento. Na área educacional, André (2005) sugere que os estudos de caso sejam elaborados de modo a contemplar princípios da etnografia. A autora esclarece que a etnografia ou “descrição cultural” é tradicionalmente usada pelos antropólogos para estudar a cultura de um grupo social e é organizada por estes pesquisadores com base em dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego destas técnicas. Assim

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1975) como, por exemplo uma longa permanência do pesquisador no campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias de análise de dados são adequados para os estudos antropológicos, mas não necessariamente para a área da educação. (ANDRÉ, 2005, p. 25)

Apoiada nestas ideias, a presente pesquisa, tem como desafio a tarefa de realizar um estudo de caso que se utiliza de alguns procedimentos da etnografia. Para Roberto da Matta (1978) o pesquisador, ao lançar-se este desafio, realiza uma dupla tarefa: transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico. Para o autor, essa é uma tarefa complexa, pois necessita sensibilizar o olhar para “estranhar” o que parece familiar e dar visibilidade ao que superficialmente pode estar ocultado.

Deste modo, embora atuando numa unidade da rede municipal de educação há dez anos, optei por pesquisar em outra unidade educativa

da qual meu olhar não estivesse familiarizado. Os procedimentos de escolha do campo seguiram alguns critérios:

- Uma unidade educativa pública que se destinasse ao atendimento de crianças de zero até seis anos;
- Uma unidade educativa que, ao menos em seus documentos oficiais, registros escritos ou pronunciamentos, demonstra-se preocupação com a promoção de práticas participativas;
- Uma unidade que estivesse aberta ao diálogo e que se dispusesse a abrir as portas para a pesquisa;
- Uma unidade que atendesse a um número grande de crianças e que contasse com um quadro profissional também amplo e variado para diversificar e complexificar o quadro dos sujeitos da pesquisa e que, desta forma, pudesse me permitir obter mais elementos para a análise;

Mediante a definição destes critérios, parti para a busca de informações sobre as unidades educativas que compõem a rede municipal de educação do município pesquisado. A partir do site da prefeitura¹⁶ obtive informações e endereços eletrônicos que me auxiliaram nesta busca. Além das informações destacadas no site oficial da prefeitura, no município pesquisado tem sido uma prática cada vez mais frequente as unidades educativas postarem em redes sociais suas propostas de trabalho. Compreendi que uma explanação por esses meios de comunicação poderia fornecer algumas pistas de como as unidades educativas têm compreendido as relações entre os diferentes segmentos que compõem a unidade educativa, bem como das estratégias participativas que desenvolvem no dia a dia. Entre as tantas postagens que consultei, dois trechos de uma mesma unidade educativa chamaram a atenção:

[...] Continuar desenvolvendo uma prática participativa, sempre buscando meios para envolver toda a Comunidade Educativa,

¹⁶ Mesmo reconhecendo que em alguns momentos e, principalmente para aqueles profissionais que atuam no município pesquisado, o reconhecimento da cidade é inerente à leitura, a opção por não divulgá-la permanece coerente aos princípios éticos adotados no início desta pesquisa, principalmente por reconhecer que a divulgação do trabalho final não se restringe ao município pesquisado.

ampliando e rediscutindo nossa concepção de infância para melhor atender e expandir nosso trabalho, de maneira aberta e democrática como já vimos fazendo nestes dois anos de gestão participativa, sempre dentro da legislação vigente garantindo os direitos fundamentais de nossas crianças, compreendendo e fazendo compreender às nossas crianças que todos somos sujeitos transformadores da sociedade.

[...] sempre preocupada em sair na frente no desenvolvimento de nossas crianças vem realizando forte parceria com o GEPE no que diz respeito aos estágios, sempre diversificados e que necessitam ter uma proposta positiva. Hoje somos parceiros da Ed Física-Univali-Biguaçu, UDESC-CEFID, ASSESC-Gastronomia, Arquitetura UFSC, Pedagogia UFSC, e os trabalhos e intervenções estão sempre em sintonia com as propostas da creche. Este é um requisito básico que estabelecemos para intervenções e parcerias com as Universidades. (fonte: blog da unidade educativa – Set/ 2011)

Os trechos destacados salientam dois aspectos importantes: (1) o estabelecimento de parcerias¹⁷ – o que demonstrava que a unidade estava aberta ao diálogo e que poderia aceitar minha proposta de pesquisa – e, (2) a proposta de gestão - que demonstrava uma preocupação com as práticas participativas e, ainda o fato de que a unidade já vinha desenvolvendo estas práticas a pelo menos dois anos e que, portanto, poderia relatar estas experiências. Concentrei-me então na pesquisa desta unidade educativa e percebi que ela também atendia a outro critério: número de crianças atendidas e quantidade de profissionais. O próximo passo seria entrar em contato com a prefeitura e com a unidade educativa para comunicar meu interesse e solicitar a autorização.

¹⁷ Mesmo reconhecendo que este termo ao longo da história foi frequentemente utilizado na implementação de um projeto educacional vinculado aos preceitos neoliberais, ao analisar os documentos da unidade educativa percebi que a abertura de canais de comunicação com outras instituições poderia constituir-se em um caminho para a inserção da pesquisa.

Neste momento fiquei bastante receosa, pois embora sendo colega de profissão e atuando na mesma rede educativa, não conhecia nenhum dos profissionais que atuavam naquele espaço específico. O primeiro contato foi feito por telefone no mês de outubro de 2013. Apresentei-me ao diretor e conversamos sobre minha intenção de pesquisa e logo de início ele me alertou: “A creche não é um zoológico!”. Confesso que não compreendi de imediato os significados imbricados naquelas palavras, ainda assim, trocamos algumas informações sobre a pesquisa e combinamos que eu daria entrada nos documentos na prefeitura e que assim que eu obtivesse a liberação do comitê de ética, eu entraria em contato com a unidade através da supervisão pedagógica.

Assim o fiz. Organizei toda a documentação necessária e dei entrada aos trâmites legais ainda em outubro de 2013, mas, ao contrário do que imaginei, esse processo não foi fácil. Foi um processo lento e angustiante, marcado por greves na Universidade, por impasses entre as exigências dos órgãos envolvidos e uma imensa burocracia que insistia em atrasar minha entrada no campo. A intenção inicial era iniciar a pesquisa de campo em fevereiro e acompanhar o processo inicial de organização da unidade educativa para o ano letivo, procurando observar a construção de suas regras e combinados. Entretanto isso não foi possível, pois a declaração do comitê de ética não foi expedida a tempo.

Tendo em vista a morosidade do processo, uma reunião entre os representantes da Universidade e da prefeitura foi realizada em maio de 2014, o que permitiu minha aproximação com o campo empírico. Assim, em novo contato telefônico, um encontro foi marcado para que eu pudesse apresentar meu projeto e estabelecer os combinados das observações.

3.1 CONHECENDO O CAMPO EMPÍRICO E OS PRIMEIROS COMBINADOS

No dia marcado fui até a unidade e ao chegar ao portão, recordei-me das palavras do diretor: “a creche não é um zoológico”. Ainda intrigada com estas palavras apertei o interfone e uma funcionária sorridente veio ao meu encontro. Expliquei que precisava entregar um documento ao diretor e que gostaria de conversar com a supervisora. O diretor estava em reunião com alguns funcionários, mas parou uns instantes, me recebeu, mostrou-se muito receptivo e demonstrou grande preocupação com o retorno dos dados à unidade educativa.

Compreendi que sua principal intenção em frisar que “a creche não é um zoológico” era demarcar a necessidade de “tomar parte” da pesquisa e não apenas “fazer parte” do universo pesquisado. Deste modo, já em nossa conversa inicial, a necessidade de delimitação do conceito de participação corrobora a “flutuação” existente neste conceito. Embora empregado, até com um certo consenso, em muitos discursos, é possível perceber através da preocupação do diretor, as constatações de muitos autores de que “existe uma multiplicidade de definições de participação e há inúmeras experiências a acontecer no mundo de participação, no entanto podemos afirmar que algumas delas têm apenas caráter ilusório” (Tomás, 2007, p. 48).

Para este trabalho, como não poderia ser diferente, assumi o compromisso de dialogar com unidade educativa sobre as informações coletadas, vislumbrando a possibilidade de construção de uma “ecologia de saberes”, tal qual sugere Boaventura de Sousa Santos (2002), de modo a reduzir as “linhas absais” que segregam os saberes científicos e aqueles produzidos no chão das instituições. A concepção de gestão democrática que orienta este trabalho, não permitiria estabelecer uma relação senão outra, a questionar a lógica moderna de hierarquizar os saberes e negar a construção de um diálogo horizontal, em que todas as partes são igualmente credíveis.

A supervisora também me acolheu muito bem e conversamos sobre meu projeto. Nesta minha primeira visita aproveitei para aproximar-me da realidade pesquisada e dar início a fase da pesquisa conhecida por estudo exploratório do campo. O campo aqui é compreendido como propõe Minayo (1994, p.53), “como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Nesta fase obtive informações do tipo: nº de salas; nº de funcionários (professores; auxiliares de sala; serviços gerais; cozinheiras); nº de crianças atendidas por período, estrutura física, etc.

A receptividade da conversa inicial permitiu-nos estabelecer uma relação de confiança, o que conferiu certa tranquilidade para definir as necessidades de permanência no campo, bem como a escolha dos participantes que comporiam o universo dos entrevistados. Essa relação de confiança permitiu-me aproximar do universo pesquisado criando, inicialmente, uma relação de empatia, característica apontada por André (2005, p. 42) como fundamental nas pesquisas de campo, haja vista que “o observador deve tentar se colocar no lugar do outro, para tentar entender melhor o que está dizendo, sentindo, pensando”.

Assim, permanecer no campo, inicialmente apenas observando, foi fundamental para aproximar-me da realidade específica da unidade e, com base nestes dados, selecionar as pessoas que comporiam o universo dos entrevistados, bem como constituir a relação de alteridade necessária para “saber ver mais do que o óbvio, o aparente [...] e tentar capturar o sentido dos gestos, das expressões não verbais, das cores, dos sons e usar essas informações para prosseguir ou não nas observações [...] para fazer ou não certas perguntas numa entrevista, para solicitar ou não determinados documentos, para selecionar ou não novos informantes” (André, 2005, p. 40).

Deste modo, permaneci na unidade, apenas observando as situações coletivas de atendimento por um período de duas semanas: o horário da chegada; as refeições; o momento do parque e observei também as reuniões pedagógicas. Percebi que minha permanência no campo foi sendo aceita pelo grupo de modo gradativo e que nas interlocuções estabelecidas, minha posição como pesquisadora foi se delineando com maior clareza.

Meu primeiro contato com o grupo de profissionais se deu numa reunião pedagógica, momento em que apresentei as intenções da pesquisa e justifiquei minha permanência na instituição. Embora minha posição como pesquisadora tivesse sido demarcada naquele momento, percebi que nas primeiras observações, os profissionais se referiam a mim como estagiária, o que direcionava suas expectativas em relação a minha presença naquele espaço. O registro do diário de campo, descrevendo o momento de minhas primeiras observações, relata certo desconforto dos profissionais com minha presença:

Chego no campo para o segundo encontro na unidade educativa, porém este é o primeiro dia de atendimento normal, já que no dia anterior foi realizada a reunião pedagógica e por isso não teve atendimento com crianças.

Estou no refeitório. As crianças estão fazendo o lanche da manhã: café com bolachas. Fico próxima a umas das mesas de refeições e uma criança me olha e sorri [...]. Percebo que ao observar sou também observada pelo grupo de crianças e também de adultos. Olhos, sorrisos e expressões me demonstram que não passo despercebida. [...]

Na aproximação com as crianças procurei colocarme numa postura reativa, tal qual propõe

Corsaro... porém sinto certo desconforto dos profissionais que me observam.[...] Não demora muito tempo, o diretor se aproxima de mim, me entrega uma touca e solicita que eu auxilie a servir as crianças. (Diário de campo - 03/05/2014)

Este desconforto com a presença do observador é perfeitamente compreensível uma vez que a instituição educativa sofre grande regulação social e a prática pedagógica por vezes é alvo de diferentes formas de fiscalização como bem destaca Tura (2011, p. 193): “quem vem de ‘fora’ é, mais frequentemente, o representante da administração regional, o avaliador, o inspetor”.

Percebo que minha primeira inserção repercutiu em debates entre os profissionais e, ainda neste mesmo dia, o diretor chamou-me para uma conversa. Explicou que após o episódio no refeitório, a supervisora alertou-o que minha posição na unidade é diferente da posição dos estagiários com os quais a unidade está acostumada a receber. Na conversa, aproveitamos para reinterar os objetivos da pesquisa e delinear minha posição social na instituição, pois como afirma Tura (2011, p. 194) “a principal dificuldade do observador para se localizar no ambiente escolar, onde estão bem mapeadas as diferentes posições sociais, é que na escola ele não é nem professor nem aluno, nem funcionário, nem pai ou mãe de aluno”.

Este desconforto inicial foi sendo gradativamente reduzido e, com algumas semanas de observações e convivência, a relação tornou-se mais próxima e alguns profissionais se sentiam a vontade para, em conversas informais, relatar situações ou momentos do cotidiano. Em algumas circunstâncias fui abordada com falas e depoimentos do tipo: *Tu tá estudando a participação, né? Então, anota aí...* (diário de campo – 11/07/2014).

A diferença significativa da relação estabelecida na cena do dia 03/05 e na situação do dia 11/07 revela que as regras de convivência foram construídas coletivamente, motivadas pela curiosidade dos participantes e pelo estabelecimento do respeito e do diálogo constante. Essas características conduziram a pesquisa num compromisso ético de tentar alcançar uma hermenêutica diatópica, tal qual esclarece Boaventura de Souza Santos (2008, p. 448):

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi*¹⁸ de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é porém atingir a completude – um objetivo inatingível – mas pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside seu caráter diatópico.

Mais adiante, o autor continua:

A hermenêutica diatópica é um trabalho de colaboração intercultural e não pode ser levado a cabo a partir de uma única cultura ou por uma só pessoa. [...] requer não apenas um tipo de conhecimento diferente, mas também um diferente processo de criação de conhecimento. A hermenêutica diatópica exige uma produção de conhecimento coletiva, participativa, interativa, intersubjetiva, reticular (Santos 2008, p. 454)

Assim, olhando para este “outro”, sem querer que ele veja com meus olhos e, assumindo esse compromisso ético de estar com o outro não apenas ouvindo aquilo que se encaixa nos meus pressupostos, pude organizar o roteiro de entrevistas e aos poucos ir conquistando interessados para participar da pesquisa¹⁹.

Mesmo sabendo que a presença de um pesquisador impreterivelmente altera a rotina da instituição, procurei retribuir a receptividade da unidade educativa, tentando alterar o mínimo possível sua organização interna. Deste modo, procurei realizar as entrevistas em

¹⁸ Santos (2008, p. 447) esclarece que *topoi* são “os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura. Funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos”.

¹⁹ Os roteiros das entrevistas podem ser consultados nos apêndices desta dissertação.

horários de intervalo dos profissionais, respeitando a rotina de trabalho e, principalmente, priorizando a qualidade do atendimento às crianças. Esta postura exigiu um tempo maior de permanência na instituição, pois em alguns dias devido à falta de profissionais não foi possível realizar nenhuma entrevista.

Todas as entrevistas foram realizadas com o consentimento e espontânea participação dos profissionais e foram transcritas para posterior análise. Todos os participantes que compuseram o universo dos entrevistados, receberam uma cópia do TCLE²⁰. Procurei selecionar representantes de todos os segmentos da unidade educativa, sendo: equipe diretiva (diretor), profissionais terceirizados, profissionais readaptados, professores e auxiliares de sala.

Foram também realizados questionários com as famílias. Um total de 158²¹ questionários foram enviados, abrangendo a totalidade das famílias da instituição.

3.2 A ESTRUTURA FÍSICA DA UNIDADE PESQUISADA:

A unidade pesquisada conta com uma estrutura física bastante diferenciada em relação à realidade de outras tantas instituições do mesmo município. Enquanto algumas unidades educativas possuem um número reduzido de salas, a unidade pesquisada, especificamente, possui 11 salas de referências para o atendimento das crianças; um refeitório; sala dos professores, biblioteca, sala da coordenação; secretaria; sala de vídeo; um salão amplo, onde acontecem as reuniões pedagógicas; e um espaço externo que privilegia o contato com a natureza: com três parques distintos e uma horta que é mantida com o esforço coletivo dos profissionais e crianças.

3.3 OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA UNIDADE EDUCATIVA:

A unidade educativa possui 69 funcionários, dentre eles: 18 professores regentes de sala, 6 auxiliares de ensino (sendo 2 no turno matutino, 2 no turno integral e 2 no turno vespertino), 22 auxiliares de sala, 6 cozinheiras (sendo 3 na parte da manhã e 3 na parte da tarde), 1

²⁰ TECLE – Termo Livre Esclarecido. Este documento consta do anexo desta dissertação

²¹ Foram enviados 158 questionários, pois muitas famílias têm mais de um filho na instituição. Ver questionário no anexo 2.

professor de libras, 2 professoras de educação física, 12 funcionários que estão readaptados exercendo outras funções que não aquelas que exerciam inicialmente, sendo: 5 auxiliares de sala, 5 professoras de sala e 2 cozinheiras. Além destes, ainda compõem a quadro de funcionários da unidade 3 professores que estão à disposição da secretaria de educação e 1 professora que está afastada para mestrado (com retorno previsto para o segundo semestre). O quadro a seguir qualifica estas informações:

Quadro 6 - Descrição dos profissionais que atuam no campo empírico

FUNCIONÁRIOS				
FUNÇÃO	TURNO			TOTAL
	MATUTINO	VESPERTINO	INTEGRAL	
Professores (regentes de sala)	7	7	4	18
Auxiliares de ensino	2	2	2	6
Auxiliares de sala	11	11	X	22
Cozinheiras	3	3	X	6
Professores de Educação Física	X	X	2	2
Professor de Libras	X	X	1	1
Readaptados	2	5	5	12
FUNCIONÁRIOS AFASTADOS				
Professores à disposição na SME	X	X	X	3
Afastamento para estudo (mestrado)	X	X	X	1

Fonte: P.P.P. da unidade educativa atualizado com as informações obtidas com a supervisão pedagógica

Na tabela não constam as informações detalhadas sobre os funcionários terceirizados que realizam a limpeza da creche, pois, no período pesquisado as funcionárias responsáveis pela realização destes serviços estavam sendo contratadas e em vários dias o serviço aconteceu por funcionárias volantes, o que dificultava em saber o número exato de

funcionários disponíveis em cada dia. O próprio P.P.P. da unidade educativa traz a informação das dificuldades em administrar o grupo de funcionários terceirizados, pois “não são fixas(os) [...], sendo às vezes remanejadas (os) para outros locais de trabalho”. Essa dificuldade será abordada mais adiante.

3.4 O PÚBLICO: AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS

A unidade educativa selecionada atende a 220 crianças de quatro meses a seis anos, sendo que destas a grande maioria permanece em período integral. Segundo consta no P.P.P., no ano de 2014 apenas 14 crianças estão sendo atendidas em período parcial. A creche fica localizada em um bairro central que agrega as características residenciais e comerciais, sendo portanto, seu público variado, pois em sua maioria as famílias trabalham ou residem próximo ao local da mesma.

De acordo com os documentos da unidade educativa, a maioria das crianças e de suas famílias é natural de Santa Catarina e reside no entorno da creche. Seus responsáveis possuem escolaridade de Ensino Médio e desenvolvem diferentes atividades profissionais, entre elas: diarista, promotora de vendas, empregada doméstica, manicure, caixa, recepcionista, balconista, do lar, pedreiro, servente, comerciante, professora, faxineira, motorista, vendedor, pintor, estudante, porteiro, jornalista e carpinteiro. Em sua maioria a renda familiar não ultrapassa dois salários mínimos.

3.5 A PROPOSTA DE GESTÃO DA UNIDADE

De acordo com os documentos da unidade educativa a instituição já vem desenvolvendo práticas democráticas a pelo menos cinco anos. Segundo o P.P.P. o objetivo da unidade para os próximos anos é dar continuidade aos projetos que visam à elaboração de um ambiente de respeito mútuo e que prezem pela dialogicidade, buscando alternativas para envolver toda a comunidade educativa “de maneira aberta e democrática”.

Para atingir tal objetivo, a instituição educativa apresenta como proposta de ação alguns objetivos específicos. Em relação à participação e à gestão democrática as seguintes estratégias foram destacadas no documento:

Continuar proporcionando um ambiente de convívio coletivo, de respeito às diferenças e suas especificidades;

Buscar novas estratégias de mobilização para a integração e interação entre família;

Finalizar a Criação do Conselho Escolar para garantir a participação e aproximação creche/família;

Efetivar estratégias que garantam aos pais e Professores Auxiliares o acesso aos planejamentos de sala;

(Projeto Político Pedagógico, 2014, p 84)

4. AS PRÁTICAS PARTICIPATIVAS NA UNIDADE PESQUISADA

Como Loris Malaguzzi (1993), acreditamos na importância de uma educação que se sustenta nos relacionamentos, os quais são diversos e complexos, não apenas entre as próprias crianças e entre crianças e adultos, mas também entre os adultos. Uma característica distintiva de ambientes tipo creche é que eles oferecem possibilidades dos membros de funcionários trabalharem juntos como um grupo, proporcionando apoio mútuo e entrosando-se com o outro e com os outros, no processo de documentação e no diálogo mais geral. Outra característica desses ambientes de creche é que eles têm o potencial para tornarem-se fóruns na sociedade civil e, como tais, contribuirão para uma democracia participante e uma cidadania ativa.

(Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 22)

Neste capítulo pretendo destacar, à luz dos conceitos teóricos, os eixos centrais de análise desta pesquisa. A partir de uma perspectiva geral dos dados, foi possível perceber algumas recorrências e temáticas e, deste modo, um quadro de categorias foi alinhavado, tendo por base a associação dos excertos e situações observadas em campo. Foi a partir do agrupamento destas ocorrências que pude visualizar e definir com mais precisão as categorias de análise.

Este processo demandou uma leitura detalhada de todo o material descrito e exigiu-me a elaboração de um quadro descritivo, onde todas as cenas, falas e documentos foram organizados por cores e palavras chave. Por várias vezes as categorias foram sendo modificadas ao longo do processo, revelando-me que esta fase da pesquisa é um tanto quanto complexa. Por fim, após alguns agrupamentos ou desmembramentos as categorias foram assim definidas:

- 1) Participação Regulamentada;
- 2) Participação entendida como um entrave;
- 3) Participação reivindicada ou como um instrumento da dialogicidade.

A procura das categorias de análise através da leitura e releitura de todo o material fez com que eu percebesse que o primeiro grande desafio quando se pretende fazer da educação um espaço de participação refere-se ao significado que as palavras assumem em diferentes contextos. A tensão presente entre as expressões educação e participação precisa ser cuidadosamente trabalhada para que não se torne apenas uma utopia e se reduza a um discurso vazio e repetidamente replicado.

Na instituição de educação infantil em que a pesquisa empírica foi realizada, desde os primeiros momentos de minha observação, pude perceber que a questão da participação estava em foco nas conversas e nas ações dos profissionais. Tanto as observações do cotidiano, as entrevistas com os profissionais, quanto os questionários enviados às famílias, remontam em 115 situações cuidadosamente descritas para serem analisadas²². Todas estas cenas trazem situações ou comentários que colocam em evidência a questão da participação e da gestão democrática em espaços da educação infantil. Estas situações reportam momentos ou discursos em que a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo (profissionais, familiares e crianças) se faz evidente. Cabe destacar que a participação das crianças foi verificada com base na voz dos adultos ou em cenas observadas. Este fato se deu porque, embora haja uma crescente preocupação das pesquisas científicas em ouvir as crianças – concepção esta compartilhada por mim - nesta pesquisa o objetivo consistiu em ouvir mais detidamente os adultos.

Antes mesmo que eu pudesse iniciar os trabalhos de campo, já nas conversas iniciais com alguns profissionais, diferentes concepções de participação foram sendo delineadas. Quando apresentei minha intenção de pesquisa, uma das profissionais comentou comigo:

Achei a pesquisa interessante, mas até fiquei em dúvida se seria bom para você vir pesquisar aqui, pois não temos muita participação não! As professoras participam apenas das reuniões pedagógicas. Os profissionais readaptados ajudam na organização da instituição. Os pais não participam. Acho que há pouco interesse!
(Diário de campo – fala da supervisora escolar)

²² Essas situações referem-se à: 68 questionários, 14 entrevistas e 33 situações observadas.

Essa declaração inicial me fez refletir sobre o conceito de participação que estava aí implícito. Afinal, o que levava esta profissional a declarar que na instituição não há participação? De que forma participativa ela estava se referindo? Assim procurei dar continuidade na conversa e quando questionada sobre os motivos deste contexto a funcionária reflete:

Também... até que ponto as famílias tem condições de opinar no pedagógico? São pessoas que têm pouca informação, a maioria é pedreiro, assim... por isso tem poucas condições de ajudar no planejamento **(Diário de campo – fala da supervisora escolar).**

De início, esta fala parecia revelar certa indiferença quanto à participação das famílias. Entretanto a fala anterior em que a supervisora alerta para o fato de que os pais não participam e que, em sua avaliação, este fato se deve ao “pouco interesse”, parecia entoar como uma insatisfação ou um desejo de maior participação. A incerteza presente nestas falas revelou a necessidade de observar todo o contexto de produção dos discursos, pois como bem nos alerta Kramer e Nunes (2007) é fundamental considerar quem são os entrevistados, o lugar de onde falam e as relações de poder que se fazem presente no interior da instituição educativa.

Deste modo, tanto nas minhas observações quanto nas entrevistas e questionários passei a procurar olhar detalhadamente as concepções de participação que permeavam os depoimentos e as ações dos sujeitos da pesquisa. Nas entrelinhas, diferentes concepções iam sendo delineadas e numa mesma conversa era possível perceber algumas contradições do tipo:

Aqui nós costumamos resolver tudo junto. Planejar e replanejar as ações cotidianas, mas não se pode deixar tão democrático. Elas (as professoras) participam, mas nós (equipe gestora) percebemos o que a unidade precisa e direcionamos algumas coisas. É a mesma coisa com as crianças, nós planejamos a partir do interesse delas, mas nós professores sabemos o que elas precisam **(Diário de campo – fala do diretor escolar).**

A dificuldade relatada em estabelecer os limites da participação revela uma concepção específica de participação em que o que é considerado legítimo são as formas participativas previstas e pré-programadas pela unidade educativa e, embora o “politicamente correto” seja se declarar democrático, o que interessa é a forma participativa que não coloca em xeque as “verdades”, as “certezas” e “competências” da instituição. Não se questiona o motivo do desinteresse, apenas se considera a validade da participação.

Essa reflexão ganha contornos ainda mais delicados quando situada no contexto da educação da infância. Ao relatar que “*nós professores sabemos o que elas precisam*” a afirmação do profissional evidencia a ideia de não haver necessidade de auscultação das crianças uma vez que os adultos já detém todo o conhecimento necessário à sua educação. Neste sentido, Tomás e Soares (2009, p.4) refletem que apesar de todos os estudos e investimentos no campo da infância, no século XXI, apontarem para a necessidade de valorizar e aceitar a voz e a participação das crianças nos espaços cotidianos em que esteja inserida, a defesa pelo protagonismo infantil entra em choque com as ações sociais colocadas em prática, pois o que existe de fato é

[...] um hiato acentuado entre teoria e prática no que concerne aos direitos de participação das crianças, explicado pela herança sócio-cultural da invisibilidade e “afonia” das crianças, que é muitas vezes perpetuada em função dos próprios interesses dos adultos.

Para as autoras este hiato é marcado por ações que identificam a infância e as crianças como incapazes, com falta de sabedoria ou com ausência de uma racionalidade completa, uma vez que não possuem experiência de vida suficiente para identificar o que é melhor para elas. Deste modo

A infância ainda é compreendida dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período onde os indivíduos requerem proteção, porque sabem menos, têm menos maturidade e menos força, em comparação com os adultos; proteção implica provisão, que implica, por sua vez, relações de poder desiguais (TOMÁS e SOARES, 2009, p. 5).

Contra-pondo-se a esta concepção as autoras sugerem entender a infância como uma

[...] arena dinâmica de atividade social que envolve lutas de poder, significados contestados e relações negociadas, mas onde as crianças são sobretudo consideradas como agentes sociais no seu próprio direito e onde as próprias construções da infância são estruturantes e estruturadas pela ação das crianças (TOMÁS e SOARES, 2009, p. 6).

No decorrer da pesquisa de campo outras concepções de participação foram sendo explicitadas. Já na primeira reunião pedagógica, da qual participei, esta temática foi discutida pelo grupo através de uma dinâmica realizada por uma profissional da unidade. O tempo para a realização da dinâmica foi solicitado pela funcionária, pois, segundo sua perspectiva, a instituição ainda precisa redirecionar algumas ações quando a intenção é gerir democraticamente. Ela relatou que muitas vezes os problemas e as suas soluções não são discutidos com o grande grupo e isso gera muitas frustrações. Em meio ao debate, a funcionária esclarece sua concepção de gestão democrática:

[...] sem respeito, sem coletividade, não é possível desenvolver um bom trabalho. Nós somos uma equipe. Nós não precisamos de um chefe que diga tudo o que fazer! [...] Gestão Democrática não é isso! Todos têm que participar junto! (Diário de campo- fala de uma auxiliar de sala)²³.

Após esta fala, o diretor intervém e afirma que concorda com a funcionária e também entende que a gestão democrática deve contar com a participação de todos, segundo ele um bom exemplo disso “*é a participação de outras pessoas na reunião pedagógica*”. Ao ceder um espaço na pauta para a realização da dinâmica o diretor relata compreender que este é um movimento que se faz democrático e estende

²³ Na unidade educativa pesquisada a grande maioria dos profissionais é do sexo feminino. Por este motivo, sempre que me referir a situação profissional “professor” e “auxiliar de sala”, optei por identifica-los também no gênero feminino.

o convite aos demais funcionários para que nos próximos encontros também manifestem suas ideias.

Apesar de essa discussão ter sido gerada a partir da iniciativa de uma funcionária, ela não expressa a opinião do grupo como um todo. Através de conversas informais, e também das entrevistas, pude perceber que alguns funcionários entendem que a unidade segue os princípios democráticos enquanto outros defendem que ainda se faz necessário ampliar os debates nesta direção. Destaco a seguir algumas falas que sinalizam esta divergência:

Neste tempo que trabalho aqui (na creche) vivi duas experiências muito diferentes. Quando eu cheguei aqui era outro olhar para a educação infantil, era mais democrático. Eu percebi muita diferença até mesmo em relação à liberdade. A outra gestão era mais democrática. Tínhamos mais liberdade. Hoje quando tu queres participar não é visto com bons olhos. Não é visto como querendo ajudar. [...] Quando a gente vai reclamar na direção, nada muda. Não se tem respostas. Isso frustra muito. Tu falas, reivindicas e não vê resultado, tanto que agora eu pouco falo nas reuniões pedagógicas. Eu estou bem frustrada. Até mesmo com a educação infantil, tu trabalha, faz o teu melhor e não tem reconhecimento, não tem retorno. [...] Na reforma deram prioridade à pintura da creche mas por dentro tem muita coisa a desejar. Os armários só agora é que foram trocados, o chuveiro não funciona direito... a parte externa foi modificada apenas por estética. Era boa, mas foi trocada. As coisas não são decididas no coletivo. As coisas acontecem. Quando a gente vê, já tá acontecendo. Tudo o que foi planejado, tudo o que foi combinado, se modifica tudo depois. Tu fica perdido, sem orientação. Fica uma coisa fragmentada. Essa frase “todos nós somos melhor juntos”... não existe. Não existe coletivo
(Entrevista nº1 – auxiliar de sala).

Democrático para mim é a partir do momento que o grupo pode tomar suas decisões... não ter só uma pessoa para mandar. Para mim a democracia é cada um poder explorar suas

opiniões e ver o que é melhor para o grupo. [...] Eu acho que nós temos bastante liberdade para expor o que a gente pensa. Só que às vezes por ter muita gente, eu acho que vem muita informação e acaba se perdendo. Então começa com uma coisa, mas depois já dá uma desfocada. Eu acho que eu me sinto com bastante liberdade para expor meu ponto de vista (Entrevista nº 2 - professora).

A análise destas narrativas aponta a divergência do grupo em relação ao mesmo aspecto da gestão: a participação. Embora se tratando da mesma unidade educativa, os sujeitos que a compõem percebem as experiências participativas de modo distinto, isto ocorre porque a presença concomitante de opiniões diferentes pode estar relacionada ao que Lopes (2012) discute com relação à flutuação de alguns conceitos. Para a autora, diferentes opiniões sobre o mesmo conceito têm origem no caráter vago e um tanto fluído dos sentidos que produzem os discursos. Neste caso, a flutuação em relação ao conceito de participação permite que ele seja entendido, e colocado em prática, de variadas formas.

Para alguns profissionais, ter garantido o direito de expressar suas opiniões e estar presente nos momentos de discussão garantem o exercício da participação, mesmo que “*em alguns momentos*” as discussões “*acabem se perdendo*” como relatado na Entrevista nº 2. Entretanto para outros profissionais a participação somente estará garantida quando as diferentes opiniões forem ouvidas e servirem para desencadear um processo de mudanças na organização da unidade educativa.

Neste sentido é possível perceber que na unidade educativa pesquisada as concepções de gestão democrática e participação deslizam entre o “fazer parte” e o “tomar parte” (BORDENAVE, 1992). Ou seja, o termo pode ser utilizado no sentido de reunir as pessoas num mesmo grupo ou lugar, ou como forma de assumir possibilidades de intervenções e tomada de decisões sobre o que vai acontecer na instituição educativa. Assim, para alguns profissionais o conceito de gestão democrática diz respeito à liberdade para expor seus pontos de vista, enquanto para outros uma gestão democrática interpela uma relação dialógica em que a execução de mudanças concretas é uma decisão tomada em conjunto.

Assim é possível afirmar que o significado da palavra participação assume diferentes contornos, pois como afirma Lopes (2012, p. 705-706):

Só é possível estabelecer uma significação por referência a outros significados, em uma cadeia sem fim de traduções. Não há significação primeira nem última, sempre trabalhamos com a interpretação das interpretações, ressignificações que se multiplicam indefinidamente.

Os significantes e significados são complementares e indissociáveis ao signo linguístico, mas, no entanto, não são necessariamente articulados entre si posto que “podem existir diferentes significantes, em diferentes línguas, para o mesmo significado” (LOPES, 2012, p. 705). Deste modo, é possível afirmar que os significados deslizam pelos múltiplos significantes, que por sua vez podem flutuar ou deslizar de um campo ao outro sem adquirir significado. Este pode ser o caso da democracia, da gestão democrática e da participação, visto que assumem diferentes sentidos e expressam a “flutuação necessária para incorporar diferentes demandas”.

Muitas vezes essas demandas são incorporadas em discursos políticos sem que necessariamente representem mudanças reais, o que, por sua vez, provoca um esvaziamento de significado, sendo possível incorporar discursos participativos em diferentes contextos e demandas. Na fala de um dos entrevistados, é possível perceber essa *flutuação* (LOPES 2012) em relação ao conceito de gestão democrática:

Quando convém a gente quer que a instituição seja democrática, quer dizer a gente quer sempre que ela seja democrática porque é bonito falar, mas outras vezes eu não quero que ela seja democrática. [...] As contradições que existem na educação e na cabeça dos funcionários é muito interessante e muito curioso... as contradições são muito fortes... Ao mesmo tempo em que a pessoa exige a democracia ela não quer aceitar a opinião do outro. Ela não quer que o pai opine se ela acha que está fazendo um trabalho bom na sala ... Mas ser democrático não é o gestor, ou aquela pessoa que está administrado fazer a vontade de todos. Não! [...] mas é permitir uma abertura tanto para a direção opinar, para a supervisão discutir os

planejamentos e os pais poderem dizer que não tá legal e isso ser bem aceito. [...] Quando um pai opina e fala “não foi legal meu filho ter sido punido, por que ele perdeu o parque”, a professora quer ter seu direito resguardado, ela não quer discutir. Ela quer que a direção e a supervisão entendam as fragilidades dela, mas ela não entende as fragilidades da criança (**Entrevista n°3 – Diretor Escolar**).

Em relação à participação das crianças a mesma *flutuação* (LOPES 2012), aparece nas falas dos profissionais. Na segunda reunião pedagógica de que participei, a pauta contemplava a avaliação do semestre letivo e um dos itens a serem avaliados era a participação infantil. Durante as discussões, um grupo de profissionais entendia que este item merecia ser discutido melhor uma vez que ainda não é colocado em prática, enquanto a maioria dos profissionais defendeu a ideia de que a participação infantil é, sim, contemplada. A fala de uma profissional expressa a opinião da maior parte do grupo:

A criança é envolvida na atividade, não é? Então ela participa. Ela pode não estar presente no planejamento, mas na hora da atividade ela é envolvida (**Diário de campo – fala de uma professora**).

Ao longo da discussão sobre o item: participação infantil, outras falas foram revelando as concepções presentes nos discursos docentes. Na opinião da professora dos bebês ela não poderia avaliar este tópico, pois as crianças pelas quais ela é responsável são muito pequenas e não conseguem manifestar seus desejos. Ainda assim, ela entende que se fosse professora de um grupo de crianças maiores as dificuldades seriam em atender os desejos frente às regras impostas pela unidade ou pela secretaria de educação.

A gente escuta as crianças, mas não aplica. Os meus, por exemplo, são pequeninhos, nem falam, mas digamos que se eu trabalhasse no grupo 6... É difícil fazer o que eles estão pedindo por que, por exemplo, a alimentação é imposta (**Diário de campo – fala de uma professora**).

Ao destacar que os seus “*são pequeninhos e nem falam*” a professora desconsidera as outras tantas formas de comunicação utilizadas pelos bebês para manifestar o que sentem e acaba por corroborar as muitas justificativas para a falta de participação infantil, entre elas a necessidade de proteção ou provisão; a falta de competência das crianças para colocá-la em prática; ou mesmo a impossibilidade de equiparar os direitos das crianças e dos adultos. Neste sentido, Moss (2009, p. 426) destaca que a criança precisa ser compreendida como um

[...] cidadão competente, um especialista em sua própria vida, tendo opiniões que são dignas de serem ouvidas e tendo o direito e competência para participar da tomada de decisões coletiva. É importante reconhecer, também, que crianças (e adultos) têm uma centena de linguagens para se expressarem, e prática democrática significa ser capaz de “ouvir” essas linguagens.

As dificuldades em “ouvir” as crianças são também corroboradas por outras muitas justificativas para a ausência de participação infantil e encontram-se imbricadas nos discursos cotidianos dos profissionais. Ao falar de seu planejamento, uma professora revela uma destas justificativas:

Outro dia um menino trouxe um DVD e eu fui para a sala de vídeo. E eu fui muito questionada por que estava um dia lindo e me perguntaram se eu não tinha planejamento e porque eu não estava aplicando. Acho que existe um contracenso aí. Eu estava escutando a criança [...] Então até que ponto a gente tem que permitir e ouvir a criança? É preciso saber também dizer: não! (Diário de campo – fala de uma professora)

Esses discursos cotidianos impõem limites e obstáculos que acabam por transformar a participação infantil em algo inatingível. Entretanto, convém destacar que, ao valorizar a participação infantil se pretende sinalizar a necessidade de considerar a ação da criança nas decisões que lhes dizem respeito, considerando-as competentes, mas “obviamente com competências diferentes das dos adultos” (TOMÁS, 2007, p. 55), afinal

A participação das crianças não significa que estas se tornarão déspotas ou que terão o direito de tudo fazer. Pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos outros. Consideram também que as suas opiniões são importantes e que provocam mudanças. [...] Participação não significa fazer tudo, não significa que os adultos simplesmente rendam-se a todas as decisões das crianças! Trata-se sim, de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças (TOMÁS, 2007, p. 52 -54).

O que acontece de fato é que muitas vezes as instituições educativas incorrem em erro ao considerar que para a criação de espaços democráticos são necessárias condições de igualdade entre os atores sociais. Professores e alunos, adultos e crianças, não são sujeitos iguais, possuem histórias de vida e experiências diferentes mas que, no entanto, não se anulam ou se sobressaem umas às outras, afinal

[...] democracia não significa que todas as condições sejam iguais entre os agentes, pois isto levaria a uma uniformização que não existe nem nas comunidades mais igualitárias. [...] Essa relação democrática não impede a influência do mais experiente [...] aliás a diferença entre professores e alunos é imprescindível para que se dê o ato educativo [...] uma relação democrática, na concepção da pedagogia humanista [...] desafia, estimula e orienta, mas não constrange. Seu princípio de atuação nunca é ideológico (no sentido de falsa consciência), isto é, esta interferência tem suas motivações explícitas negociadas sempre que necessário. Por isso, ela não esconde nunca em seu bojo outros interesses, como dominar ou manipular aquele que se pretende educar (MOGILKA 2013, p.139).

Deste modo a concretização de uma relação democrática implica em como os sujeitos responsáveis pela organização do tempo e do espaço dialogam, permitindo, facilitando ou promovendo momentos de interlocução e de efetiva participação. Isso significa dizer que: ainda que adulto e criança assumam papéis diferenciados, e que o professor possua

uma especificidade em relação ao planejamento e intencionalidade da ação educativa, faz-se necessário considerar como credíveis as opiniões das crianças e também das famílias no momento da organização do cotidiano educativo.

Aliás, é também em relação a opinião das famílias que se verifica outro aspecto da *flutuação* do conceito de participação. O trecho a seguir destaca o modo como, com frequência, a unidade educativa concebe a relação creche-família:

Precisamos refazer a APP e eleger novos membros. Temos que fazer isso neste mês. E o conselho de escola também! Precisamos eleger os outros segmentos, já temos 2 (Auxiliares de sala e pais). Estamos convidando quem mais quiser participar...

Neste momento uma professora pergunta:

- E os pais participam da APP? Eles contribuem? O diretor responde que sim, mas que eles contribuem mais naquelas salas em que os professores estimulam. Geralmente contribuem para a água (Diário de campo – falas do diretor e de uma professora).

A pergunta da professora: "*E os pais participam da APP? Eles contribuem?*", revela que muitas vezes o entendimento de participação é limitado às necessidades imediatas da unidade educativa. Ao questionar sobre a participação dos pais, a professora refere-se exclusivamente a participação financeira, quando na verdade a relação creche família deveria ter por objetivo a criação de espaços dialógicos em que a participação assumisse como papel crucial a recusa de uma prática social que centralize as decisões e exclua os sujeitos das propostas e ações que lhe dizem respeito.

Na verdade, se considerarmos que desde que a criança ingressa na instituição educativa a relação creche e família tem seu início marcado, quer intencionalmente ou não, a busca pelo espaço dialógico deveria ser uma prática constante. Neste sentido, concordo com Guimarães (2012) quando afirma a necessidade de criar espaços de alteridade e diálogo com a família, afinal a explicitação de diferentes pontos de vista e “sem apagamento das singularidades” constitui-se em um constante desafio que tem por objetivo “oportunizar contato, troca, sem diluição das fronteiras [...] desviando do julgamento de suas

atitudes, da comparação, compreendendo as possibilidades e limites do diálogo com ela” (GUIMARÃES, 2012, p. 89).

As diferentes formas de produção de conhecimentos precisam dialogar, sejam elas científicas ou de senso comum. Aliás, este é o convite que Boaventura de Souza Santos (2002) nos faz quando destaca a necessidade de não desperdiçar a riqueza social existente. Somente quando desafiarmos a “razão indolente”, que insiste em desconsiderar os conhecimentos não científicos, e passarmos a considerar relevantes os saberes de todos os envolvidos no processo educativo é que poderemos construir uma educação verdadeiramente emancipatória.

Para Werthein e Argumedo (1985, p. 48, grifos meus) existem três condições básicas para que a participação se efetive:

Consciência do direito de interferir e do seu dever de ocupar as margens que lhes são oferecidas; **capacidade**, isto é, saber fazer para usar efetivamente o seu direito de participar no processo; **organização** para que sua participação tenha relevância social e seja considerada necessária dentro do processo.

As palavras de Werthein e Argumedo (1985) revelam que para realizar um processo participativo e descentralizador, que se proponha a dialogar com as diferentes necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, é preciso planejamento e criação de estratégias que estimulem a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. Aqui entenda-se: profissionais, crianças e famílias.

Diante de todo o exposto fica então a pergunta: qual concepção de democracia, de participação, de emancipação presente nos discursos e nas práticas das instituições educativas dedicadas a educação e cuidado das crianças pequenas? Há que se considerar que estes entendimentos farão toda a diferença nas propostas e nas ações experimentadas nos contextos educativos. Há que se considerar, igualmente, a necessidade de se construir uma prática educativa pautada no diálogo, no respeito e na solidariedade e que esteja comprometida com o respeito às diferenças e a incompletude das culturas.

4.1 PARTICIPAÇÃO REGULAMENTADA OU COMO “TÉCNICA DE GESTÃO”

Para organizar esta categoria de análise, procurei observar as situações descritas e percebi que, em muitas delas, as questões da participação adquiriam um comportamento previamente esperado. Nas entrevistas, nas observações e questionários percebi a recorrência de situações em que a participação esperada, e que adquire reconhecimento, é aquela que segue uma lógica organizacional predefinida por quem detém a legitimidade nas relações sociais estabelecidas no interior das instituições educativas.

Historicamente a legitimidade da participação foi sendo conquistada através de inúmeros debates sobre sua importância. Acontece que, com a regulamentação da gestão democrática, ações pontuais de participação foram sendo regulamentadas na forma da lei e acabaram por constituir-se nas formas participativas que, ao longo dos anos, foram sendo reconhecidas por toda a comunidade escolar.

Se, de um lado, a participação foi sendo tematizada a partir de seus aspectos sócio-políticos, de outro, a dimensão técnica e operacional foi aquela que foi sendo colocada em prática nas instituições de ensino. Para Juciley Freire (2012, p. 15):

A concepção de participação como “técnica de gestão” evidencia, pois, um processo de reificação da participação, ao tratá-la como simples procedimento operacional em que as dimensões técnica e quantitativa subordinam a dimensão política, ou seja, a dimensão da luta entre interesses divergentes, do debate de idéias e da definição de rumos, em uma palavra, a dimensão em que os indivíduos socializados em suas organizações políticas se tornam sujeitos do processo de controle social. Observamos, portanto, a reificação de um processo que é inerentemente humano, que só tem sentido se realizado por indivíduos no pleno gozo de sua capacidade humana de deliberar conscientemente e de agir coletivamente.

Na unidade educativa pesquisada foram observadas diferentes formas de reificação da participação, pois, apesar de se dizer participativo, o processo ainda mantém uma estrutura hierárquica de

dominação e controle que dificulta a autonomia e a cooperação entre os diferentes grupos que compõem o campo educacional. Cito a seguir alguns exemplos:

Ao chegar ao parque florestal do Córrego Grande uma guia nos recepciona, se apresenta e faz várias perguntas para as crianças, as quais ela mesma vai dando as respostas:

- Vocês sabem onde nós estamos? No Horto Florestal do Córrego Grande! Na creche, vocês tem regras, né? Será que aqui tem também? Tem sim! Vocês comeram antes de vir para cá? É importante se alimentar bem, né? Os animais do parque também se alimentam bem direitinho! Nós não podemos dar alimentos para eles, pois eles, assim como vocês, se alimentam na hora certa.

A guia continua fazendo várias perguntas e explicando as regras do parque...

Na medida em que as perguntas vão sendo feitas as crianças procuram responde-las, mas suas respostas não são ouvidas pelos adultos e elas então falam mais alto. Neste momento procuro fixar nas respostas das crianças e abstraio a outras tantas perguntas que o adulto continua a fazer. Ouço várias falas juntas, o que até dificulta meu entendimento, mas continuo a concentrar-me nelas. Percebo então que elas estão falando sobre o que foi perguntado:

- café com leite!

- eu já vim aqui com meu pai!

- a minha mãe já me trouxe...

- eu tenho um porquinho e ele come...

- olha lá é um gatinho!

Em meio as respostas das crianças uma professora interfere:

- Psiu! Shss! Vamos respeitar... vamos ouvir a professora do parque... ela está explicando coisas importantes e não tem ninguém ouvindo... (Diário de campo).

Na situação descrita, acompanhei as crianças em um passeio ao Horto Florestal do município e desde o momento em que estavam se organizando para a saída da creche as crianças foram construindo hipóteses do que encontrariam naquele lugar. Finalmente ao chegar, o

entusiasmo e a ansiedade eram tamanhas que todos queriam expressar suas ideias e sentimentos. Em meio às conversas truncadas da guia e das crianças, fiquei me questionando: quem será que não está ouvindo? Será que somente o adulto merece ser ouvido? Será que somente ele tem coisas importantes para falar? Para que fazer tantas perguntas se não se pretende ouvir as respostas?

A cena evidenciou-me que, para aquele momento, a forma de participação esperada e considerada legítima era aquela em que as crianças assumiriam a postura passiva de estar presente e de ouvir as informações transmitidas pelos adultos, tidos como mais experientes.

Em outra situação, agora vivenciada dentro da instituição educativa, também percebi que a participação infantil, segue lógicas centradas na percepção adulta do que significa participar:

*Uma menina está no corredor choramingando...
eu me aproximo e pergunto:*

- tudo bem?

Com a voz meio embargada de choro, ela me responde baixinho:

- Eu não quero ficar aqui! Eu não quero! Não quero...

Uma professora que estava passando no corredor se aproxima e pergunta:

- O que foi? Por que você está chorando?

Antes que a menina pudesse responder, outra professora sai da biblioteca e responde:

- É que ela não quer levar o livro para casa, por que o pai nunca lê para ela.

Ela olha para a criança e diz:

- Leva esse aqui oh! É bem legal! (Diário de campo).

Nessa situação descrita, as crianças acompanham uma professora até a biblioteca e escolhem um livro para levar para casa. O objetivo central do projeto da biblioteca é incentivar o hábito e o gosto pela leitura e dentre as atividades destacadas a visita à biblioteca e a escolha dos livros estão entre as atitudes esperadas para as crianças. O incentivo à participação das crianças fica por conta do convite da professora que vai até as salas de referência e as acompanha até a biblioteca e, embora a professora tenha todo o cuidado em promover a participação deixando que elas optem por qual livro querem levar para casa, a forma de participação segue a lógica operacional de que todos devem participar.

Assim, o “politicamente correto” é que a criança participe ativamente no momento da escolha do livro, entretanto ela não tem a opção de não participar da atividade proposta pelo adulto. O adulto pré define a atividade e a forma de participação da criança e acaba por não perceber que para aquela criança em específico levar o livro para casa lhe causa desconforto.

A descrição desta situação remete-nos a reflexão de que a participação infantil não deve constituir-se em mera estratégia pedagógica ou em um “modismo”, mas deve sim corresponder a uma concepção renovada de infância, tal qual sugerem Sarmento, Soares e Tomás (2007), como uma geração constituída por sujeitos ativos com direitos próprios e não mais como meros destinatários passivos da ação educativa adulta. Assim

[...] a decisão das crianças sobre aspectos que dizem respeito às opções que se colocam no cotidiano escolar – sobre o conteúdo das atividades educativas, sobre os meios a utilizar, sobre os tempos e os modos do seu exercício, etc. – possui uma iniludível dimensão política e põe em relevo a necessidade que as crianças têm de dirimir entre valores e opções distintas (SARMENTO, SOARES E TOMÁS, 2007, p. 196).

Quando a dimensão política da participação é subordinada às condições técnicas de sua execução, como por exemplo na cena descrita em que o importante é participar e escolher o livro, perde-se seu sentido mais amplo e não se dá importância as “vozes” das crianças como possibilidade de redirecionamento das propostas pedagógicas. O que percebe-se é que muitas vezes a participação das crianças está marcada por estratégias pontuais ou encontram inúmeros constrangimentos que decorrem das relações de poder e hierarquia que marcam as relações entre adultos e crianças.

Sob a aparência da promoção da participação muitas ações são colocadas em prática nas instituições, entretanto são formas de maquiagem uma participação passiva e restritiva a locais e situações definidas e controladas pelos adultos. O relato que cito a seguir foi destacado pelos docentes em reunião pedagógica e faz referência a “generosidade” dos docentes quando permitem em seus planejamentos um dia especial em que a participação das crianças é permitida:

O planejamento é flexível. No dia a dia quando nós percebemos que elas não aceitaram uma proposta nós mudamos. Principalmente no dia do brinquedo. Sexta-feira à tarde o planejamento fica mais aberto (Diário de campo).

Este depoimento foi citado em meio às discussões em que o item a ser avaliado era a participação infantil. A fala foi utilizada para argumentar que, em seus planejamentos, a unidade educativa contempla a participação infantil e deixa claro que sexta-feira é o dia em que as crianças possuem maior liberdade para manifestar seus desejos e participar de modo mais ativo. Entretanto este depoimento revela, por outro lado, que o “quando” e o “como” participar são definidos em função dos objetivos pré-estabelecidos pelos adultos.

Outras situações cotidianas observadas demonstram a existência de expectativas, pré-definidas, em relação a forma de participação das crianças, como no caso da cena a seguir:

Um grupo de crianças chega ao parque, acompanhados da professora de educação física. Algumas crianças se dispersam e procuram os colegas de outros grupos ou os brinquedos. As professoras de sala, que também acompanham as crianças, (neste dia o grupo estava sob a regência da auxiliar de ensino e da auxiliar de sala, pois o profissional de sala estava em hora atividade) se preocupam em reunir o grupo de crianças ao redor da professora de educação física para que ouçam a proposta de atividades. Dois meninos resistem e demonstram maior interesse nas brincadeiras com outros colegas, mas a professora insiste e os “convence” a participar. Eles se sentam junto aos colegas que ouvem as orientações da brincadeira. Enquanto a professora fala eles brincam com algumas folhas secas imitando carrinhos de corrida.

Neste momento, enquanto a professora fala todos estão sentados. Outros profissionais que estão próximos comentam entre si:

- “A turma está colaborando”

- “A professora está dando conta...”

- “Essa professora nova parece ser boa, parece ter domínio da turma...”

A professora explica que o objeto que ela trouxe para a brincadeira é um elástico e ensina como se brinca com ele. Ao terminar as explicações a professora distribui o material para a brincadeira e as crianças começam a brincar. Nem todas brincam do mesmo jeito, e algumas ressignificam dando ao objeto novas características: dois meninos brincam de cabo de guerra, outro se enrola e experimenta a sensação do elástico se ajustando ao seu corpo e percebe que quanto mais ele se enrola mais apertado fica. A professora então retira o elástico destas crianças e continua a brincar com os demais que brincam conforme o ensinado.

Um menino do grupo brinca com um brinquedo que trouxe de casa. Um dos profissionais que está no parque e que é responsável por aquele grupo de crianças retira o brinquedo da criança e diz:

– Agora é hora do brinquedo? Não! Agora é hora de educação física. Quando voltarmos para a sala eu te dou o brinquedo.

O profissional então pede à criança que vá a sala lavar o rosto e secar as lágrimas. Quando a criança retorna, a atividade proposta pela professora de educação física já havia sido encerrada e ele vai brincar no parque com os colegas (Diário de campo).

A descrição da cena revela que a forma de participação que ganha legitimidade é aquela estabelecida a *priori*, ou seja, todos quietinhos ouvindo e brincando conforme as instruções repassadas pelos adultos. Inventar outras formas de brincar, ou mesmo brincar com outros materiais não estava entre as possibilidades de participação infantil. O que fazer então? “Controlar”? “Dominar”? Nesta perspectiva, a participação das crianças na atividade foi garantida, pois a suposta transgressão às regras foi contida com a retirada dos materiais e a atividade pode continuar conforme o programado.

Da mesma forma como acontece com as crianças, a mesma expectativa acontece em relação as formas de participação das famílias. O trecho descrito a seguir, ressalta este entendimento:

Com a proximidade das férias de julho a supervisão sugere o envio de um texto orientador

para as famílias alertando sobre a importância do brincar em família. A supervisora solicita ao grupo sugestões de brincadeiras para os pais realizarem com seus filhos. Alguns profissionais discordaram entendendo que essa é tarefa dos pais e que não cabe à instituição.

“Essas coisas não cabe a nós interferir. Férias, não é função minha. Eu faço meu papel aqui dentro! O pai tem que saber do que o filho gosta” (fala de um profissional auxiliar de sala na reunião pedagógica).

“não cabe a gente dizer o que os pais devem fazer! Eles têm que saber!”

*“não cabe enviar aos pais o planejamento diário”
“A gente manda coisas na agenda e eles nem leem”.*

“Mandar o projeto é uma coisa! Outra coisa é eles ficarem sabendo das atividades diárias”.

“Reunião geral de pais, lota, mas reunião específica eles quase não vem” (Diário de campo).

A participação da família é também permitida quando e como a instituição determina. Assim como no caso da participação infantil, também as famílias têm seu direito de participar respeitado somente quando este está pré-definido e regulamentado pela instituição educativa. Na maioria das vezes o entendimento da participação se dá numa via de mão única. Assim, a questão que se coloca como fundamental neste debate

[...] não é tanto por onde se inicia a democratização da participação, mas sim qual o sentido da participação que se pretende, ou seja, se as mudanças na forma de participação orientam-se para um processo de emancipação humana, baseada na igualdade social, ou se a participação é apenas para manter e sacralizar as relações sociais vigentes ou corrigir-lhe seus defeitos mais desumanizantes por meio da democratização de aspectos meramente formais no âmbito das instituições, mantendo intacta a estrutura hierarquizada e exploradora do metabolismo social (JUCILEY FREIRE, 2011, p.176).

Sob a forma regulamentada de participação o lugar de cada sujeito já está predefinido e a participação assume um caráter vago. A instituição, as famílias e as crianças assumem lugares estratégicos numa relação hierárquica em que quem detém o poder determina as formas de comportamento esperado. Para Lopes (2012) a participação somente se dará democrática,

[...] na medida em que o lugar do poder (o universal) é compreendido como vazio, cabendo a constante negociação em relação a qual particular ocupará esse vazio, provisória e contingencialmente, encarnando o universal e ao mesmo tempo subvertendo sua característica particular. Por isso Laclau (2001) considera que as condições necessárias para a democracia, para a hegemonia e para a política são as mesmas: manter a lacuna entre universal e particular (LOPES, 2012, p. 708-709).

Deste modo, podemos afirmar que a qualidade da relação entre os diferentes sujeitos que compõem a instituição educativa, sejam eles: crianças, famílias e profissionais, é de suma importância quando se trata de promover um espaço efetivamente democrático, afinal o reconhecimento dos direitos e a organização dos tempos e espaços de efetiva participação são condições básicas para que a participação deixe de ser mera “técnica” para tornar-se uma prática concreta e cotidiana.

4.2 PARTICIPAÇÃO ENTENDIDA COMO UM ENTRAWE

Nas situações observadas durante a pesquisa de campo, chamou-me a atenção o fato de que as situações que não seguiam as regras estabelecidas causavam muito incomodo entre os profissionais. Por vezes eram relatadas como um entrave, um obstáculo à organização da instituição. Deste modo, fui agrupando estas informações e uma segunda categoria de análise foi sendo delimitada.

Vários relatos dos profissionais destacam este aspecto da participação, apresento a seguir um deles:

Em meio às discussões traçadas na reunião pedagógica percebi certo desconforto por parte da equipe diretiva quando questionados sobre a

necessidade de repensar e ampliar a participação dos profissionais. As falas do diretor ressaltam esta inquietação:

“[...] a participação na organização da reunião pedagógica foi uma solicitação do grupo e visando atender a esta solicitação abri espaço na reunião. Entretanto estas medidas às vezes tumultuam muito, pois se perde tempo com outros assuntos e acaba-se não dando conta da pauta que tem que ser cumprida”.

“[...] muita participação tumultua tudo. O melhor para evitar confusões é ‘cada um no seu quadrado’” (Diário de campo).

A fala do diretor destaca que a falta de tempo e de organização dificulta a organização do cotidiano educativo. No tempo delimitado da reunião pedagógica a necessidade de cumprir uma pauta preestabelecida parece considerar a participação dentro de uma lógica da deliberação e do voto. As decisões precisam ser tomadas com certa urgência, não sobrando espaço para discussão, para o exercício de ouvir o Outro.

Entretanto, o reconhecimento da existência de diversos pontos de vista é uma questão fundamental para que a democracia possa ser colocada em prática. Ainda que o processo de gestão democrática seja sempre marcado por relações de poder (SOUZA, 2009), a ausência de diálogo enfraquece a política democrática (MOSS, 2009) e consequentemente empobrece as relações sociais. O que de fato qualifica esta relação não é a ausência do poder, mas sim o modo como se lida com ele.

Segundo Souza (2009) se a instituição não promover o diálogo, correrá sérios riscos de pautar suas decisões sempre pela lógica da maioria e este procedimento pode representar muito mais uma expressão de violência do que de democracia, afinal a democracia deve ter como fundamento

[...] um processo que não se resume às tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/ sobre a escola (SOUZA, 2009, p. 123).

Deste modo, a constituição de uma instituição democrática não pode ter suas reuniões pedagógicas resumidas a mera troca de informações. Uma democracia pautada numa concepção contra hegemônica deve preocupar-se em criar condições efetivas de participação e de outro modo deve garantir o respeito às diferenças individuais, garantindo e valorizando a heterogeneidade de ideias. Gadea e Warren (2005), com base no pensamento de Touraine, alertam que não haverá democracia sem que a diversidade entre as culturas seja reconhecida e sem que se explicitem os mecanismos de dominação existente entre elas, por isso é necessário fazer um esforço para compreender o outro em sua cultura.

Quando o diretor afirma a falta de tempo para o debate é preciso questionar a lógica mercadológica em que as relações sociais estão imersas em tempos de globalização. No projeto neoliberal a discussão em torno da cidadania assume um caráter de produtividade onde o cidadão é aquele sujeito capaz de gerar mais-valia e submete-se às exigências do mercado (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003). Essa produtividade exacerbada inibe a participação e o desenvolvimento da consciência crítica e acaba por distanciar-se de uma proposta emancipadora de sociedade. Deste modo é possível perceber que o discurso democrático precisa ser analisado em seu contexto de modo a procurar suas lacunas, fissuras e dicotomias.

A mesma percepção de participação como um “tumulto” foi também observada quando os profissionais referem-se à participação infantil:

A gente tenta deixar as crianças se servirem sozinhas, mas é uma tragédia. Elas têm autonomia de escolherem o que querem comer, mas não dá tempo de todos se servirem sozinhos
(Diário de campo – fala de uma professora).

Esta situação é narrada com relação ao momento de alimentação das crianças. Entende-se que o direito de participar está garantido na medida em que as crianças podem decidir sobre qual alimento querem comer. Entretanto a rotina diária está organizada de modo que a autonomia das crianças, de servirem seus próprios pratos, não é efetivada, pois demanda um tempo e uma organização diferenciada e que não esteja centrada unicamente nos interesses e necessidades dos adultos. Neste sentido Chagas, et all (2012, p.79) alerta para o fato que

[...] ao mesmo tempo em que implementar essas práticas de construção coletiva das decisões demanda muito esforço de todos e parece sempre beirar o colapso, é exatamente a reflexão do grupo que traz uma crítica e uma possibilidade de resolução de conflitos. Sendo assim, o ideal de democracia participativa precisa ser sempre reafirmado, ressignificado e reinventado nas relações entre os indivíduos (CHAGAS, et all 2012 p. 79).

Ainda refletindo sobre a possibilidade de concretizar relações democráticas em instituições educativas, acompanhei outras situações em que a participação foi entendida como um entrave. A situação que narro a seguir diz respeito à participação das crianças durante um passeio realizado com um grupo de crianças do qual eu também participei:

Depois do esclarecimento das regras do parque vamos iniciando uma trilha. A guia vai á frente dando várias explicações sobre as árvores, sobre as raízes, sobre os animais que poderemos encontrar... em meio as explicações, a base de uma árvore cortada chama a atenção de uma criança que olha para sua professora e diz:

- deve ter sido um raio!

A professora diz:

- será?

A criança responde:

- é sim, eu sei tudo sobre raio! Pode perguntar para mim.

A professora então responde:

- Quem bom! Quando eu precisar vou te chamar.

Enchendo o peito de ar a criança responde:

- Pode chamar!

Entretanto apenas a professora do grupo dá atenção aos dizeres da criança, pois a preocupação da guia é dar sequencia à caminhada de forma acelerada de modo à concluir todo o trajeto programado. As demais crianças do grupo não ouvem o colega, mas mantêm o foco das atenções sobre as explicações da guia.

Terminada a trilha as crianças são dirigidas ao lago central do parque, onde poderão ver vários animais, entre eles o tão aguardado jacaré. Algumas vegetações impedem a visualização das crianças que ficam se espremendo na cerca para tentar enxergar alguns poucos cágados que estão pegando sol. Outras crianças se debruçam sobre a cerca, o que gera um certo desconforto e preocupação nas professoras. Elas então decidem levar as crianças para a área dos coelhos e dos jabutis. Neste momento uma professora da creche comenta com a outra:

- Ai, não dá! Eles estão demais!

- É eu sei, preciso fazer uma avaliação lá na creche. Alguma coisa tem que mudar...

- É precisa fazer mais... assim oh! Precisa trabalhar os limites...,(Diário de campo- passeio no horto).

Nossa lógica organizacional quer todos em fila, quietinhos, escutando, prestando atenção! Não conseguimos compreender que as crianças possuem outra lógica organizacional e que nem por isso não estão atentas. Pelo contrário, as várias perguntas que faziam demonstravam seus interesses. Entretanto os adultos, preocupados em seguir o roteiro pré-programado, nem as ouviam e todo aquele falatório parecia uma desordem e falta de limite.

Durante o passeio percebi que as crianças elaboraram vários conhecimentos e desejavam respostas a suas várias perguntas, mas embora a guia parecesse estar ali para dar informações, o que de fato aconteceu é que as informações que ela forneceu já estavam predeterminadas e o que as crianças perguntaram ou comentaram ficou sem resposta, ou nem sequer foi percebido. O que de fato fica claro nesta situação é que nós adultos, queremos que as crianças participem numa lógica regulada, conforme idealizamos e planejamos a priori. Qualquer outra forma de manifestação das crianças ou é desconsiderada ou é vista como uma situação caótica.

Após o passeio, retornamos para a creche e decidi acompanhar um pouco este mesmo grupo de crianças. A situação descrita a seguir narra o que aconteceu no momento em que as crianças chegaram na creche:

Ao retornar para a creche percebo que as crianças têm bastante autonomia em sala, o que é estimulado pela professora auxiliar. As crianças retornam do passeio com sede e, como a água da bobona da sala havia acabado, elas mesmas vão até o corredor e enchem seus copinhos no bebedouro sem que o adulto precisasse orientar. Em seguida a bobona é trocada e outras crianças se aproximam para pegar a água... (Diário de campo).

Iniciativas como essa reconhecem a ação das crianças e incentivam sua participação ativa no cotidiano. Sem precisar esperar ou ficar solicitando, elas mesmas conseguem se servir sozinhas e tomam decisões de como fazer quando encontram dificuldades. Deste modo desenvolve-se nelas a capacidade de ação e não de submissão.

No entanto, percebi que essa situação por vezes gera conflito entre os adultos da unidade educativa pesquisada. Por não haver diálogo e um projeto coletivo que defina com clareza os objetivos da instituição, a importância desta atitude com as crianças não é percebida por todos e muitos funcionários comentam que esta turma precisa de limites: “*Eles estão muito, soltos, é uma pena*” (Diário de campo). A fala da funcionária da limpeza exemplifica esse descompasso no entendimento:

*A maior dificuldade são as crianças! Não tem regra!
[...] as crianças quando a gente está limpando elas fazem questão de ficar ali desenrolando papel... A gente não vai discutir com uma criança de cinco anos, mas dá vontade... Tu estás ali querendo limpar e a criança entrou só para arrumar o cabelo. O bebedouro... eles ficam conversando e o bebedouro enchendo e a água derramando... tira a mão daí... lá vou eu ter que limpar... (Entrevista nº 07 – profissional da limpeza)*

Apesar de compreender as atribuições de seu trabalho e de realizá-lo com competência e satisfação, por não “tomar parte” dos objetivos da instituição, por vezes a autonomia dada às crianças é compreendida como falta de regra e gera conflito entre os funcionários. Nos meses em que realizei as observações presenciei algumas vezes as funcionárias da limpeza se queixando e cobrando dos professores e

auxiliares mais atenção quando as crianças vão ao banheiro, pois muitas delas aproveitam este momento de privacidade para brincar com o papel higiênico, jogando-o no teto ou no vaso sanitário. Em uma dessas reclamações o diretor sugeriu realizar uma conversa em conjunto, os funcionários da limpeza, os professores e as crianças, para dialogar sobre estas situações.

Infelizmente nos dias em que estive na unidade não presenciei esta conversa. Gostaria de tê-la presenciado, pois acredito que a forma de conduzir este diálogo fará toda a diferença quanto as orientações sobre a situação. Se conduzido de maneira unilateral e coercitiva poderá apenas impor regras às crianças quanto ao uso do banheiro. Entretanto se conduzido de modo dialógico poderá, além de ajudar as crianças a compreenderem as conseqüências de jogar papel no vaso sanitário, explicitar as preocupações e necessidades de todos os envolvidos, representando uma alternativa para a elaboração de estratégias de brincadeiras muito significativas.

As crianças estão experimentando as reações da água com o papel e descobrem que jogando para o teto ele fica grudado. São experimentos, produções de conhecimento, mas os adultos compreendem como bagunça, desordem e culpam os professores por não acompanharem as crianças e por permitirem tal “falta de limites”.

Neste momento entendo a angústia da funcionária da limpeza e do auxiliar de serviços gerais que relata que por vezes o vaso sanitário fica entupido e que é difícil limpar o teto, causando transtorno na creche. No entanto, mesmo reconhecendo estas questões operacionais, percebo que a urgência do cotidiano não permite que os adultos reconheçam que as crianças estão fazendo experimentos com água e papel. Esta situação me fez refletir: quais são as situações do cotidiano que as crianças têm oportunidade de brincar com água? Quais são as propostas de experimentos com diferentes materiais?

Como nos apontam Agostinho (2010) e Vasconcelos (2010) as crianças participam ativamente deste espaço, nos dando diariamente pistas do que querem ou não fazer. Elas dão dicas que não querem apenas papel e lápis. Elas querem experimentar outros materiais, mas nossa lógica organizacional nos impede de perceber estes indícios.

Para os adultos as possibilidades de uso do banheiro são restritas. Já as crianças demarcam outras possibilidades para o uso da água e dos materiais que ali encontram. A possibilidade de estabelecer um diálogo horizontal permite que a instituição se questione sobre os momentos e espaços destinados às brincadeiras e experimentações com água. A negociação com as crianças do lugar, do momento e das possibilidades

de explorar esta brincadeira pode representar a aprendizagem do jogo democrático. Valorizar a participação das crianças, não significa que elas poderão fazer tudo o que quiserem, mas de outro modo, a auscultação, o exercício do olhar sensível, da observação permanente, permite responder aos anseios das crianças com proposições respeitadas apontando possibilidades de um projeto educacional que seja de fato construído coletivamente.

Aproximar diferentes segmentos da unidade educativa pode representar um aprofundamento das relações democráticas na medida em que as regras podem ser negociadas no coletivo fazendo com que a partilha dos objetivos da instituição represente um avanço significativo na qualidade do atendimento junto às crianças, haja vista que, como já afirmado anteriormente, não apenas os professores interagem com elas. A fala de uma funcionária da limpeza, retrata que a interação com as crianças é constante:

Ali no refeitório a gente auxilia as crianças, não faz só limpeza... a criança tá ali, as vezes não quer comer, se distrai, a gente pega a colher, “o querido come aqui...”, sabe? As professoras até sentem falta quando a gente não ajuda as crianças... Porque elas chamam a gente de “profe”, a gente se sente, né? (Entrevista nº 07 - Funcionária da Limpeza).

As relações de educação e cuidado são compartilhadas por diferentes sujeitos e em diferentes momentos do dia e as ações de valorização e incentivo a autonomia, respeito e diálogo não podem ficar restritas à situações pontuais ou às situações vivenciadas somente nos espaços da sala de “atividades”, elas precisam ser vividas na instituição em todos os momentos, lugares e relações estabelecidas, ou seja, das 07:00 às 19:00 horas.

Em reunião pedagógica os próprios profissionais destacam a necessidade de articular os planejamentos, afinal: “- a creche não funciona apenas das 8:00 às 17:00 horas. Todos precisam se envolver” (Diário de Campo – fala de uma auxiliar de sala na reunião pedagógica).

Embora assumindo que participam e interagem diretamente com as crianças, as funcionárias da limpeza também relatam a falta de envolvimento nas reuniões de planejamento:

- Eu prefiro até que não me chame. Porque é tão corrido pra gente, ter que limpar isso tudo aqui.

Se pedir pra mim eu prefiro não participar (Entrevista nº 07 – profissional da limpeza).

- Na outra creche eu participei. Como a creche era pequena, e meu horário era à tarde, elas me convidaram pra participar, perguntaram se eu podia vir de manhã. Participei e foi bem legal. Aqui eu não sei como vai ser (Entrevista nº 09 – profissional da limpeza).

O diretor relata também a dificuldade em envolver os terceirizados, nos momentos de planejamento, uma vez que, por serem contratados por empresas terceirizadas, respondem diretamente a outra chefia imediata que determina que nos dias de planejamento, ou seja, nos dias sem criança, os funcionários fiquem realizando a “limpeza pesada” da creche. A falta desse planejamento coletivo reflete diretamente no modo de agir com as crianças uma vez que o trabalho na instituição se dá de modo integrado e coletivo.

Para valorizar de fato a participação das crianças é preciso que as instituições de educação infantil se percebam e se esforcem para construir um espaço promotor de participação de todos os sujeitos envolvidos neste cotidiano (pais, crianças, profissionais) afinal:

Os contextos institucionais e formais de exercício da ação política não são nunca indiferentes aos autores. [...] A plena afirmação das capacidades participatórias das crianças depende do modo como os adultos organizam as suas condições, seja no âmbito da organização escolar, das políticas locais ou da sociedade em geral. Uma concepção sustentada de cidadania ativa das crianças não pode ser prosseguida contando apenas com as crianças como protagonistas. É da organização social como um todo que se trata quando se fala de cidadania ativa. É por isso mesmo que – importa sublinhá-lo – não há cidadania civil, política, ou social plena, sem cidadania econômica, sem cidadania cultural e sem cidadania “íntima” (Plummer, cit. In Nogueira e Silva, 2001: 96), ou seja, a que se aplica no plano das relações interpessoais (SARMENTO, SOARES E TOMÁS, 2007, p. 203).

Outro aspecto que dificulta o reconhecimento do direito a participação é quando esta desestabiliza as propostas da unidade educativa. Esta condição foi observada na unidade pesquisada com relação à hora do descanso. Os relatos a seguir destacam que a participação das crianças, por vezes, é considerada um empecilho:

- *as crianças já sabem que existe a sala do descanso, e o que está acontecendo é que as crianças estão cobrando para ir para lá”.*
 - *Não dá para mandar 8 ou 9 crianças por sala. Se a criança fica quietinha, não precisa mandar.*
 - *têm professoras que tem domínio, tem gente que não tem. Se alguém não consegue fazer dormir tem que mandar outro para ajudar*
 - *para aquelas que não dormem eu dou um desenho, mas elas acabam desenhando no escuro”*
- (Diário de campo).**

A hora do descanso tem representado um desafio nas instituições de educação infantil da rede municipal de educação infantil. Ela tem suscitado diferentes questionamentos: todas as crianças têm a necessidade de dormir? Será que a necessidade de descanso é a mesma para todas as crianças? Será que ela se dá no mesmo horário? O que fazer com aquelas crianças que não querem dormir?

Frente a este desafio, algumas alternativas têm sido colocadas em prática na tentativa de respeitar as necessidades das crianças. Em muitas instituições uma sala é preparada para receber aquelas crianças que não necessitam ou não querem descansar. A ideia central deste projeto é respeitar o direito ao descanso em um ambiente aconchegante e tranquilo para as crianças que necessitam, mas também criar alternativas para aquelas crianças que não querem ou não precisam descansar, permitindo a elas um espaço que as acolha com atividades tranquilas, mas sem que haja a necessidade de “conter” os corpos durante um período aproximado de 1 hora.

Entretanto, na prática, o que tem acontecido é que os adultos determinam quem são as crianças que podem, devem, ou tem o direito de ir para a “sala alternativa”. Estes relatos dos profissionais nos fazem refletir: será que aqueles que “ficam quietinhos”, que não reclamam ou que “não cobram para ir para lá”, não tem o direito de brincar na “sala alternativa”? Será que precisam permanecer por quase 1 hora em silêncio e, muitas vezes no escuro, enquanto aguardam os colegas

acordarem? Será que os adultos apenas ouvem as vozes que incomodam: o choro, a bagunça, a desordem?

Sarmento, Soares e Tomás (2007, p. 205) chamam a atenção de que

A imaginação de formas de auscultação de opinião e de processo de tomada de decisão é absolutamente indispensável para fazer da voz das crianças (essa voz que nunca deixou de ecoar, mesmo baixinho, nos espaços intersticiais onde as deixam exprimir) uma voz verdadeiramente ouvida.

Enfim a experimentação de relações democráticas que contraponham processos autoritários é condição essencial para a construção de uma sociedade mais crítica e emancipada. Não se trata aqui de atribuir à instituição educativa toda a responsabilidade de criar as condições necessárias à efetivação de uma sociedade democrática, mas deve, contudo, reconhecer sua importância para a construção de sujeitos críticos, autônomos e que respeitem as opiniões alheias.

4.3 PARTICIPAÇÃO REIVINDICADA OU COMO UM INSTRUMENTO DA DIALOGICIDADE

Para esta categoria de análise agrupei as situações que apresentavam as inquietações dos sujeitos (crianças, profissionais e familiares) sobre a participação e suas reivindicações. Durante minha permanência no campo, percebi que o estabelecimento de uma relação de confiança foi fundamental para a aquisição de informações valiosas, pois na medida em que minha presença na unidade se tornava mais frequente e familiar, os profissionais iam fazendo confidências e vendo em mim uma interlocutora capaz de captar suas reivindicações.

Nestes momentos, ficava ainda mais evidente a necessidade de criar espaços dialógicos para a exposição dos diversos pontos de vista que por ali passam todos os dias. O dia a dia corrido, a rotina e a falta de funcionários, foram apontados como elementos dificultadores das ações dialógicas.

Apesar de a instituição pesquisada, através de seus documentos oficiais e o próprio blog, se definir como uma unidade democrática, a reivindicação por maior participação aparece nas falas e nas situações

observadas envolvendo todos os segmentos da unidade educativa, sejam: as crianças, os profissionais e as famílias.

Os profissionais quando discutem a sua própria participação entendem que suas experiências são restritas e no dia a dia demonstram sua insatisfação. Pude perceber isto principalmente através das observações do cotidiano educativo que aconteceram ao final do semestre letivo, época em que a unidade educativa estava se organizando para realizar a entrega das avaliações descritivas das crianças. A insatisfação de muitos profissionais se deu por conta da determinação da secretaria da educação em definir que o momento de entrega das avaliações deveria ser realizado apenas pelos professores regentes de sala. Em meu diário de campo algumas destas insatisfações foram registradas:

Semana de entrega de avaliações: Os profissionais auxiliares de sala estão muito chateados, pois segundo a determinação da secretaria da educação, cabe aos professores a tarefa de receber os pais para a entrega dos relatórios às famílias. Os auxiliares de sala acham que também deveriam ter o direito de participar deste momento. Se sentem ainda mais desvalorizados como categoria e afirmam que já não estão mais planejando junto com os professores, pois agora estes saem para planejar e não há espaço na rotina diária para o planejamento.

Eles reclamam que suas participações acontecem na execução das tarefas, pois eles são imprescindíveis e que sem eles a creche não funciona, uma vez que são estes profissionais os responsáveis pelo acolhimento da maioria das crianças e das famílias e são também responsáveis pela entrega das crianças às famílias no fim do dia. Diante dessas situações estão cada vez mais se sentindo meros executores de tarefas e não partícipes deste espaço (Diário de campo).

O clima estava e tenso e muitas falas sinalizavam as reivindicações dos auxiliares de sala:

- *“Apesar da determinação da secretaria, teve creche que deu um jeitinho e as auxiliares vão participar”.*

- *“Nós não queremos dar jeitinho! Nós queremos o direito de participar!”*

- *“Nós contribuímos no dia a dia e julgamos importante estar presente também no momento da entrega das avaliações”*

(Diário de campo – falas das auxiliar de sala).

Nas falas dos profissionais percebe-se certa insatisfação quanto aos aspectos participativos. A grande reclamação é que no momento da execução das tarefas, no dia a dia da unidade educativa, a participação dos auxiliares de sala é tida como importante e, no entanto, nos momentos de conversa com as famílias apenas os professores tem o direito de participar. Segundo as próprias auxiliares de sala estes fatos aos poucos fazem com que aconteça um desinteresse em participar efetivamente do processo educacional:

- *a gente não participa por que não é reconhecido, muitas vezes as ideias são nossas, mas ninguém percebe...*

- *com essa separação agora mesmo é que as auxiliares não vão querer fazer nada mesmo!...*

- *Se faltava alguma coisa para romper as categorias professores e auxiliares, agora não falta mais nada. (Diário de campo- falas de auxiliares de sala na reunião pedagógica).*

O que parece ficar claro nestas declarações é a necessidade de pertencimento. Participar nesta perspectiva diz respeito a “tomar parte” das discussões, ter o direito de expressar seu ponto de vista e ver sua identidade reconhecida e preservada. O grande mestre Paulo Freire (1999) já nos alertava que o diálogo não é um favor que um faz ao outro, mas é um processo de aprendizado recíproco em que ambas as partes se beneficiam. Neste sentido garantir a presença dos professores, dos auxiliares de sala e das famílias neste processo, enriquece o debate e aumenta as chances de construção de um projeto educacional com identidade própria.

A ausência de participação das auxiliares de sala no momento da entrega dos relatórios não sentida apenas por elas mesmas. As famílias

também relataram que muitas vezes possuem maior contato com estes profissionais e por isso sentiram suas ausências. Nos questionários enviados para casa recebi declarações do tipo:

- Os auxiliares deveriam participar na entrega das avaliações, já que elas participam diretamente das ações educativas e pedagógicas (Questionários enviados aos pais).

Uma prática educativa efetivamente democrática deveria ter por princípio “[...] a negociação pela escuta, acolhimento e reconhecimento do outro e de suas diferenças”, procurando efetivar a “co-construção de práticas e decisões” (CHAGAS, 2012, p.76), afinal somente estas ações garantem

[...] a oportunidade a todos de “estarmos presentes na História” como protagonistas e interlocutores e não como meros ouvintes ou como simples representados, contribuindo deste modo para a construção do projeto da democracia como direitos humanos (ESTÊVÃO, 2011, p. 18).

Nos depoimentos das famílias há também muitos relatos sobre a ausência de participação dos pais. Quando questionados sobre os diferentes momentos do cotidiano em que a instituição convida-os a participarem, a grande maioria das respostas sinaliza que os pais são convidados a estar presente nas festas e nas reuniões de pais, mas nunca são convidados a participarem do planejamento das atividades do dia a dia, da elaboração da proposta pedagógica, do planejamento das festas e comemorações e nas atividades de rotina da turma de seu (sua) filho (a). E ainda assim, muitos pais destacam que em relação à presença nestes eventos, muitas vezes deixam de participar porque são atividades marcadas no horário de trabalho.

Ainda que muitos pais relatassem que, mesmo que tivessem a oportunidade, não mudariam nada e que gostam da creche do jeito que ela está, alguns pais reivindicaram mudanças com relação a participação:

- Acho a creche muito boa, mas gostaria de ter mais acesso à rotina de minha filha, além de poder opinar sobre a mesma.

- *Acredito que deveriam propor mais horários para o diálogo entre os pais, pois apenas um dia no final do semestre é pouco. Não tenho e não recebo um retorno satisfatório para avaliar como meu filho está evoluindo ao longo do tempo.*

- *Eu mudaria a participação da família nas decisões da creche, pois sempre somos convidados para as festas, entrega de avaliações e reuniões mas nunca para planejar e opinar sobre estes momentos (Questionários enviados aos pais).*

Fato que chama a atenção nestes depoimentos e que merece reflexão é que: de um lado as famílias relatam que não são convidadas e reivindicam maior participação, enquanto de outro lado a creche relata ausência dos pais, como no depoimento colhido no diário de campo:

"- reunião geral de pais lota, mas reunião específica do grupo os pais quase não vem.- A gente manda bilhetes na agenda e os pais nem leem" (Diário de campo – fala de uma professora).

O que a contradição presente nestes depoimentos nos leva a refletir? Se as famílias querem participar e a creche quer que as famílias participem qual é o hiato que existe nesta relação? Para Guimarães (2012) a questão do lugar que o outro ocupa é fundamental para compreender a relação entre os sujeitos. A contradição presente nestes depoimentos revela que, conforme relata Guimarães (2012, p. 91):

De modo geral, quando a instituição aborda o outro/ família, refere-se ao lugar da falta (de tempo, de atenção, de escuta, de lugar para a criança). Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que quando a família se refere a instituição, é comum colocá-la no lugar da prestadora de serviço (também em falta), de atenção (individualizada), de cuidados básicos. Perguntamos: a instituição reconhece as mães, pais e familiares das crianças no lugar de sujeitos? E a família reconhece os profissionais como

sujeitos dos processos educacionais que envolvem seus filhos?

Diante das palavras de Guimarães (2012) poderíamos nos questionar sobre os papéis assumidos pela creche e pela família na relação educativa. Será que assumem uma relação de igualdade? De credibilidade? A posição que o Outro ocupa na relação é uma reflexão que se faz fundamental para a concretização de uma educação crítica e comprometida com os direitos humanos, pois uma educação democrática deverá contribuir

[...] para ver o Outro, esteja ele onde estiver, como um ser humano com quem devemos colaborar, que nos ajuda a crescer e que nos dá a alegria de o ajudarmos. Trata-se de uma educação cosmopolítica, ao serviço da sensibilidade em relação ao outro, investindo na solidariedade e na celebração da amizade, na fidelidade, mas também, e nas palavras de Freire (2000), na “rigorosidade ética”, no “amar o mundo”, lutando contra a passividade e contra os lugares marcados do Outro. Trata-se, enfim, de uma educação criativa, exigente e rigorosa, interessando-se por todos, mesmo por aqueles que não se interessam por ela (ESTEVÃO 2011, p. 18).

Estas reflexões se aproximam da *perspectiva agonística* (LOPES, 2012) de democracia, quando a relação com o outro não tem por finalidade destruir o “adversário”, ao contrário, se pretende defender a existência do outro, por ele ser compreendido como parte fundamental do processo de formação da identidade.

Aliás, nas relações estabelecidas na educação infantil, um Outro que também tem sido esquecido são as crianças. O relato a seguir demonstra esta situação:

- Um dos grandes desafios que o grupo possui é incorporar as crianças nos planejamentos. Por exemplo, nós não consultamos as crianças sobre como elas pensam, o que gostariam que existisse na festa junina, ou em outros eventos coletivos, por exemplo... não fazemos consultas a elas, por exemplo enquetes... (Diário de campo).

No que diz respeito à função da educação e ainda mais especificamente da educação infantil, Moss (2009, p. 417) salienta que as instituições destinadas a este fim devem constituir-se antes de tudo em “locais de prática política – e especialmente de práticas políticas democráticas”. O autor ressalta a necessidade de criar espaços democráticos e condições para que a prática democrática aconteça, pois do contrário as instituições de educação infantil podem transformar-se apenas em lugar para a aplicação de técnicas, práticas tecnológicas, visando resultados pré-determinados ou ainda se constituírem apenas em local de comércio, disponibilizando aos “pais-consumidores” seus serviços e competindo com o mercado privado.

Participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia permite que a diversidade prospere. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas (MOSS, 2009, p. 419).

Para este autor ao trazer a política democrática para o interior da instituição educativa amplia-se o engajamento dos cidadãos em pelo menos quatro instâncias: na tomada de decisões; na avaliação do trabalho; na contestação dos discursos dominantes e na mudança do pensamento e da ação. Deste modo, é importante destacar que ao defender uma educação democrática não se pretende a igualdade dos indivíduos no sentido de sua homogeneização, ao contrário o que se pretende é destacar a positividade das diferenças e a possibilidade de aprender com elas.

5. PARA NÃO CONCLUIR, MAS PARA DAR SEQUÊNCIA AS DISCUSSÕES

Estas palavras finais não tem a pretensão de encerrar o assunto, longe disso, propõem algumas considerações para auxiliar o debate acerca da necessidade de construção de um projeto de educação participativa nas instituições de educação infantil.

Convém ressaltar que a pesquisa não teve por intenção verificar a coerência entre a prática e o discurso, um falso pressuposto procurado em muitos dos trabalhos científicos. Do contrário, o referencial teórico que embasou esta pesquisa, nos faz compreender que as significações e os discursos encontram-se em permanente conflito, mergulhados em uma realidade que não é linear, mas que é complexa e marcada por um jogo social que vai nos indicando múltiplas possibilidades. Deste modo, o discurso e a prática social encontram-se em permanente recomposição hegemônica, apresentando, concomitantemente, limites e possibilidades, constrangimentos estruturais, mas também, espaços de construção de novas possibilidades.

De outro modo, o compromisso assumido por esta pesquisa de mestrado foi buscar compreender as possibilidades, desafios e fragilidades de efetivação da gestão democrática em instituições dedicadas a educação das crianças de até seis anos. Para tal, a pesquisa apresentou como objetivo geral: compreender como os profissionais, as famílias e as crianças vivenciam o processo de gestão e participação e como estas práticas orientam a organização das instituições educativas para a infância. Partindo do objetivo mais amplo, os objetivos específicos foram assim delimitados: Evidenciar do ponto de vista histórico e teórico, a construção do conceito de “gestão democrática”, destacando sua presença nos documentos oficiais que estruturam a organização das instituições de educação infantil; Conhecer e analisar como o processo de participação é vivenciado pelos diferentes sujeitos (profissionais, famílias e crianças) a partir da efetivação, ou não, de diferentes estratégias de democratização das relações internas; Compreender os limites e possibilidades de efetivação de um espaço democrático a partir do ponto de vista dos sujeitos que dialogam diretamente com as exigências de participação das crianças (os profissionais e as famílias).

Todos estes objetivos tiveram por intenção responder a questão central que orientou a pesquisa, qual seja: buscar compreender como os profissionais, as famílias e as crianças vivenciam o processo participativo proposto pela gestão democrática regulamentada nas

instituições de educação infantil e quais as implicações pedagógicas, políticas e sociais decorrentes desta participação?

O caminho percorrido até aqui foi longo e exigiu-me muito estudo e dedicação. Realizei, em primeiro lugar, uma revisão de literatura, buscando compreender o modo como os conceitos que fundamentam as práticas estão sendo compreendidos, afinal o próprio conceito de participação não possui consenso e ao longo dos anos foi sendo interpretado por perspectivas de mundo bastante distintas. Para tal, esta análise apoiei-me num referencial teórico que problematiza a temática, tais como: Bordenave (1992), Werthein e Argumedo (1985), Lima (2002) e (2011), Freire (2011). Através dos estudos históricos e epistemológicos fui compreendendo o modo como o conceito foi sendo reduzido na modernidade à forma representativa e se restringindo ao voto.

O contato com as obras de Boaventura de Souza Santos (2002, 2003, 2008) aproximaram-me das discussões sobre o projeto da modernidade e permitiram-me visualizar as tensões entre regulação e emancipação em que o projeto moderno de sociedade está imerso. Com base nestas leituras, parti para uma imersão nas políticas públicas visando compreender como as formas participativas foram sendo regulamentadas na legislação brasileira, principalmente no que diz respeito à educação infantil.

Além destes estudos sobre a legislação, procurei compreender os aspectos históricos do atendimento à infância no Brasil. Para tanto, busquei suporte na obra de Sonia Kramer (1987). A leitura deste material trouxe-me elementos para pensar o processo de regulamentação da educação infantil no Brasil que, inicialmente fruto da iniciativa da população, através de associações de bairros, movimentos feministas, sindicatos, entre outros, somente recentemente saiu da informalidade para tornar-se um direito das crianças desde seu nascimento e um dever do Estado em ofertá-la. Todas estas mudanças no modo de conceber a educação infantil estão imersas em um contexto sócio-histórico de reabertura política do país e em que a participação cidadã assume uma nova dimensão. Neste contexto, também a “gestão democrática” representou uma conquista na reescrita da Constituição Federal.

Visando aprofundar este contexto sociopolítico de regulamentação de políticas participativas, busquei subsídios em autores que estudam a gestão democrática no Brasil: Vitor Paro (1997), Arroyo (2008) e Naura Ferreira (2013). Busquei também autores que falassem desta temática no contexto da educação infantil e, neste momento encontrei dificuldades, e, os poucos autores que estudam esta temática,

Bianca Correa (2008), Sonia Kramer (2008), Maria Malta Campos (2012), indicam falta de pesquisas sobre as especificidades deste tema no campo da educação infantil.

Em paralelo a estas leituras procurei levantar a produção bibliográfica sobre a temática. Neste momento, foi necessário delimitar com clareza o conceito de gestão democrática que embasou esta pesquisa, pois, no meu ponto de vista, a gestão quando adjetivada de democrática implica numa participação muito além da tomada de decisões e não pode se resumir às propostas participativas regulamentadas pela modernidade. Neste sentido, procurei trabalhos e pesquisas que, de algum modo, focalizavam a participação dos diferentes sujeitos (profissionais, famílias e crianças) na organização do cotidiano educativo.

O trabalho empírico envolveu o desenvolvimento de entrevistas, análises documentais, questionários enviados para as famílias e observações de situações cotidianas.

Diante de todo este estudo, foi possível destacar que, apesar das discussões sobre a necessidade da democracia e da educação participativa estarem presentes nas discussões teóricas e nos discursos, sua efetivação nas instituições de educação infantil ainda se apresenta com um desafio a ser alcançado.

Os avanços na legislação não têm sido suficientes para garantir a efetivação de práticas democráticas no interior das instituições de educação infantil. Ainda que a gestão democrática esteja regulamentada, os sujeitos que compõem o espaço educativo das instituições de educação infantil ainda sinalizam a necessidade de ampliar os aspectos participativos.

Embora a instituição pública escolhida para a realização da pesquisa tenha se definido como democrática, tanto os profissionais, quanto as crianças e seus familiares reivindicam uma participação mais ativa e não a mera participação do voto ou do “estar presente”. Reivindicam tomar parte das decisões. Mesmo que ações pontuais de democratização da gestão sejam colocadas em prática as relações internas demonstram que este é um longo caminho a ser trilhado e que exige o compromisso de efetivar uma participação verdadeiramente ativa em que os sujeitos tenham suas vozes ouvidas e seus pontos de vista respeitados e valorizados.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de que os dados analisados nesta pesquisa apontam a necessidade de questionar a estrutura existente nas instituições de educação infantil, afinal um

projeto efetivamente participativo exige a ruptura dos limites temporais e espaciais que engessam o cotidiano educativo.

Neste íterim, é essencial destacar que, embora esta pesquisa tenha sido realizada como um estudo de caso, não teve a pretensão de fazer aqui um julgamento da unidade educativa pesquisada, haja vista que as relações entre estes sujeitos - sejam eles: familiares, crianças e profissionais - são afetadas pelas políticas da Secretaria de Educação Municipal, que por sua vez é também influenciada pelas instâncias Federais. Cabe-nos aqui questionar: quais os constrangimentos estruturais impostos às unidades educativas para que concretizem ações de democratização? É possível responsabilizar os sujeitos quando as possibilidades e experiências participativas são insuficientes? O diretor, a merendeira, a professora, os pais, as crianças têm vivido suas vidas num contexto democrático? Será possível apenas falar em democracia e participação sem vivenciá-las?

Para que a participação se efetive é necessário organizar tempos e espaços onde o debate possa acontecer. Espaços e tempos que permitam o diálogo entre diferentes opiniões, que permitam o exercício da escuta, da negociação, da argumentação ou daquilo que Agostinho (2010) definiu como “deixar-se afetar pelo outro”.

Quando a instituição não consegue organizar seus tempos e espaços de modo a contemplar a opinião de todos, quando exclui ou segrega, seja por necessidade ou por desejo, a participação se torna mera formalidade e deixa de conter todas as possibilidades de sua radicalidade.

Quando as lógicas da racionalidade hegemônica dominam a organização dos tempos e espaços das instituições de educação infantil, o lugar de quem detém o poder é definido a priori e as formas de participação seguem um modelo restritivo, servindo apenas para preservar, e até mesmo justificar, as formas de dominação e repressão.

Por fim é possível afirmar que um projeto participativo implica em construir um projeto coletivo de participação, um projeto que promova a participação não apenas em momentos pontuais como em reuniões, eleição de diretores e conselhos de escola. É necessário antes de tudo envolver a todos da instituição educativa.

Quando o que se pretende de fato é a construção de uma educação democrática, torna-se fundamental construir um projeto coletivo que busque alternativas para incluir todos os sujeitos que atuam na instituição educativa e que estão envolvidos com a educação das crianças. A educação democrática não pode ser tratada como uma disciplina ou um tema que se aprende com ações pontuais como o

exercício do direito de votar sobre qual livro, qual música ou qual atividade se quer desenvolver. É preciso que as experiências de participação sejam vivenciadas no dia a dia da instituição. Afinal, participação é um processo que se aprende, pois implica em desenvolver práticas de argumentação, de escuta, de respeito à opinião alheia, de revisão de conceitos e saberes.

Buscando revelar as tensões numa perspectiva relacional, esta pesquisa teve por intenção apresentar um panorama da situação apresentando todos os segmentos da unidade educativa (crianças, profissionais e famílias) tentando salientar a necessidade de construção de um projeto coletivo de participação. Por este motivo limitou seu campo de atuação a uma instituição em particular. É sabido que um estudo de caso pode deixar de fora elementos importantes, mas ficam aqui apontamentos para futuras pesquisas: tecer comparativos entre diferentes experiências, investigar mais a fundo cada segmento buscando entender o que pensam e o que sentem. Afinal este ainda é um tema que merece muitos estudos.

Tendo por base todos os aspectos aqui levantados, afirmo que os desafios são inúmeros e demandam intervenções coletivas. Não pretendo aqui desconsiderar estes fatos, ao contrário, quero alertar que apesar das dificuldades, mudanças somente serão possíveis se perpassarem mudanças na forma de conceber e de se relacionar com o mundo. Por isso acredito que as mudanças podem ocorrer a partir de cada um de nós, a partir do jeito como nos relacionamos com o Outro, seja ele: a criança, a família ou outro colega de profissão. Somente se considerarmos credíveis seus modos de ser, pensar e agir, se procurarmos entender o outro a partir de sua cultura, será possível efetivar uma educação verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2010

ARGUMEDO, Manuel. Elaboração Curricular na educação participante. In: WERTETHEIM, Jorge e ARGUMEDO, Manuel. **Educação e participação**. Rio de Janeiro: Philobiblion; Secretaria de Ensino de primeiro e segundo Graus/ MEC, 1985.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Administração da educação, poder e participação. Ver. Educação e Sociedade, 1979, vol. 1, nº 2, p. 36-46.

_____. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, Bianca e GARCIA, Teise Oliveira (Orgs). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. (Orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 1992.

BAKHTIN, M Freudism. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª Ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BARROS, Manuel. **Memórias Inventadas: As Infâncias de Manuel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis/ UFSC, n 18, vol 10, Jul/dez 2008, p. 53-67.

BECCHI, Egle. A Retórica da Infância. Traduzido por Ana Gomes. **Revista Perspectiva**, Florianópolis/UFSC, n. 22, ago./dez. 1994, p. 63-95.

BECCHI, Egle e BONDIOLI, Anna (Orgs). **Avaliando a pré escola: uma estratégia de formação de professoras**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

BONDIOLI, Anna. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: _____. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. O que é participação. São Paulo: brasiliense, 7^a ed. 1992.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. IN: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p.32-42. Disponível em <http://www..cedes.unicamp.br>. Acesso em 01/04/2014

_____. **A gestão da educação infantil no Brasil**. Fundação Carlos Chagas. Estudos e pesquisas educacionais: Instituto Vitor Civita, 2012.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

CERVI, Giceli. **Política de gestão escolar na sociedade de controle**. São Paulo/ PUC. Doutorado em Ciências Sociais, 2010.

CHAGAS, Julia Chamusca Chagas; Regina Lúcia Sucupira Pedroza; Angela Uchoa Branco. Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação. **Estud. psicol. (Natal) vol.17 no.1 Natal Jan./Apr. 2012**

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

COMENIUS, Johann Amos. **Didactica magna**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. 525p

CORREA, Bianca Cristina e GARCIA, Teise Oliveira (Orgs). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal. São Paulo: Ciências Humanas, 1980. Disponível em: www.artnet.com.br/gramsci/arquiv126.htm. Consultado em 20/06/2014

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. **Participação e educação: concepções presentes nos estudos da Revista Educação e Sociedade (1978-2010)**. Goiânia: UFG/ Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011.

_____. **Concepções de participação nas políticas educacionais: fundamentos sócio-históricos**. 35ª Reunião Anual da Anped, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água. 1997 - 1ª. Edição 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cia das letras, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil. In: FÁVERO, Osmar, SEMERARO, Giovanni (Orgs). **Democracia e construção do Público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002 p. 53-67.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e repostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GAUTHIER, Clermont, TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____.; BAZILIO, Luiz Cavallieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia e NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIMA, Licínio. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casemiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, Dez 2012, vol 42, nº 147.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª Ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

MACIEL, Emanoela Moreira, DEUS, Adélia Meireles e CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia**. 2010. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf

MARCÍLIO, Maria Luíza. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira – Século XX**. Disponível em: Biblioteca Virtual de Diretos Humanos da Universidade de São Paulo. Comissão de Direitos Humanos. Acesso em 09/2013.

MATTA, Roberto Da. O ofício de etnólogo ou como ter Anthropological Blues. In: NUNES, Edson de Oliveira (org). **A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. **Cadernos de Pesquisa**, 2003, nº 119.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes Monção. **Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. Tese do programa de Pós Graduação em Educação. São Paulo, 2013.

MORIN, Edgar. Complexidade e Liberdade. **Ensaio THOT, Associação Palas Athena**, São Paulo, nº 67, 1998, p. 12-19. Disponível em: <http://teoriadacomplexidade.com.br/textos/teoriadacomplexidade/Complexidade-e-Liberdade.pdf>. Acesso em: 01/05/2004

MOSS, Peter. **Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática**. Psicologia USP, São Paulo, Jul/ Set, 2009.

_____. **Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?** Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 142, São Paulo: Jan./Abr., 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PIACENTINI, Telma Anita. Imagens de infância: uma possível historiografia da infância. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 157 – 170.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrobrás, Ministério da Cultura, USU Ed. Universitária, 1997.

ROCHA, Eloísa. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetórias recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Campinas, 1998, 291 f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____. **A Pedagogia e a Educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, 2001 Nº 16. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03.pdf>. Acesso em: 29/07/2014

_____. Educação e Infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloísa A. C. e KRAMER, Sonia. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Editora: Nova Aguilar. Biblioteca Luso Brasileira: 1994. Disponível em <http://stoa.usp.br/carloshgn/files/-1/20292/GrandeSertoVeredasGuimaresRosa.pdf>. Acesso em: 10/12/2014.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. Desafios à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. **Cadernos CEDES**, ano XXI, nº 55, novembro/ 2001, p. 92 – 107.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Millet. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 63, Outubro 2002. p. 237-280.

_____. **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, PT, 1997.

SARMENTO, Manoel Jacinto; SOARES, Natália Fernandes & TOMÁS, Catarina. **Políticas Públicas e Participação Infantil**. Revista Educação Sociedade e Cultura, nº 25, 2007. p. 183 – 206.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. (Orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa A. C. e KRAMER, Sonia. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SOUZA, Angelo Ricardo. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo horizonte. Vol 25, n° 03. p. 123-140/ dez. 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Os inimigos íntimos da democracia**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

TOMÁS, Catarina. **“Participação não tem idade: participação das crianças e cidadania da infância**. Contexto e educação. Editora Ijuí. Vol. 22. N° 78 Dez 2007.

TOMÁS, Catarina e SOARES, Nátalia. **O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica justa)**. Vº congresso português de sociologia sociedades contemporâneas: reflexividade e ação. Instituto de Estudos da criança/ Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <http://periódicos UFSC.br/index.phd/zeroaseis>.

TOMÉ, M. F. **A Educação Infantil foi para a escola, e agora? Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da Educação Infantil**. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília, 2011.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2^a. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina 2011.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A Maquinaria escolar**. Teoria & Educação. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado. **“Você vai ter que aprender a desobedecer”! A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. UFSC, 2010.

WERTETHEIM, Jorge e ARGUMEDO, Manuel. **Educação e participação.** Rio de Janeiro: Philobibliion; Secretaria de Ensino de primeiro e segundo graus/ MEC, 1985.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina 2011.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/default.shtm> Acesso em: 06/02/2014.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 17/02/2014.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 11/02/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 8/2012.** Brasília, DF, 2012 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 16/10/2013.

BRASIL (b). Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Disponível em: <http://sintse.tse.jus.br/documentos>. acesso em 16/05/2014.

BRASIL. LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. ECA. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 19/02/2014

Declaração dos direitos da criança. Disponível em:
http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf. Acesso em: 19/02/214.

RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999 disponível em
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf> acesso em 15/12/2014

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos:** Texto para ser discutido nas Audiências Públicas da Educação em Direitos Humanos. Brasília Distrito Federal, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20/08/2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Tabela 1 – Artigos destacados no portal Scielo com base nos descritores: participação, educação, democracia e práticas democráticas.

Autor	Título	Publicado em
Alice Casimiro Lopes	Democracia nas políticas de currículo.	Cad. Pesquisa, Dez 2012, vol 42, n°. 147/ ISSN 0100-1574
Maria Cecília Lorea Leite. Et al	Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada em escuelas municipales de La ciudad de Pelotas, RS, Brasil.	RMIE, Mar 2012, vol 17, n°. 52 ISSN 1405-6666
Alexandre Silva Virginio	Educação e sociedade democrática: interpretações sociológicas e desafios à formação política do educador.	Sociologias, Abr 2012, Vol. 14, n° 29 ISSN 1517-4522
Júlia Chamusca Chagas. Et al	Diretos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação.	Estud. Psicol. (Natal), Abr 2012, Vol 17, n° 1 ISSN 1413-294X
Edgar Mario Vergara. Et al	Prácticas para La formación democrática em La escuela: Utopia ou realidade?	Ver. Latino americana. Cienc. Soc. Ninez juv, Ene 2011, vol 9 n° 1 ISSN 1692-715X
Carlos Vilar Estêvão	Direitos humanos e educação para uma outra democracia.	Ensaio: aval. Pol. Públicas. Educ. Mar 2011, vol 19, n° 70 ISSN 0104-4036
João Francisco Lopes de Lima	Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira.	<i>Educ. rev.</i> , Abr 2011, no.39, p.225-239. ISSN 0104-4060
Vitor Henrique Paro	A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.	Educ. Pesquisa, Dez 2010, vol 36, N° 3 ISSN 1517-9702
Ana Paula Pedro & Caridade Maria	Participação escolar: representações dos alunos do 3°.	Educ. Pesquisa, Dez 2010, vol 36

A. Lima dos S. Pereira	Ciclo de Aveiro (Portugal)	Nº 3 ISSN 1517-9702
Manuel Barbosa	Educação e desafios da Multiculturalização: uma pedagogia da sociedade civil	Cadernos de Pesquisa, Dez 2010 Vol 40 nº 141 ISSN 0100-1574
Carlos V. Estevão	Democracia, direitos humanos e educação: para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos	Rev. Lusófona de Educação, 2011, nº 17 ISSN 1645-7250
Maria Luísa Branco	O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey	Educ. Pesquisa, Ago 2010, vol.36, nº 2 ISSN 1517-9702
Peter Moss	Introduzindo a política na creche: a educação como prática democrática.	Psicol. USP Set 2009 Vol. 20 nº 3 ISSN 0103-6564
Ângelo Ricardo de Souza	Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.	Educ. ver. Dez 2009, vol.25 nº 3 ISSN 0102-4698
Luciana Rosa Marques	Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação.	Educ. Soc., Abr 2008, vol.29, no.102, p.55-78. ISSN 0101-7330
Angela Maria Martins	O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas.	Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ. , Jun 2008, vol. 16, no.59, p.195-206. ISSN 0104-4036
José Rodrigues	Qual cidadania, qual democracia, qual educação?	Trab. Educ. saúde, Set 2006, vol. 4, n.2, p.417-430. ISSN 1981-7746
José Sérgio Carvalho et al.	Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações.	Educ. Pesqui., Dez 2004, vol.30, no.3, p.435-445. ISSN 1517-9702
Carlos A. Gadea and Ilse Scherer-Warren	A contribuição de Alain Touraine para o debate sobre sujeito e democracia latino- americanos.	Rev. Sociol. Polit., Nov 2005, no.25, p.39-45. ISSN 0104-4478
Nilson José	A maioria sempre tem razão: ou	Estud. av., Dez

Machado	não.	2005, vol.19, no.55, p.271-285. ISSN 0103-4014.
Carlos Alberto Vilar Estêvão.	Educação, justiça e direitos humanos.	Educ. Pesqui., Abr 2006, vol. 32, no.1, p.85-101.ISSN 1517-9702
Maurício Mogilka.	Educar para a democracia.	Cad. Pesqui., 2003, no. 119, p.129-146. ISSN 0100-1574
Gaudêncio Frigotto and Maria Ciavatta	Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?	Trab. Educ. saúde, Mar 2003, vol. 1, no.1, p.45-60. ISSN 1981-7746
José Paulo Martins Júnior and Humberto Dantas	O índice de participação e a importância da educação.	Opin. Publica, Out 2004, vol. 10, no.2, p.268-287. ISSN 0104-6276
Manuel Tavares	A educação na luta contra a exclusão e pela democracia: Manuel Tavares conversa com Ana Benavente.	Ver. Lusófona de Educação, 2010 N° 16 p.133-148 ISSN 1645-7250

APÊNDICE 2 - ROTEIRO – ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS

1. Dados de identificação**Dados pessoais:**

Nome: _____ .

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Dados profissionais:

Profissão: _____ .

Tempo de atuação na educação infantil: _____ .

Tempo de atuação na rede municipal: _____ .

Tempo de atuação na unidade pesquisada: _____ .

() ACT () terceirizado () efetivo

Carga horária:

- Na unidade pesquisada: () 20 horas () 30 horas () 40 horas
- Em outra unidade: () 20 horas () 30 horas () 40 horas
- Possui outra atividade profissional? Qual e quanto tempo dedica a ela?

Formação (inicial): _____ .

Formação complementar: _____ .

2. Experiência pessoal:

- ✓ Ao longo de sua vida quais suas experiências de participação? Por exemplo: em associações de moradores, no condomínio, no trabalho, etc.

3. Experiência profissional:

- ✓ Você participou da elaboração do P.P.P.? Como?
- ✓ Como você compreende a função da educação infantil?
- ✓ Durante as reuniões pedagógicas, por vários momentos, os profissionais referem-se a dimensão assistencialista da instituição de educação infantil. Como você compreende isso?
- ✓ Como são as relações entre os diversos segmentos da unidade (cozinha, professores, auxiliares, serviços gerais, direção, supervisão, crianças, etc.)?
- ✓ Nestas relações, há exemplos de situações democráticas? Quais?

- ✓ A unidade desenvolve ações para promover a participação dos **pais**? Quais ações? (repetir a pergunta substituindo por: **professores, funcionários, crianças**).
- ✓ A unidade possui algum instrumento para colher dados, informações e opiniões? Quais são esses instrumentos? Como são utilizados?
- ✓ As crianças também são envolvidas nos processos participativos? Como acontece a participação das crianças? (caso o entrevistado ainda não tenha comentado)
- ✓ Você costuma falar sobre o que lhe agrada ou desagrada na unidade? Com quem e por quê?
- ✓ Em sua opinião o que significa uma instituição democrática?
- ✓ É possível falar em democracia com as crianças pequenas?

APÊNDICE 3 - ROTEIRO - ENTREVISTA/ FAMÍLIA

Prezada família (pais, mães ou responsáveis):

Gostaria de convidá-los a participar de uma pesquisa realizada em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina e a prefeitura de Florianópolis. Esta pesquisa tem por objetivo aprofundar os conhecimentos sobre a participação das crianças e dos adultos na organização do cotidiano das Instituições de Educação Infantil. Sua participação é voluntária, porém muito importante para a qualidade da pesquisa. Informo que os dados coletados serão utilizados apenas para fins desta pesquisa e os participantes serão mantidos em anonimato (não serão divulgados os nomes dos participantes). Assim envio o seguinte questionário e solicito a devolução à creche o mais breve possível. Junto ao questionário, envio um envelope que poderá ser utilizado para a devolução da pesquisa. Certa de poder contar com sua colaboração, agradeço desde já a atenção.

Juliana Ribeiro Alves Franzoni
Pesquisadora da UFSC e professora da PMF

Dados pessoais:

Idade: _____ **Sexo:** () Masculino () Feminino
Nº de filhos? _____ Quantos estão na creche Waldemar? _____

Grau de escolaridade:

() Ensino Fundamental () Ensino Médio
() Ensino Superior incompleto () Ensino Superior Completo
() Pós-Graduação incompleta () Pós-graduação completa

Profissão: _____

QUESTÕES:

1. Como você e sua família costumam se comunicar com a creche?
(você pode marcar mais de uma alternativa)

- () Na entrada e saída das crianças
- () Através da agenda
- () Reuniões marcadas pela unidade
- () Reuniões solicitadas por você
- () Por telefone
- () Outra(s) forma (s): _____

2. Quais as atividades que você costuma frequentar na creche? (você pode marcar mais de uma alternativa)

- Reuniões coletivas Festas
 Reuniões individuais Conselhos de Escola
 A.P.P – Associação de Pais e Professores
 outras: _____

3. Marque a frequência com que a creche costuma solicitar sua opinião e participação nos momentos citados abaixo:

- No planejamento das atividades do dia- a- dia:
 Sempre As vezes Nunca
- Na elaboração da Proposta Pedagógica:
 Sempre As vezes Nunca
- No planejamento das festas e comemorações:
 Sempre As vezes Nunca
- Nas atividades e rotina da turma de seu filho:
 Sempre As vezes Nunca

4. Quando vocês **não** participam desses momentos, quais são os motivos?

- No planejamento das atividades do dia- a- dia:
(pode marcar mais de uma alternativa)
 nunca sou convidado
 atividades marcadas repentinamente
 atividades cansativas e desinteressantes
 atividades marcadas em horário de trabalho
 outro: _____
- Na elaboração da Proposta Pedagógica:
(pode marcar mais de uma alternativa)
 nunca sou convidado
 atividades marcadas repentinamente
 atividades cansativas e desinteressantes

- () atividades marcadas em horário de trabalho
 () outro: _____

- No planejamento das festas e comemorações:
 - () nunca sou convidado
 - () atividades marcadas repentinamente
 - () atividades cansativas e desinteressantes
 - () atividades marcadas em horário de trabalho
 - () outro: _____

- Nas atividades e rotina da turma de seu filho:
 - () nunca sou convidado
 - () atividades marcadas repentinamente
 - () atividades cansativas e desinteressantes
 - () atividades marcadas em horário de trabalho
 - () outro: _____

5. Você participou do último momento de entrega das avaliações de seu(sua) filho(a)?

- () SIM _____ () NÃO
 Se sua resposta foi **não**, qual(is) foi (foram) o(s) motivo(s)?

- () atividade marcada em horário de trabalho
 () atividade marcada repentinamente
 () atividade cansativa e desinteressante
 () outro: _____

6. Existe algo que você mudaria na creche se pudesse? O quê?

7. Você costuma comentar com os professores ou com a direção sobre o que lhe agrada ou desagrade na unidade? Por quê?

APÊNDICE 4 - TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo)

O Projeto de Pesquisa: **A participação das crianças e dos adultos no planejamento das ações cotidianas: desafios e possibilidade à consolidação de uma proposta democrática na Educação Infantil** está sendo desenvolvido pela mestranda Juliana Ribeiro Alves Franzoni²⁴ junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) na linha de pesquisa EDUCAÇÃO E INFÂNCIA que tem como orientador o professor João Josué da Silva Filho²⁵;

A referida pesquisa justifica-se **pela necessidade de compreender quais aprendizagens da vida democrática acontecem nos espaços da educação infantil no município de Florianópolis e, com isso, contribuir para a reflexão de como a gestão democrática tem sido implementada, bem como quais as implicações pedagógicas, políticas e sociais desta proposta nas instituições de educação infantil.**

Os dados coletados deverão contribuir com as discussões sobre o processo de participação de adultos (gestores, professores, pessoal de apoio, pais) e crianças. O campo de pesquisa será constituído por uma amostragem de sujeitos de uma instituição de educação infantil administrada pela Secretaria de Educação do município de Florianópolis/ SC.

Será mantido o caráter de anonimato dos participantes da referida pesquisa, bem como o nome das instituições a que pertencem;

A pesquisa não oferece riscos ou desconforto aos seus participantes, mantendo-se, entretanto, o direito destes em retirar-se da mesma, caso sinta-se incomodado com algum dos procedimentos previstos, fazendo contato com o pesquisador através de email, telefone ou presencialmente, se assim preferir;

A questão-problema que orienta a escrita deste projeto é:

Como os princípios norteadores da organização das instituições educativas para a infância possibilitam (ou não) práticas de participação dos adultos e das crianças no processo de tomada de decisões no cotidiano educativo.

Os Objetivos Gerais desta pesquisa são:

²⁴ Contatos:franconi.ju@gmail.com

²⁵ josue@ced.ufsc.br e/ou fone (48)3721-8918

- Apresentar do ponto de vista histórico e teórico, a construção do conceito de participação, destacando sua presença nos documentos oficiais que estruturam a organização das instituições de educação infantil;
- Identificar quais estratégias de democratização da gestão estão sendo colocadas em prática nas instituições de educação infantil;
- Compreender os limites e possibilidades de efetivação de um ambiente democrático a partir da percepção dos sujeitos que dialogam diretamente com as exigências de participação das crianças (os profissionais e as famílias);
- Ampliar a compreensão acerca dos processos participativos (institucionalizados ou não) envolvendo as crianças dos contextos a serem investigados.

Os procedimentos metodológicos envolvem, além da pesquisa teórica, uma pesquisa de campo. A metodologia desta pesquisa será de abordagem qualitativa e em busca de apanhar os fatos em sua totalidade, utilizar-se-á como recurso: Caderno de registros de campo, Fotografias (as fotos auxiliarão, tanto para a compreensão dos textos escritos, quanto para marcar a presença das crianças na pesquisa), filmagens e entrevistas (as entrevistas serão utilizadas para qualificar as observações e as orientações para o processo de análise oriundas dos estudos teóricos), poderão fazer parte da geração de dados.

Eu _____ ,
 RG nº _____ CPF nº _____ ,
 da (do) Creche _____ .

DECLARO para os devidos fins e efeitos estar esclarecido sobre as finalidades e atividades da presente pesquisa, bem como de que foi assumido o compromisso dos pesquisadores de velar pelo sigilo das informações e respeitar meu desejo de participar ou não da mesma em qualquer momento que isto me aprouver, tendo as informações que por ventura houver disponibilizado imediatamente retiradas da base de dados da pesquisa e não mais utilizadas para qualquer fim. Declaro também que fui informado dos termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação à participação na referida pesquisa.

Para maior clareza, firmo o presente.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Florianópolis, de de .

Assinatura do pesquisado