



UFMT - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: A REDE MUNICIPAL DE CRECHES
DE CUIABÁ FRENTE AO DESAFIO DA PARTICIPAÇÃO EFETIVA**

SUELY NOBRE DE SOUSA

Cuiabá – MT

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



UFMT - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: A REDE MUNICIPAL DE CRECHES
DE CUIABÁ FRENTE AO DESAFIO DA PARTICIPAÇÃO EFETIVA**

SUELY NOBRE DE SOUSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de concentração: Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais Política e Educação Popular), sob orientação do Prof. Dr. Luiz Augusto Passos.

Cuiabá - MT

2008

Ficha Catalográfica

S719g

Sousa, Suely Nobre de.

Gestão Democrática: a rede municipal de creches de Cuiabá frente ao desafio da participação efetiva./

Suely Nobre de Sousa. Cuiabá: UFMT, 2008.

135 fls.

Dissertação – Mestrado em Educação – UFMT

Orientador: Prof. Dr. Luís Augusto Passos

1.Gestão Democrática. 2.Educação Infantil.
3.Participação. I.Título.

CDU 373.1

Índice para Catálogo Sistemático

1. Gestão democrática – Escola Pública
2. Gestão da Educação Infantil

4ª folha destinada a

Cópia colorida da Folha de Aprovação da Banca

SUELY NOBRE DE SOUSA

Monografia submetida à Banca Examinadora, composta por professores/instrutores do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, e julgada adequada para a concessão do Grau de PÓS-GRADUADA EM EDUCAÇÃO.

Banca Examinadora:

Orientador/Presidente da Banca

.....
Membro

.....
Membro

“O direito à educação e ao conhecimento inclui o direito a saber o que significa, hoje, estar no mundo como crianças, adolescentes e jovens.”
Arroyo, 2004

DEDICATÓRIA

Ao

Professor Dr. Luiz Augusto Passos, pelo privilégio de poder compartilhar de seu conhecimento, pela ousadia em me orientar, pelo carinho e apoio nesta jornada.

A meus pais

Samunel Nobre Mascarenhas (in memorian) e
Maria Aparecida de Sousa Mascarenhas,
pela coragem, bravura e amor na criação dos filhos.

Para

Alisson Nobre de Queiroz,
Razão de todo meu existir.

Para

Agnes Emanuá Nobre,
Que acabou de chegar para preenche nossas vidas de alegria.

A

Silvia Maria Santos Styering
Pela amizade e cumplicidade

A

Valquíria pelo carinho, dedicação, empenho
e, pelo espaço aconchegante na hora de estudar.

A

Mariana pelo respeito com que
trata a todos na coordenação da
Pos-Graduação – IE – UFMT.

A **Deus** sobre todas as coisas,

DEDICATÓRIA

Em especial aos servidores da **Creche “Santa Inês” do Bairro CPA III**, gestão 2003-2004.

AGRADECIMENTO

A Professora Maria Anunciação Pinheiro Barros Neta, pelo carinho, dedicação e pelas importantes contribuições na finalização desta pesquisa.

A Professora Dra. Ártemis Augusta Torres, pelas contribuições nas discussões sobre gestão democrática e dedicação ao Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação.

Aos meus irmãos e irmãs, Saulo, Sônia, Santília, Saira, Salma, Silvânia de Cássia e Suérica pelo apoio e carinho recebido nos momentos alegres e difíceis.

Aos amigos Paulo Eduardo e Januário, em quem muitas vezes me espelhei e compartilhei dúvidas que foram prontamente sanadas com grande sabedoria.

Ao colega Antonio Marcos Passos pela dedicação ao ler parte deste texto e me auxiliar nas discussões e correções.

Aos colegas Alva, Adriano, Edna, Marcos Passos, Janaina, Dejaci pelo apoio nas discussões nesta caminhada.

A todos os servidores das creches municipais de Cuiabá, especialmente as gerentes que estiveram a frente da gestão desta unidade em 2005, Analúcia, Andréa, Angeluci, Antonieta, Benedita, Conceição, Eliza Pinto, Elizaneth, Elzira Cavalcante, Geysel, Gonçalina, Grazyela, Heminia, Jacilda, Lenilce, Lirian, Lindalva dos Reis, Luzineth, Luciene, Lucia Helena, Maria Aparecida, Mariney, Mercia, Rosa Maria (Rose), Rosely Nonato, Sandra, Selma, Silbene Domingues, Tânia, Valdilene, Vera e Wania Barbosa, exemplo de profissionalismo.

Aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação do IE/UFMT.

A todos que de alguma forma direta ou indiretamente contribuíram para o meu amadurecimento na pesquisa em educação.

RESUMO

Apresento nesta pesquisa um panorama histórico da experiência cidadã no ensino público de Cuiabá em busca de consolidar a gestão democrática na educação infantil. A transição das creches da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação suscita a discussão pela implementação da democracia nessas unidades. A creche, que era vista como local de proteção à criança, transita para um espaço de lutas e conquistas, a partir de um movimento que surgiu em 2004, na Rede Municipal de Educação, pela implantação de uma Lei de Gestão Democrática nas Creches de Cuiabá. O movimento ganha forças na possibilidade de eleger um servidor da própria unidade para diretor da creche. A análise se dá a partir das relações estabelecidas, através de uma pesquisa qualitativa fenomenológica, com relevância ao desafio da participação efetiva dos pais, do exercício democrático e da compreensão que os atores sociais têm sobre as mudanças, as incorporações de novos valores e conceitos. No contexto histórico, aprovada a Lei de Gestão Democrática das Creches Municipais de Cuiabá, a primeira eleição ocorreu sem o movimento esperado e com ausência de significação para a comunidade. O percurso realizado desde o início deste trabalho com visão para as transformações históricas que as creches sofreram, via legislações e interesses dos governos que se sucederam, permitiu alcançar que há uma conspiração do aparelho ideológico no sentido de neutralizar a participação dos pais. O movimento pela implantação da Lei de Gestão Democrática nas creches se configurou endógeno e não conseguiu estabelecer um diálogo com os movimentos sociais comunitários. De fato, o movimento demonstra que o discurso teórico de democratização e gestão compartilhada, o centralismo, os interesses políticos de governo e de Estado marginalizam a participação efetiva dos pais, impedindo a pretendida educação emancipatória.

Palavras Chaves: Gestão Democrática, Educação Infantil, Participação.

ABSTRACT

With this research I present a historical panorama of a citizen experience with the public education of Cuiabá, aimed to consolidate the democratic management of children education. The transition of the Social Assistance crèches to the Municipal Secretary of Education initiates a discussion for the implementation of democracy in these units. The crèche, which used to be regarded as a place for the child's protection, transited to a space of fights and conquests, starting from a movement that appeared in 2004 within the Municipal Education Network, due to the implantation of a Law of Democratic Management of the Cuiabá Crèches. The movement gains forces by the possibility of electing a servant of the unit itself to direct the crèche. The analysis starts from established relations, performing a phenomenological quantitative research, giving relevance to the challenge of an effective participation of the parents, to the democratic exercise and to the understanding that the social actors have in relation to the changes and the incorporation of new values and concepts. The Law of Democratic Management of the Municipal Crèches of Cuiabá has been approved. The first election occurred without the expected movement and with absence of signification for the community. The course I followed since the beginning of this work, and the historical transformations suffered due to the legislations and interests of the successive governments allowed to conclude that there is a conspiracy by the ideological apparatus, in the sense of neutralizing the participation of the parents. The movement to implant the Law of Democratic Management in the crèches configured itself as endogenous and did not succeed in establishing a dialogue with the communal social movements. In fact, this demonstrates that, in relation to the theoretical discourse for democratization and shared management, the centralism and the political interests of the government and the State have marginalized the effective participation of the parents, hindering the intended emancipative education.

Key words: Democratic Management, Children Education, Participation

SUMÁRIO

Dedicatória.....	IV
Agradecimentos.....	VI
Resumo	VII
Abstract.....	VIII
Sumário.....	IX
Lista de siglas e abreviaturas.....	XI

INTRODUÇÃO.....	01
------------------------	-----------

CAPITULO I

MOVIMENTOS SOCIAIS, GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E

EDUCAÇÃO	07
1.1 O que entendemos por Educação.....	08
1.2 Concepção de Educação segundo Paulo Freire	09
1.3 Movimentos Sociais e Educação	11
1.4 Trajetória da Escola: uma história de negação da participação popular.	18
1.3.1 A Escola	18
1.3.2 A educação infantil	30
1.3.3 Democracia e Participação no Contexto Escolar.....	41

CAPÍTULO II

METODOLOGIA.....	49
2.1 Raízes da Educação Infantil: um olhar sobre a rede de creches municipais	51
2.2 Experiências da Rede Municipal de Educação.....	57
2.3 Creches: um cenário em movimento	67

CAPÍTULO III

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CIDADANIA.....	77
3.1 Preparando Terreno para Autonomia	77
3.2 Gestão democrática nas creches: um paradigma em construção	82
3.3 O lugar dos pais e da comunidade na gestão democrática.....	87

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
BIBIOGRAFIA CITADA.....	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104

LISTA DE SIGRAS E ABREVIATURAS

ASEF – Programa de Ações Sócio – Educativas Familiar (Federal)

CEMETC – Centro Municipal de Educação Técnica e Tecnológica de Cuiabá

CIMASEI – Conselho Interinstitucional Municipal de Atendimento e Acompanhamento Sistêmico da Educação Infantil em Creches

CMDCA – Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente

CME – Conselho Municipal de Educação

CUC – Conselho da Unidade de Creche

DIPE – Diretoria de Políticas Sociais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069 de 13.07.1990)

FUNEC – Fundação Educacional de Cuiabá

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 20/12/96)

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social (Lei 8742, de 07.12.1993)

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

NOBS – Normas de Operação Básica de Recursos Humanos do SUAS (Sistema Único de Assistência Social – Brasília – DF, 2006)

PDE – Programa de Desenvolvimento da Escola (Federal)

PPP – Projeto Político Pedagógico

SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público

SMASDH – Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMEDEL – Secretaria Municipal de Educação do Desperto e Lazer

SEMINFE – Secretaria Municipal de Infraestrutura

TDI – Técnico em Desenvolvimento Infantil (profissional que cuida das crianças)

TNE – Técnico em Nutrição Escolar (merendeira)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é apresentar um panorama histórico da experiência cidadã vivenciado no ensino público de Cuiabá, em busca de instaurar a gestão democrática nas creches.

A experiência profissional e a articulação com a educação infantil no sistema municipal de educação de Cuiabá proporcionaram-me aproximar das questões da gestão democrática e me colocaram frente a alguns desafios na instância da educação pública. Primeiro, quando exerci por três anos a função de assessora pedagógica na SME - Secretaria Municipal de Educação (1999 - 2002). Nessa função, além das questões pedagógicas, outra meta era estimular o entendimento e o envolvimento dos segmentos da escola e das creches com os pais e com a comunidade, visando a construção de relações democráticas.

No exercício da gerência da Creche Municipal “Santa Inês”, do Bairro CPA III (2003-2004), busquei a inserção dos servidores no curso técnico de formação continuada¹, da Secretaria Municipal de Educação, oferecido, na época, para apenas sete creches que atendessem os requisitos de que todos os funcionários efetivos tivessem Ensino Médio e se interessassem em fazer o curso executado pela FUNEC²/CEMETC³. Articulei também junto com os funcionários, e com apoio da Equipe de Educação em Saúde da SMASDH⁴, um ciclo de estudos temáticos envolvendo os servidores daquela creche, extensivo às creches⁵ da região e a algumas mães que se inscreveram. Nesses encontros proporcionamos momentos de estudos sobre a compreensão das fases do desenvolvimento infantil (Piaget, Vigotski, Wallon); a questão da maturidade e

¹ Curso técnico com capacitação em serviço, com grade curricular composta de disciplinas teóricas e práticas, com estudo dos temas teóricos da educação infantil, abrangendo as áreas de sociologia, psicologia e filosofia. O primeiro ano do curso foi básico para todos os servidores. No segundo ano foram enturmadados pelo cargo, de modo que: as TDI – Técnicas em Educação Infantil, aprofundaram nos conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças e as ações educativas; as TNE – Técnicas em Nutrição Escolar (merendeiras) tiveram aulas específicas sobre nutrição e saúde, higiene e cuidados no manuseio de alimentos e técnicas de utilização dos equipamentos eletrodomésticos. As ASG (Auxiliar de Serviços Gerais) – receberam aulas específicas de cuidados e higiene das dependências e da parte externa da creche, cuidados no manuseio de equipamentos e produtos químicos. Os vigilantes tiveram aulas de defesa pessoal, comunicação, uso e conservação do patrimônio eletro-eletrônico (TV, vídeo, câmera, aparelho de som) das instituições.

² FUNEC – Fundação Educacional de Cuiabá, sob regência da Secretaria Municipal de Educação.

³ CEMETEC – Centro Municipal de Educação Tecnológica de Cuiabá, um instituto da FUNEC.

⁴ SMASDH - Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano

⁵ Participaram dos Ciclos de Estudos na Creche “Santa Inês” do CPA III, as Creches: “Josefa da Silva Parente” do Bairro Bela Vista; Creche “Dr. Fabio Firmino Leite do Bairro Dr. Fabio; a Creche Cuiabá do Bairro CPA III e a Creche “Risoleta Neves” do Bairro Novo Horizonte”.

momentos de aprendizagem da criança (Piaget, Fröebel), e outros temas da educação infantil. Trabalhando em equipe, estabelecemos como meta primordial criar condições para trazer os pais a participarem mais da vida dos filhos. Executamos ‘o cuidar educando na creche’, vinculando as ações pedagógicas às situações do cotidiano da criança, articulando para conquistar a atenção das famílias, tendo o diálogo como base, oferecendo lazer e ações culturais como estímulo à participação dos pais e da comunidade na creche. Propiciamos momentos de lazer, informações e discussões, que avançavam da rotina da creche às temáticas necessárias para superar os problemas do cotidiano e outros emergentes. O eixo norteador dos debates se ateve à família, educação e sociedade, para discutir vida familiar, higiene e saúde, valores educativos, afetividade na infância, cidadania e participação. Pelos resultados alcançados e pelas expectativas geradas na continuidade dos estudos, essa maneira de atuar na educação das crianças foi incorporada pelos servidores, que se tornaram protagonistas da gestão educativa da creche, exercendo um atendimento qualitativo com atividades pedagógicas planejadas coletivamente.

Tive ainda como atribuição coordenar a rede de creches municipais (2005), com a função de orientar e auxiliá-las a prestar atendimento de qualidade e ampliar a participação dos pais, visando a consolidação de relações democráticas nessas instituições.

A vivência na assessoria pedagógica e na coordenação das creches propiciou-me aglutinar um conjunto de informações que suscitaram reflexões sobre novas questões que permeavam as discussões nas creches e nas instâncias mantenedoras destas, cujo enfoque era: a reformulação da Lei Orgânica do Município de Cuiabá; a regulamentação do cargo de TDI – Técnico em Desenvolvimento Infantil; a transição das creches da Assistência Social para a Educação Municipal, a criação de uma Lei de Gestão Democrática para as Creches Municipais, entre outros enfoques relacionados à trama da gestão das creches, os quais motivaram a realização desta pesquisa.

Para compreender o viés da Gestão Democrática das creches, é importante destacar que as redes escolares; estadual e municipal de educação de Cuiabá são instituídas pela Lei de Gestão Democrática, que rege a eleição de diretores e as ações dos conselhos escolares. Porém essa lei não contempla a responsabilidade governamental específica sobre a educação infantil – creches, nem define regras para escolha de seus dirigentes. A pré-escola margeia a gestão democrática do ensino fundamental, porque de fato está instalada nas escolas, sob da gestão destas. A institucionalização e o gerenciamento das creches trilharam caminhos diferentes aos instituídos

nas escolas. As creches nasceram do assistencialismo praticado por filantropia, sendo assumidas pelo governo na forma de instituições públicas gratuitas a partir da década de 40; e atualmente caminham em direção à educação emancipatória.

Esse distanciamento presente entre a estrutura das escolas e das creches, compreendido entre a organização e a ação educativa, tem uma razão inter-relacionada à organização social e às demandas por ela apresentadas. Registra-se a experiência das creches em Cuiabá trilhada num assistencialismo mesclado de educação, sendo esta não-prioritária e exercida em menor proporção. Embora houvesse um movimento popular permanente, representado pela filantropia, que reivindicava ao poder público ações e estratégias para minimizar as dificuldades das famílias, e oferecer à criança proteção, alimentação balanceada e orientações, as creches percorreram mais de duas décadas de serviços prestados à comunidade, para serem reconhecidas como espaço fundamentalmente educativo. Essa nova configuração das creches tem respaldo na Constituição 1988 – que reconheceu e instituiu os direitos da criança, e na LDB Nº 9.394/96 – que considerou a Educação Infantil de 0 a 6 anos como primeira etapa da Educação Básica (Cap. I, Composição dos níveis escolares, art, 21 item I, discriminado na Seção II Da Educação Infantil, normatizada nos Art, 29, 30 e 31) com todo atendimento vinculado à Secretaria de Educação do município.

O paradoxo por mim constatado entre orientar as creches para uma gestão participativa e integrar a comissão (2005), que discutia a implantação da Lei de Gestão nas creches de forma descontextualizada e contrária aos anseios populares, levou-me a perceber que a política e a cultura de auto-suficiência institucional cristalizada se fazem presentes na raiz do problema, o que motivou meu desejo por realizar a presente pesquisa. Diferentes concepções de políticas educacionais, muitas atreladas à raízes culturais, arraigadas nos sujeitos condutores do processo, somadas à falta de conhecimento sobre o contexto em que as creches estão inseridas, convergiram num conservadorismo que restringiu as discussões ao núcleo politizado⁶.

⁶ Ser politizado é entender como funcionam as relações de poder em cada sociedade e no mundo em geral. É compreender que, por trás das relações de troca no mercado existem relações de exploração. Que, por trás das relações de voto, existem relações de dominação. Que, por trás das relações de informação, há um processo de alienação. Significa compreendê-lo no marco das relações capitalistas de acumulação e de exploração. Representa entender o mundo no marco da hegemonia imperial estadunidense, baseada na força militar e na propaganda do modo de vida estadunidense. É compreender que tudo o que existe foi produzido historicamente, pelas relações entre os homens e o meio em que vivem. Ou melhor, entre os homens, intermediados pelo meio em que vivem. E que, portanto, tudo o que foi construído pelos homens pode ser desconstruído e reconstruído. Que tudo é histórico. Que a própria separação entre sujeito e objeto - que nos aparece como “dada”, é produzida e reproduzida cotidianamente mediante relações econômico-sociais alienadas. (<http://www.consultapopular.org.br>. Consultado em 22/04/08).

Neste cenário destaco o estudo realizado acerca da participação social dos pais nas instituições de educação infantil (Creches), analisando seu entendimento, bem como o grau de envolvimento deles nesse processo, a partir da discussão iniciada na Rede Municipal de Educação de Cuiabá em 2004, como um movimento de luta pela implementação da democracia na educação infantil e pela implantação da Lei de Gestão Democrática, de forma a estabelecer um novo modelo de gestão das creches municipais.

A jornada histórica da rede de creches municipais não constitui num fato extraordinário, que sirva de parâmetros na modernidade em educação, mas justifica um olhar reflexivo (Hoffmann), sobre as novas relações que emolduram as creches de Cuiabá num ensaio à democracia. Esse movimento ostenta a institucionalidade que emerge da contenda entre assistência social, educação e sindicato, e que foi habilmente incorporado pelos servidores da categoria, que protagonizam essa marcha pela gestão democrática nas creches.

Para a realização desta pesquisa elegi algumas categorias de análise que facilitaram a descrição do fenômeno estudado, a saber: Educação Infantil, democracia e participação. Para dar sustentação teórica às minhas reflexões, busquei autores consagrados das áreas de educação, cultura e sociedade, democracia, movimentos sociais. Estabeleci como parâmetro o diálogo teórico com Gohn (2001, 2002, 2003), Luck (2007), Touraine (1996), Paro (1997, 2002), Melucci (2001), Saviani (1997), Passos (2003), e Torres (2005, 2007), dentre outros.

O método escolhido para a realização desta pesquisa é decorrente da constatação de que a abordagem qualitativa foi a que mais se adequou à natureza do estudo, estabelecendo, segundo Lüdke, *“uma preocupação com o processo maior do que com o produto”* (LUDKE, 1986 p.18). Neste caso, estudo do fenômeno focaliza a participação dos pais na tessitura da Gestão Democrática das creches, sob a ótica das relações interpessoais que se manifestam no cotidiano destas; como elementos fundamentais para analisar a participação e interação dos pais a partir da necessidade de envolvimento com o labor cotidiano.

Busquei na fenomenologia de Merleau-Ponty (1994, 2006), o aporte teórico fundamental para a análise e compreensão do objeto, visando apreender as mais íntimas relações estabelecidas entre os sujeitos nas diversas manifestações, na perspicácia que os dados estatísticos não

permitem alcançar, pois as atitudes e idéias também contribuíram para uma melhor compreensão e descrição do estudo.

A aplicação da fenomenologia da pesquisa em educação, nesse caso, serviu para dar visibilidade ao caráter humano que se apresenta a partir das percepções e das relações sociais estabelecidas, que circundam sujeitos e objetos mutuamente representando um ao outro. O processo é efetivamente um movimento vivo, latente a considerar no desvelar de como se comporta o fenômeno.

Considerando a gama de dissertações e teses produzidas sobre experiências democráticas em Mato Grosso, recheadas de detalhes sobre as estruturas das redes de educação, sobretudo da Prof. Dra. Artemis Augusta da Mota Torres, que socializa temas dessa natureza e acontecimentos recentes, junto ao Grupo de pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE), recorri a esse acervo como referencial consultivo e bibliográfico, com o cuidado de que este estudo se caracterize um complemento às produções existentes, uma vez que não foi encontrado nenhum registro de investigação sobre a temática com o foco ajustado às questões de democracia ou de outra natureza sobre Educação Infantil e Creches em Cuiabá.

Este trabalho encontra-se subdividido da seguinte forma:

O Capítulo I traz uma breve discussão sobre a importância dos movimentos sociais para a educação escolar Brasileira, com vinculação à história do surgimento das correntes teóricas da infância e das creches no Brasil. No desenvolvimento do tema “Trajetória da Escola uma história de negação da participação popular”, é delineada a vivência escolar a partir das instâncias de poder que mantêm o controle sobre a educação pública, poder esse subordinado a um núcleo centralizador que normatiza o ensino, impõe regras através do currículo, das orientações didáticas e da vinculação dos recursos financeiros à produção de projetos adequados às regras do Ministério da Educação. A Escola e a Educação Infantil são discutidas separadamente, com a presença de um fio condutor que alinhava suas histórias em relação à comunidade, e à participação da sociedade nas lutas por educação para seus filhos. A Democracia no Contexto Escolar, aborda questões desde a legitimidade do processo de gestão do Ensino Público, até a descentralização e partilha de poder e a eleição de diretor nas tramas do poder instituído.

O Capítulo II trata da Metodologia, traça o perfil da rede de Creches Municipais de Cuiabá, perfil esse mapeado e desenvolvido sob a ótica do método qualitativo e da abordagem fenomenológica, que utilizo para dar conta das relações estabelecidas entre os sujeitos durante o

processo das discussões e eventos realizados pela implantação da Lei de Gestão das creches. No tema a Rede Municipal de Educação no Cenário de Lutas, recorro a um resgate histórico das gestões administrativas anteriores, biênio 1997 – 1998 (implantação da Escola Ciclada); quadriênio 1999 - 2004 e gestão em curso 2005 - 2006, por apresentarem importantes discussões e estratégias criadas para facilitar a participação nas escolas. Complemento com material descritivo dos projetos diferenciados. Fecho o capítulo com o tema Raízes da Educação Infantil: um olhar sobre a Rede Municipal de Creches com uma descrição física e histórica desde o surgimento da Educação Infantil em Cuiabá.

No Capítulo III, a gestão das creches de Cuiabá é descortinada no tema Preparando Terreno para Autonomia, cujo tom do diálogo é romper com as antigas estruturas e assumir uma identidade inovadora que permita não só reconhecê-la, mas assumir o leme e facilitar a aproximação dos pais nessas instituições. O tema, Gestão Democrática nas Creches: um Paradigma em construção, indica elementos e atitudes que influenciaram na vida dos servidores. O Lugar dos Pais e da Comunidade na Gestão Democrática é o espaço destinado à crítica de uma gestão construída entre Secretaria de Educação, SINTEP e Servidores, validada pelos vereadores e prefeito na aprovação de uma Lei de Gestão Democrática para a Creche Municipal idêntica à Lei de Gestão Escolar.

A aprovação da LEI Nº 4.998, de 25/07/07 - Lei de Gestão Democrática das Creches Municipais de Cuiabá provocou uma corrida à organização das creches, para divulgação da mesma junto à comunidade; com elaboração de propostas educativas como pré-requisito à inscrição das candidatas; reunião com a comunidade para formação dos conselhos; para realizar a primeira eleição para diretor de creche na primeira quinzena de novembro/07. O momento é rico em manifestações importantes para esta pesquisa. Desse modo, este texto não deve ser conclusivo, mas expressão enfática das considerações importantes acerca da participação dos pais na Gestão Democrática da Rede de Creches Municipais de Cuiabá.

CAPITULO I

MOVIMENTOS SOCIAIS, GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO

Delinearei neste capítulo um conciso referencial sobre a história das lutas pela modernização e pela qualidade da educação brasileira, essencialmente da educação infantil. A discussão inicia fundamentalmente pelos Movimentos Sociais, com breve conceituação e descrição das tramas políticas constitutivas.

Apoiada nas teorias de Gohn (2001, 2004), Melucci (2001), Sander (2005), Lucke (2006), Penin e Vieira (2002), percorro neste capítulo a trajetória dos movimentos sociais em educação no Brasil, o que constitui um ponto de convergência nesta pesquisa como referencial histórico e bibliográfico essencial na compreensão das lutas focais pela democratização do ensino. O desenvolvimento do tema “Movimentos Sociais e Educação” traz a discussão sobre as lutas, ilustrando a importante função exercida na melhoria do ensino e nas conquistas para Educação Infantil no Brasil.

Na “Trajetória da Escola: uma história de negação da participação popular” faço breve passeio pela trajetória da escola nos diversos momentos históricos, o quais incorreram em lutas e avanços que se tornaram base para a educação atual; a análise busca visualizar a participação dos pais e das comunidades nesses processos. O tema está dividido em questões relativas à Escola e à Educação Infantil, por uma questão de organização e para dar visibilidade ao objeto desta pesquisa. O histórico permitiu analisar os entraves presentes nas políticas públicas da educação, no que concerne às relações de forças entre o poder público e a escola, traduzidas em autoritarismo e no cerceamento da participação popular nas instâncias do saber.

Encerro o capítulo com o tema “A Democracia no Contexto Escolar”, onde faço alusão à participação popular na conjuntura histórica dos movimentos sociais em interface com a educação, enfatizando a “*onda de participação*” que, segundo Gohn (2001.p.98), ocorreu na década de 80. É estampado neste tema o papel do sujeito na ação, procurando extrair das massas que compõem os movimentos sociais a parcela de sujeitos, que tem efetivo envolvimento com as escolas, recorrendo a elementos que possibilitem identificar as diferenças entre participante ativo, por adesão à causa ou apenas defensores, simpatizantes desta.

1.1 O que entendemos por Educação

De acordo com Sacconi, “educar é promover o desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais, ato de receber educação” (SACCONI, 1996.p.266).

Compreendemos que a educação se manifesta de formas diferentes em mundos diversos, sendo pelo menos duas as manifestações observadas: uma, que não existe só um único modelo de educação, outra, que a escola não é o único lugar onde ela acontece. essa afirmação é um discurso próprio da educação para a diversidade, principalmente entre os educadores populares, que registram experiências inovadoras em espaços de educação não formal.

A educação pode existir com o objetivo de estimular a troca de saberes entre as pessoas (Gohn 2001; Brandão 1994); nesse sentido o saber é cultural, manifesta-se na transmissão de modos de sobrevivência ou grandes articulações de uma geração a outra. A educação também pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, e pode ser habilmente manipulada como forma de legitimação desse poder. As distorções do que é considerado saber, em educação, acabam por realçar as desigualdades entre os homens, mostrando que uns recebem educação com mais qualidade que outros. Na maioria dos casos as classes populares são submetidas a um sistema educacional dito por Brandão como “reprodutivo”; esse modelo de educação é defendido e implementado pelo sistema capitalista. Brandão (1994), faz uma crítica ao modelo autoritário processado na educação capitalista, que cumpre a sua função de reproduzir e legitimar a desigualdade, tendo na inclusão de todos na escola o mecanismo de controle social, dando a falsa idéia de que está promovendo inclusão social. Nesse contexto, a educação perde a dimensão da troca de saberes. Brandão adverte, no entanto, que a educação deve servir ao homem nas suas necessidades de relacionar com as questões sociais.

Gohn (2001) apresenta uma noção de educação bastante conservadora, própria do Estado controlador, “educar para a cooperação geral”, relativo à educação para a cidadania, observando que nesta expectativa os sistemas educacionais são representados como uma grande comunidade, “o cidadão é o homem civilizado, partindo de uma comunidade de interesses, solidários com seus pares.” (GOHN, 2001.p.15). Nessa configuração o Estado tenta igualar o que não é igual, considerando a diversidade de interesses presentes na sociedade.

Romão traz uma definição de educação considerada moderna no que se refere à educação no século XXI, que prescindir dos modelos pedagógicos, ou seja, “a educação significa

antes de tudo, dar sentido ao que fazemos impregnar de sentidos muitas das práticas da vida cotidiana e compreender a falta de sentido em muitas coisas” (ROMÃO, 2003.p.40). Esse pensamento coaduna com a necessidade de democratização do ensino. Nesse sentido a escola se apresenta como um local de possibilidades, onde a instituição, não restrita ao papel de organizadora do ensino, segundo Perrenoud (2002), Brandão (1994), Freire (1996), Morin (2002); tem sua função essencial no processo de formação para a cidadania plena. Conforme define Gohn, “a escola tem um papel fundamental neste processo, onde as condições concretas vivenciadas não são as fontes alimentadoras do processo de aprendizagem”. (GOHN, 2001.p.15).

Portanto, se quisermos uma educação significativa, devemos considerar as manifestações da sociedade; compreender a necessidade de educar para a cidadania, de melhorar os processos educativos com efeitos na aprendizagem; e ainda pensar a educação como uma questão social, que precisa ser cuidada, amparada e atualizada em primeiro plano pelos sistemas de governo. O pensamento de Brandão encerra a idéia de educação neste texto, considerando que o autor alerta para que não percamos a esperança na educação, o que precisamos é reinventá-la. Portanto, para Brandão,

“o mais importante nesta palavra reinventar é a idéia de que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto” (BRANDÃO, 1994.p.99)

Nesse sentido podemos inferir que aprender é algo inerente ao ser humano. Na visão de Brandão (1994), as práticas de educação são compreendidas como práticas de troca, práticas interacionistas. Assim compreendemos que, onde há agrupamentos humanos, há encontros. Onde há encontros, há interação, com ou sem palavras. Onde há interação, há aprendizagem. Interagir e aprender são, pois, ações inalienáveis.

1.2 Conceção de Educação segundo Paulo Freire

Paulo Freire deixou uma vasta contribuição para refletir sobre educação. As idéias freireanas coadunam com as expectativas dos educadores, pois partem da relevância ao caráter histórico do homem, associando a prática social, que implica ao educador fazer sempre uma reflexão crítica do ato de educar.

A prática pedagógica em Paulo Freire implica em escutar, saber dialogar, reconhecer a identidade cultural do outro e respeitar o saber do educando. Segundo o autor esse processo se efetiva na “Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente”, (Freire, 1983, p.149). Supõe-se na leitura de Paulo Freire que a flexibilidade nas ações e o esforço na busca de inovações levam a resultados com significação ao educando.

Na compreensão do legado de Freire educação entremeia na relação teórica - prática na formação dos homens entre si mediatizados pelo mundo, englobando natureza e cultura sócio política. Neste sentido a teoria é um princípio de inserção do homem na realidade como ser que existe nela, e existindo promove a sua própria concepção da vida social e política. A teoria neste caso não é compreendida como ato de contemplar, no sentido de oposição a realidade, mas como importante instrumento de reflexão que se faz do concreto (Freire, 1979, p.93), ou seja, partir das experiências do homem e da realidade em que está inserido. O ato educativo exige analisar e refletir essa realidade, no sentido de apropriar-se de um caráter crítico sobre ela. Em outras palavras a teoria para Freire, serve para cumprir a função de reflexão sobre a realidade concreta, e tem razão de ser, pois provém antes de tudo, da análise da vivência pessoal do indivíduo numa realidade contrastante e opressora, influenciando fortemente todas as suas idéias.

A analogia entre teoria e prática, segundo Paulo Freire, centra-se na articulação entre a dialética hegeliana que expressa a relação entre "consciência servil" e "consciência do senhor", e se amplia para a conceituação de práxis observada por Marx, referindo à relação de subjetividade e objetividade. Nesta instância a práxis tem por função, agir sobre o mundo, especialmente o mundo social, visto que educar e conhecer para Freire não é um ato passivo do homem frente ao mundo, é antes de tudo conscientização, envolve intercomunicação, intersubjetividade, que pressupõe a “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1983, p.40).

Segundo Freire o pensamento pedagógico tem na comunicação o princípio transforma o homem em sujeito de sua própria história através de uma relação dialética com o mundo formulando novos níveis de consciências pela experiência vivida na relação com a natureza e com a cultura.

O pensamento pedagógico freireano engloba uma descrição fenomenológica humanística filosófica da educação a partir do personalismo e do existencialismo consciente. Prega “o amor ao mundo e aos homens como ato de criação e recriação” (FREIRE, 1983, p.p. 94-97), a humanidade centrada no diálogo, a fé, a esperança, a confiança e a criatividade, inseridas num

contexto social histórico e dinâmico, como mecanismos constitutivos de uma ética fundamental para alcançar a práxis através do diálogo.

Paulo Freire propõe uma educação conscientizadora, que se constitui no elemento libertador da ignorância e constitutivo da cidadania, onde a intencionalidade esteja na capacidade de interagir com o mundo, de modo que ao mesmo tempo nele estando, desprendendo-se dele e admirá-lo, para problematizar e criticar a realidade admirada, gerando a percepção daquilo que é inovador e que dará sentido à vida.

Em outras dimensões sob os auspícios do economicismo, a educação é concebida como capital humano de grande valia para mobilidade social, pois é através da educação que se produz e reproduz a forma do capital. Na sua totalidade histórica a educação básica se define na peleja contra hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade.

1.3 Movimentos Sociais e Educação

Os movimentos sociais exercem papel importante na história da educação e constituem-se numa organologia capaz de acender na sociedade do campo idéias para um cenário de lutas, de romper com o conformismo, para conquista de seus ideais. Contra a ordem exercida pelo estado, as organizações populares reivindicam, com propriedade, melhores condições de vida, bem como qualidade de educação aos brasileiros.

Sobre a relação histórica entre “movimentos sociais e educação” Gohn (2001.p.11), aponta que eles fluem da sociedade, principalmente do descontentamento com a forma de organização social imposta pelos governantes. E afirma que “Os movimentos transitam, e acontecem em espaços não consolidados das estruturas e organização social.” (GOHN. 2002.p.12).

De acordo com Gohn, poucos autores ousaram conceituar os movimentos sociais, e afirma que não há um conceito que abranja a complexidade de tais movimentos, “mas vários, conforme o paradigma utilizado.” (GOHN, 2001.p.13). Na análise de Gramsci, “a cultura, as tradições, o folclore e as reivindicações das massas urbanas foram alguns dos pontos mais destacados pelos analistas da questão urbana e dos movimentos sociais” (GRAMSCI apud

GOHN, 2002, p.189). A autora revela ainda que considera as teorias marxistas sobre os movimentos sociais, que utilizavam dados sobre os participantes, seus interesses e o programa ideológico fundamentava suas ações para refletir a problemática das classes sociais. Na visão de Melucci,

Um movimento social é um objeto construído pela análise e não coincide com as formas empíricas da ação. Nenhum fenômeno de ação coletiva pode ser assumido na sua globalidade, porque não expressa nunca uma linguagem unívoca. [...] O Significado do fenômeno varia, portanto, em função do sistema de relações sociais ao qual a ação faz referência, e da natureza do conflito. (MELUCCI, 2001.p.33)

Para Melucci (2001), dois aspectos devem ser considerados e discutidos nos estudos sobre *fenômenos coletivos*: “a unidade empírica do fenômeno”, que realmente existe e se manifesta nos saberes construído. A proximidade dos elementos espaço, tempo e comportamentos individuais simultâneos “é transferida do plano fenomenológico ao conceitual, e assume consistência ontológica: a realidade existe como uma coisa.” (MELUCCI, 2001.p32). A segunda evidência óbvia refere-se à dimensão coletiva do agir, que constitui a essência do existir. Gohn ressalta que “os movimentos sociais são elementos fundamentais na sociedade moderna, agentes construtores de uma nova ordem social” (GOHN, 2004.Site), e adquirem características de uma sociedade, sob tipos e formas decorrentes da organização, costumes, tradições, lideranças, divisão do trabalho e distribuição de renda. E enfatiza que “a cultura organiza um novo esquema de vida” (BLUMER apud GOHN, 2002.p.31). Observa ainda que o binômio comunidade - sociedade está presente nessa formulação, portanto, os movimentos sociais seriam uma forma certa de transição entre estas duas formas (GOHN, 2002.p.31). A questão não é tão simples, pois a história, que é romântica, se apresenta despida dos verdadeiros sentimentos experimentados pelos sujeitos constituidores dos movimentos que compõem a trajetória política das classes menos favorecidas. Segundo Tilly (1978), “um movimento social é um fenômeno de opinião das massas lesadas, mobilizadas em contato com as autoridades.” (TILLY apud GOHN, 2002 p.246). A organização da massa surge do descontentamento com a forma de governo e lida diretamente com os problemas da sociedade. Nasce geralmente de protestos pacíficos ou não e tenta ampliar-se, extraindo o elemento comum de interesse do grupo. As diversas manifestações e ações tendem a qualificar o grupo e aumentar a capacidade de enfrentamento. Gohn sintetiza, segundo ela, assumindo o risco de cometer equívocos que,

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articulados em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política do país, criando um campo político de força na sociedade civil. (GOHN, 2002.p.251)

As ações se estruturam a partir dos problemas criados na sociedade. As desigualdades sociais e a ideologia política dominantes atingem diversas camadas da sociedade, perpassando as questões da educação, da cultura e da produção de bens. O estado passa a regulamentar os direitos dos cidadãos. Mas é na educação que o problema se instala com maior intensidade, refletida na falta de estrutura e desmandos nos processos pedagógicos. Uma vez instalado o problema e gerado o conflito, ocorre a mobilização das massas, “as ações se desenvolvem num processo social, político-cultural que cria identidade coletiva a partir dos interesses comuns.” (GOHN, 2002.p.251). Tais ações passam a ser regulamentadas pelo efetivo exercício de cidadania, na luta pelos direitos sociais. Para Touraine (1996, p.84-85), um movimento social deve ter um programa político porque faz apelo a princípios gerais ao mesmo tempo em que a interesses particulares, portanto, movimento social e democracia são indissociáveis. O autor aponta ainda outra noção de movimento social claramente ligada à democracia e à defesa dos direitos humanos, fundamentais à noção de luta de classe. Gohn defende que os movimentos sociais têm a questão da cidadania como elemento de união entre os sujeitos.

No liberalismo, a questão da cidadania aparece associada à noção de direitos. Trata-se de direitos naturais e imprescritíveis do homem (liberdade, igualdade perante a lei e direito à propriedade), e dos direitos da nação (soberania nacional e separação dos poderes: executivo, legislativo e judiciário) (GOHN. 2001.p.11).

Não se trata de fazer apreciação ou avaliação desse modelo, mas de reconhecer que o padrão instituído de cidadão esclarecido, no século XVII, estava atrelado ao acúmulo de bens. Ser um proprietário de terras e imóveis “seria a garantia da independência econômica necessária à liberdade e à plena cidadania” (GOHN. 2001.p12). A segregação da classe trabalhadora era, assim, mantida sob a ordem de uma crença avassaladora de que “os assalariados seriam incapazes de pensar”, portanto “incapazes de governar suas vidas por princípios morais. Por isso eles não precisariam saber, mas apenas acreditar” (MAC PHERSON, LOCK, apud GOHN. Idem).

O século XVIII foi marcado pela valorização da razão e *autonomia da razão*, pela “constituição das classes populares” compostas pelos *cidadãos – não proprietários*, “cidadãos,

sujeitos de direitos” (GOHN, *ibidem*). As camadas populares aspiravam um desejo acentuado por igualdade e liberdade, que permitisse ao cidadão ser sujeito de sua própria história. Nesta instância Gohn revela que a função social da educação era submetida ao aparelho ideológico de estado.

A questão da cidadania se resumiria a uma questão educativa. Dentro desta questão estavam várias tarefas eminentemente pedagógicas. As diferenças sociais eram vistas como diferenças de capacidade. (GOHN. 2001 p.13)

Interessava o controle da massa, por via da racionalização do sujeito. A inversão de valores, que leva a uma educação a serviço da classe dominante, atribuindo à formação do sujeito uma conotação moral, numa relação de “produção de mercadoria para o trabalho” (GOHN. 2001.p.13).

A luta que alcança o Século XIX, na expressão política dos sujeitos, vinha da vontade de romper com uma sociedade hierárquica e estratificada. Todavia, segundo Gohn, a cidadania neste século “se dirige a todos, inclui as massas, mas para discipliná-las e domesticá-las.” (GOHN. 2001.p.14)

Gohn aponta que o Século XX apresenta como característica de organização social uma índole política sobre movimentos sociais e questões de cidadania, e assinala a questão dos direitos e deveres do cidadão atendendo a ideologia do estado centralizador, com os deveres sobrepondo aos direitos, e registra que neste século,

O projeto burguês enfatiza a questão de direitos dos indivíduos, menos como direitos e mais como deveres. Deveres para com o Estado, o interlocutor oficial da sociedade. O “estado passa a regulamentar os direitos dos cidadãos e restringi-los ou cassá-los em determinadas conjunturas históricas” (GOHN. 2001.p.15)

Nessa configuração a educação exerce um papel de destaque como espaço de exercício de cidadania, aprender e ensinar, transformações e mudanças de concepções, criação de estratégias e organização social. A inoperância dos sistemas democráticos deve-se ao fato de que a cidadania manteve-se arraigada ao poderio econômico. No século XX “a questão da cidadania deixa de ser conquistada pela sociedade civil”; “os direitos sociais não são conquistados. São outorgados pelo estado.” (GOHN, 2001.p.15).

Os movimentos sociais abrangem as diversas lutas de classes, sendo a educação a

questão que provoca maior interesse, visto que atinge diretamente a família, a formação, na possibilidade de preparar, para o futuro, o indivíduo como cidadão de direitos. A trajetória histórica da escola perpassa pelas lutas nos movimentos sociais, com a questão da melhoria da qualidade de ensino e da reivindicação de educação infantil integral de qualidade como garantia, também, de liberar a mulher para o trabalho.

A representatividade popular manifestada nas lutas de classes, faz parte da história recente do país, adquirindo um caráter referencial a partir da década de 80 (GOHN, 2001.p.8). Os movimentos ganharam a mídia como aliada, a vontade popular foi propagada e adquiriu um caráter de maior visibilidade, fator este revertido em poder de enfrentamento contra as forças políticas dominadoras.

Os movimentos sociais constituem-se por articulações sociopolíticas, com perfis de organizações próprios, dependendo do repertório do tema em questão, com papéis definidos, desempenhados pelos atores da sociedade civil. As contribuições dos movimentos sociais na luta por educação, não ostentam somente articulações locais, nem partidárias e sindicais. É importante reconhecer tais articulações como mecanismos de intermediação, fundamentais nas ações de democratização protagonizadas pelos atores coletivos, sujeitos da sociedade civil.

Gohn define as características fundantes dos movimentos populares como “ações *sociopolíticas* construídas por atores sociais coletivos pertencentes às diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e políticas de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil”. (GOHN, 1997.p.251). Essa interdisciplinaridade⁷ presente denota a indignação da sociedade relativizada aos problemas considerados pelo poder público de baixa complexidade, mas indispensáveis à vida, como: saúde, segurança, economia e educação, exercidas sempre de forma precária.

A diversidade de interesses circunda os movimentos de ações macro para a sociedade, e de focos locais, presentes cada qual no seu nível de abrangência produzindo um movimento menos heterogêneo, “precedido de uma característica analítica variando nas dimensões” (MELUCCI, 2001, p.45). As regras estabelecidas para atender a maioria são incorporadas por toda a sociedade e passam a constituir a nova ordem educativa, ainda que não atendam as

⁷ Utilizo aqui a palavra Interdisciplinaridade, não como forma de integração de componentes curriculares na construção do conhecimento. Mas, utilizo para expressar as diversas causas, aparelhos, ações e atores coletivos trabalhando em conjunto e de forma inter-relacionada na busca dos ideais para o bem da coletividade. Uso a palavra interdisciplinaridade para não correr o risco de reduzir a idéia de agregação, a meu ver presente nas ações coletivas.

especificidades, na diversidade. Na educação esse feito reduz a potencialidade humana de organizar seu convívio; arraigam a condição de subordinação e segregação incubada nas sociedades classistas perpetuadas nas instâncias de poder, a exemplo da escola, de maneira forte na educação infantil, onde os pais se tornaram aprendizes, por vezes, dessas novas relações.

Dentre os movimentos populares brasileiros de domínio sociopolítico, que entre tantas lutas a educação se fazia presente, destaca-se a Escola Nova, ou *Escolanovismo em 1920*, cujo pensamento de Lourenço Filho suscita que “*a escola tradicional não serve para o povo, e não o serve porque esta montada para uma concepção social já vencida, senão morta de todo jeito... A cultura, bem ou mal, vinha servindo os indivíduos que se destinavam às carreiras liberais, mas nunca as profissões normais de produção econômica*”(Lourenço Filho, 1978 p.271), com um conjunto de idéias relatadas no Manifesto dos Pioneiros, representado pelo próprio Lourenço filho, por Anísio Teixeira entre outros escritores brasileiros, cujas conquistas além da formação religiosa, faculta o melhoramento do caráter funcional do ensino, atrelado a vida real e ao trabalho visando o progresso social. O movimento de mulheres, naquele período, destacava-se na luta pelo reconhecimento da pré-escola (exercida apenas pela filantropia), pela educação de qualidade para seus filhos e pela reforma do ensino fundamental. Desse modo, a identidade da escola brasileira agrega valores, saberes e conquistas efetivadas num processo dinâmico de participação popular, na luta por educação. A educação infantil sempre esteve representada pelas mulheres que não tinham onde deixar seus filhos e pela continuidade da freqüência até o ingresso no Ensino Fundamental.

As conquistas ao longo de dois séculos ocorreram em movimentos com participação popular. Para ilustrar o que afirmo, recorro a Gohn, breve referência para a compreensão do que representa o movimento social numa sociedade democrática:

A presença dos movimentos sociais é uma constante na história política do país, mas ela é cheia de ciclos, com fluxos ascendentes e refluxos (alguns estratégicos, de resistência ou de rearticulação em face de nova conjuntura e as novas forças sociopolíticas em ação). (GOHN, 2004. Site)

A articulação e as forças políticas produzidas nos movimentos sociais estabelecem o conflito como decorrente das necessidades e contribuem para a concretização dos novos direitos sociais no estado democrático. É importante lembrar que o movimento não existe sem o conflito. E o conflito é peça fundamental numa sociedade democrática. O desafio numa sociedade

moderna é criar um ambiente que favoreça a igualdade, a distribuição dos recursos, além de desenvolvimento estável e sustentável.

A gestão democrática da educação, reivindicada pelos movimentos sociais, rege as discussões no interior das escolas, todavia não tem conseguido ligar-se com as normas e princípios da participação efetiva com a comunidade. *A constituição Brasileira de 1888 (...) abriu uma perspectiva de resgatar o caráter público da administração pública* (BASTO, 2002.p.7), e abre novos canais de participação e exercício de cidadania.

A gestão democrática representa um canal viável para *restabelecer o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e conselhos escolares* no campo das relações de poder na escola. Essa medida visa garantir a liberdade de pensamento, de expressão e de organização coletiva na escola, facilitando as relações interpessoais nesse espaço. Entretanto, Bastos adverte que,

O patrimonialismo, o clientelismo e a burocracia enraizados no sistema político e econômico, continuam emperrando as transformações necessárias a administrações da educação. A transição para a democracia política não conseguiu abolir o regime de correlação de forças desiguais entre o Ministério da Educação e as secretarias de educação. (BASTOS. 2002.p.7).

De algum modo essas relações de forças, e negociatas, migram em cadeia para os diversos segmentos da sociedade, sendo a escola o espaço mais fértil para, em nome da democracia, exercer tais desigualdades, pela estreita relação entre o Ministério da Educação, as secretarias de educação e as escolas. Essas negociatas são disseminadas entre os sujeitos, numa relação de disputa por conquista de espaços de poder, tendo como consequência a anulação do sujeito coletivo. Para reverter esta situação é necessária a formação de um controle social da sociedade civil sobre o Estado, através de permanente participação popular nas decisões da coisa pública, da criação de um senso comum que substitua os velhos princípios tayloristas e fordistas por novos princípios, novas práticas participativas de administração. (BASTOS, 2002.p.8)

A descentralização, a participação e autonomia nas decisões na escola são elementos na formação de consciência política para abertura da instituição à comunidade, sem risco de perder de vista o processo pedagógico. Esse direito é negado à sociedade na medida em que a gestão da escola pública se ajusta a um projeto unilateral arcaico, centralizado na figura do diretor.

São inegáveis os entraves que cerceiam a participação e o exercício democrático nas

instituições públicas de educação, de tal modo a ser apreendido; negociado e transformado em condição para implantar o processo de escolha de diretor escolar.

1.4 Trajetória da Escola: uma história de negação da participação popular.

1.4.1 A Escola

A escola é organismo de vital importância na formação intelectual do sujeito na sociedade. Surgindo no Brasil, segundo Monlevade (2002), em 1549, por ordem de “*D. João III, Rei de Portugal, diante da necessidade de catequizar os silvícolas e escolarizar as crianças portuguesas que transmigravam para o Brasil*” (2002:11).

Essa instituição pública no Brasil é caracterizada, desde seu surgimento, pela subjetividade sob o “cunho social” – ‘benefícios aos nobres, depois aos pobres’. A história assinala que a escola nunca foi o centro dos interesses políticos e econômicos do país, mas um instrumento a serviço do poder dominante; Monlevade (2002), explicita a função classista estabelecida na escola no século XVII, quando as “*Aulas Régias*” eram destinadas “*à clientela masculina branca ou mameluca que não estivesse assistida pela ação dos seminários, mosteiros e conventos*”. Essas definições políticas mantinham a educação destinada à parcela da sociedade assegurada pelo poderio econômico.

Segundo Monlevade, “*em 1827 D. Pedro I sancionou a lei que cria as escolas primárias públicas gratuitas em todas as cidades, vilas e lugares do Brasil, para meninos e meninas*”. Mas somente em “*1891 depois de abolir a escravidão e proclamar a República, a constituição previu o ensino público laico e gratuito para todos*”. (MONLEVADE, 2002.p.12).

A concepção teórica política de Rousseau e a idealista de Kant influenciaram o pensamento pedagógico no Século XVIII, provocando a discussão sobre educação em espaços não formais no Brasil, com envolvimento da sociedade, inclusive questionando a validade do ensino dos Jesuítas.

O contexto histórico da educação pública do século XIX foi marcado por tempo de crises, mudanças e discussão dos métodos ativos de ensino representadas em Montessorri,

Declory, Freinet. Acontece neste século a crítica às teorias autoritárias, a introdução ao construtivismo e o movimento *escolanovismo*.

A Constituição brasileira de 1988 e a LDB Lei 9.394/96 consolidam uma nova fase na educação, definem normas para a reforma educacional na esfera nacional/federal, propõem a autonomia das escolas e estabelecem um novo paradigma curricular onde os conteúdos passam a ser compreendidos como meios para ressignificação do processo de ensinar e aprender. Dessa forma as escolas dos Estados e Municípios adquirem autonomia de, por iniciativa própria, constituir e diversificar seus currículos, dentro do disposto na forma da lei. Para Penin e Vieira (2005), cada sociedade cria sua forma de educação, “com diferentes contextos de origem, ao mesmo tempo em que mantêm elementos comuns ao processo de transmissão de conhecimentos, valores e formas de convivência social que constituem a essência da tarefa escolar” (PENIN e VIEIRA, 2005 p.14).

A educação brasileira passa por uma história abrangente de lutas e conquistas. Apesar de alguns retrocessos, foi possível avançar no processo pedagógico para uma educação que ainda não alcançou os níveis desejados, mas que sinaliza uma possibilidade de avançar para um projeto de educação mais conscientizador, universal e significativo. Ao longo da história esses processos têm sido castrados pela falta de investimentos na educação e pela falta de políticas públicas consistentes que dêem sustentabilidade às ações. A sociedade cresce, mas a oferta de educação, principalmente a que atenda as demandas e interesses dos novos sujeitos, não acompanha no mesmo ritmo, nem na mesma intensidade da demanda social existente.

A pouca participação popular no cotidiano escolar e as distorções no financiamento da educação inviabilizam a possibilidade de inovar e construir uma educação que atenda as questões educativas a contento da sociedade. Nessa lógica, a educação brasileira baliza entre a educação sistematizadora, centrada na transmissão de conteúdos, para uma educação voltada à formação do sujeito como um todo, preparando-o para a competitividade, para atender as demandas da sociedade na “*era do conhecimento*”. Conforme sugere Penin e Vieira, para agir na “*sociedade do conhecimento, sociedade em rede*” (2002:13), ou ainda na era da comunicação de massa, das economias globalizadas e dos avanços tecnológicos, faz-se necessário observar que o sujeito se adeqüe às normas sociais instituídas.

A educação formal constitui um poderoso espaço de negociação política, pois o acesso ao ensino em todos os níveis é uma aspiração que perpassa e unifica os diferentes grupos sociais;

sobretudo a escola fundamental, dada a sua extensão e caráter de universalidade, tornaram-se um instrumento pelo qual se tenta obter a adesão e sustentação das classes populares, em acordo com as políticas governantes.

Em vão, analistas acadêmicos insistiram no caráter reprodutor da escola e na “anomia caracterizada pela distância entre as aspirações educacionais e as condições objetivas de vida.” (MELO, 1985.p.43). Por melhor que seja o ensino, ainda está aquém das aspirações e condições objetivas desejáveis; assim, permanece inalterada a configuração de melhoria de vida. A escola responde apenas por um espaço de excelência em negociações de interesses, com vista a garantir o apoio às políticas governamentais. “Por trás da aspiração popular, pelos conhecimentos e habilidades que a escola elementar deve transmitir reside não apenas a expectativa de melhoria material de vida, mas a esperança difusa de que esse instrumento escola, seja útil a participação cultural e política.” (MELO, 1985.p.44). Tais evidências levam a crer que a escola precisa, emergencialmente, redefinir o seu papel na sociedade e apresentar um projeto de educação que responda às novas regras de convivência, à competitividade do mercado de trabalho, enfim, que prepare o cidadão para acompanhar os avanços da ciência e tecnologia e conviver em harmonia com o planeta e os seres que o habitam. Nesse sentido Penin e Vieira advertem,

Sempre que a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas novas atribuições passam a ser exigidas à escola. Consequentemente também sua função social tende a ser revista, seus limites e possibilidades, questionados. (PENIN e VIEIRA, 2002.p.13)

A escola, não restrita ao papel de organizadora do ensino e da aprendizagem, deve responder pela complexidade crescente no campo do saber, da multiplicidade das informações e da formação para a cidadania. A educação não se reduz ao processo de aprendizagem; a escola repleta de lutas por aperfeiçoamento desse processo busca a “vinculação com a dimensão sociopolítica da educação” (CRUZ, 2002.p.14). Os sujeitos, mediante suas necessidades, criam novas estratégias e articulações para enfrentar os problemas.

As perspectivas de administração e desempenho da escola, segundo Sander (2005), têm expandido, desde a escola restrita à pequena parcela da sociedade dominante, sob guarda das ordens religiosas, jesuítas, salesianas, beneditinos, maristas, entre outros influenciados pelo pensamento pedagógico da Europa, como “*as tentativas pedagógicas para impedir e mudar os rumos da política de educação pública ensaiada pelo Marquês de Pombal em meados do século*

XVIII” (DUTRA, Acorda Brasil. nota.14), para uma escola governamental, mais aberta a novos desafios, a novas metodologias, a processos inovadores, interdisciplinares, multidisciplinares, multiculturais, entre outros registrados em nome da qualidade e democratização do ensino. Há que se observar, contudo, que muitos desses processos ocorrem de modo figurativo, na execução superficial de um projeto escolar e na participação popular, princípio este da democracia, mas que ainda aconteça de forma representativa.

A julgar pelos sistemas de governo pelo qual o Brasil passou, pela segregação da sociedade, pelo poderio absoluto do estado e pela censura que cerceava qualquer ação pessoal ou comunitária que não estivesse de acordo com o pensamento do governo (Colonialismo, regime militar, período da ditadura), conclui-se como pouco provável que na educação tivesse sido diferente. Tendo a educação grandes possibilidades de ter sofrido de forma bastante agressiva todas essas represálias, contribuindo para estabelecer nela uma cultura de controle por parte dos governantes, fechando-a em si e colocando os pais na condição de invasores. Na escola esse aspecto evidencia-se numa autonomia administrativa envaidecida de superioridade, que determina a ordem das coisas e o lugar das pessoas.

As próprias instituições particulares sempre estiveram a serviço da ordem e do estado centralizador, definindo e oferecendo seus programas educativos à população, porém coadunados com as circunstâncias políticas separatistas e excludentes. Apoiado nesse mecanismo a burguesia se mantém favorecida. As reivindicações pela participação na definição dos processos educativos vêm da parcela da sociedade que usufrui da escola pública, na forma de questionamentos às práticas pedagógicas determinadas pela lógica da falta de resultados.

Conforme assegura a Constituição de 1988, a Lei 9.392 de 20/12/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente, as famílias têm a obrigatoriedade de colocar seus filhos na escola e, esta, a responsabilidade de avançar no processo de ensino-aprendizagem. Quando isto não acontece, como é o caso do déficit de leitura, há uma reação natural da sociedade contra a escola e os poderes instituídos. Um caso de mobilização social que ilustra tal situação, segundo Vieira (2002), ocorreu em 1.988, através da *marcha global* que ganhou visibilidade mundial pelo fim do trabalho infantil e inclusão social escolar para essas crianças. Vieira (2002) enfatiza que “*a sociedade fez uma opção pela educação escolarizada sem evidentemente reduzir a educação ao ensino*” (VIEIRA, 2002.p.29). Nesta perspectiva, educar é via de mão dupla, família e escola devem trabalhar juntas. A família sendo

fortalecida pelos mecanismos sociais para educar a criança sob valores e princípios éticos. A escola deve se responsabilizar pela escolarização, pela sistematização do saber, pela valorização dos vínculos familiares, valores éticos e culturais, fundando ambas numa educação sistêmica que inclua a interdisciplinaridade e a multiculturalidade. Desse modo os pais poderiam tomar mais conhecimentos sobre as questões escolares e contribuir nas decisões. Nessa lógica Paro adverte que,

Dentre os condicionantes internos da participação na escola, os de ordem institucional são, sem dúvida nenhuma, de importância fundamental. Diante da atual organização formal da escola pública, podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao desenvolvimento democrático e participativo. (PARO, 1997.p.45)

Paro justifica a necessidade de repensar a democracia exercida na escola que historicamente, figura como marco referencial das lutas que reivindicam, até hoje, melhorias de condições para romper com as desigualdades sociais. A escola pode contribuir para a superação das desigualdades e contradições sociais, basta para isso saber utilizar os mecanismos existentes, tendo-os como bem coletivo e não a serviços a hierarquização. O Projeto Político Pedagógico e a organização pedagógica são instrumentos importantes para participação. A existência das associações de pais e dos conselhos escolares, que deveria cumprir a função de favorecer a participação efetiva dos pais, tem apresentado uma configuração meramente formal e burocrática.

A atuação dos conselhos escolares, e a própria eleição de diretor, não tem demonstrado *para que veio*, sendo a escola um local “importante de discussão e explicitação de conflitos, não têm conseguido construir um foro significativo de decisões, de modo a promover qualquer tipo de relações democráticas no interior da escola” (PARO, 1997.p.46).

Dentre tantas leituras e interpretações, nota-se que quase não há registros oficiais sobre a participação mais efetiva de pais no cotidiano das escolas, que resulte em influência no processo pedagógico. Existem as recentes orientações do PDE⁸ e o Programa ASEF⁹, que destinam verbas

⁸ PDE - Programa de Desenvolvimento da Escola (do Governo Federal)

⁹ ASEF – Programa de Ações Sócio-Educativas Familiares (do Governo Federal), para promover as famílias das crianças que estão na creche, cujos pais, se encontram em situação de desemprego, risco e vulnerabilidade social; o apoio se dá através de cursos, palestras e oficinas de jogos e brincadeiras para interação entre pais, filhos e as instituições creches.

para cursos, oficinas e palestras envolvendo os pais, mas o fato é que não são oficializados e não estão disponíveis à consulta, são produções internas das escolas encaminhadas aos órgãos financiadores dos projetos educativos. Embora sejam inúmeras as experiências publicadas em revistas pedagógicas, mostrando valorosos resultados de sucesso de alunos mediante a participação dos pais no processo, fica claro que geralmente os pais são convocados a participar nas questões consideradas como causa de todos (datas comemorativas, feiras, reuniões entre outros), sendo então eles, pais, apenas disseminadores dos problemas educacionais e sociais nas comunidades. As lutas por melhorias na educação englobam diversos setores da sociedade, através de classes populares, grupos organizados, até os grandes movimentos, por motivos geralmente econômicos ou políticos, tendo a educação como mecanismo, capaz de atingir todas as camadas sociais.

Sander (2005.p.103), faz uma leitura das mudanças e tentativas de inovar a educação pública no âmbito do movimento social, visto que toda ação foi precedida de organizações, de discussões e de lutas para atingir o objetivo. A sociedade sempre clamou por uma educação de qualidade. Os avanços ocorreram de forma bem lenta, mas significativa. Isto nos leva a crer que as relações sociais por si só não promovem as mudanças necessárias, mas impulsionam o processo de discussão. A participação popular, contudo, tem contribuído para a efetivação de políticas públicas mais voltadas a oferecer condições de melhoria da educação. Todavia, a escola tem cumprido sua função social, na contramão do processo – aberta à participação popular das massas pela pressão da sociedade e resguardada pelo não envolvimento efetivo com os pais e com a comunidade nos encontros e orientações pedagógicas.

A sociedade tem demonstrado um grande esforço no sentido de contribuir para a formação de políticas públicas que possam ter efeito na melhoria da educação. As pessoas têm aproveitado as oportunidades de participar, opinar e denunciar desmandos contra instituições públicas de educação. Nessa instância a mídia tem sido aliada, fazendo uma ponte importante entre a sociedade civil e o poder público. As mobilizações, os projetos inovadores, as aventuras educativas, os programas que envolvem a comunidade na escola, as denúncias e demais casos, por mais longínquos, ganham dimensão nacional ao serem notícias na TV, internet, revistas ou jornais, e são assimilados e assumidos de forma mais rápida e direta como problema de Estado, inclusive com resposta imediata à sociedade. Na gestão da escola, a participação dos pais ainda é pequena, mas significativa nas discussões via movimentos estudantis, organizações sindicais,

conselhos escolares e comunitários. Penin e Vieira nos lembram que a escola representa a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado, mas que ao longo da história sua função tem variado: “*Relacionando-se aos diferentes momentos da história, as culturas de países regiões e povos*” (PENIN e VIEIRA, 2002.p.13).

Saviani (2000, nota, 11), assinala que o grande desafio da educação para o século XXI será o de “*organizar e instalar um sistema de ensino capaz de universalizar o ensino fundamental e por esse caminho erradicar o analfabetismo*”¹⁰. Para esta empreitada a LDB abre a possibilidade da escola romper com as disciplinas tradicionais e organizar o currículo de forma interdisciplinar, definindo os conteúdos na transversalidade e possibilitando a realização de projetos pedagógicos que tenham efeitos na vida dos alunos.

Nessa lógica, a escola tende a acentuar a reprodução das desigualdades, favorecidas pela política de gerenciamento da educação pública, que na falta de investimento nas escolas e de normatização da carreira de professor na ativa, delega uma parcela considerável da sociedade ao ensino em rede particular. Sendo que esta investe seus recursos de forma balanceada em melhoria da estruturas físicas das escolas e capacitação dos professores. E conta ainda com a autonomia de manter na escola somente àqueles que têm condições de promover educação de qualidade. Ao contrário, a rede pública ainda não criou estratégias para delegar outras funções ao professor; que se encontra debilitado e sem condições de assumir a sala de aula, por motivo geralmente relacionado ao desgaste no exercício da profissão.

A sociedade busca a solução dos problemas da educação, porém a democratização do ensino vem acontecendo a passos lentos, marcados pela má distribuição de renda no país. É pertinente ressaltar que o governo tem buscado novas formas de fortalecer o ensino, criando estratégias para inserir e assegurar a permanência do aluno nas escolas públicas através de programas sociais como: Bolsa Família¹¹, PETI¹², Pro-Jovem¹³, entre outros canais de

¹⁰ Saviani, Demerval. Texto: Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI, apresentado na mesa redonda da I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, Brasília, 2000.

¹¹ Bolsa Família – Antiga “Bolsa Escola” implantado pelo governo do Distrito Federal Cristóvão Buarque entre os anos de 1.984 à 1.988. Assumido pelo governo federal na presidência de Fernando Henrique Cardoso, sendo implantado em todo o país, especialmente nos estados do Norte, Nordeste e Centro Este. E, expandido no governo Lula da Silva, através da incorporação das diversas bolsas existentes, como Bolsa Cidadã, Vale Gás e outros, centralizados no Programa Bolsa Família, como veículo para repasse de renda mínima às famílias em situação de pobreza com filhos em idade escolar até 14 anos.

transferência de renda, nos quais a família recebe uma quantia em dinheiro para manter seus filhos na escola, isso condicionado à frequência escolar e aos resultados alcançados ao longo do ano letivo.

Esses programas apresentam duas características a serem destacadas: para muitas famílias essa é a única fonte de renda que garante a mínima condição para a criança frequentar a escola. Por outro lado, muitos se sentem humilhados e se revoltam ao terem que enfrentar longas filas para fazer o cadastro, além de inúmeras idas e vindas em busca do cartão magnético. Apesar de representar um suporte significativo para o acesso e permanência dos filhos na escola, os cidadãos não se sentem confortáveis, por entenderem-se na condição de dependência do poder público. Essa situação ocorre com o cidadão que não compreende essa renda como direito adquirido, saldo de impostos arrecadados da sociedade. Na verdade, o governo é um fiel depositário a quem a sociedade confia o gerenciamento deste recurso. Todavia, os cidadãos gostariam mesmo de ter emprego. De qualquer forma a existência desses programas demonstra a preocupação do governo em fazer inclusão social, visando afastar a criança do trabalho infantil, bem como visando a acessibilidade e permanência da criança na escola e no convívio social.

Essas ações não se caracterizam como movimento social, mas denotam que há uma inquietação vivenciada por parte do poder público e, de forma mais intensa, por parte da sociedade clamando por uma educação desafiadora, que trabalhe as competências, que valorize e promova o ser humano, de modo a criar espaços apropriados para a formação afetiva, intelectual e tecnológica que dê conta de preparar o sujeito para enfrentar o mercado globalizado.

Mesmo não atingindo grande parte da população em idade escolar, as seculares instituições religiosas responsáveis pela educação influenciavam a prática educativa, a formação para o trabalho e a atualização dos avanços da ciência e da tecnologia; por isso até hoje são consideradas confiáveis. Sempre foram autônomas, rígidas e intransponíveis, possibilitavam aos pais e à comunidade a participação na discussão quanto à forma de educação, limitando a participação deles apenas como presença. (LÜCK, 2006.p.35). Porém, sempre investiram maciçamente em educação de qualidade, e na relação com as famílias dos alunos através da

¹² PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, atendendo crianças de 7 a 14 anos, que devem frequentar a escola em um período e, no outro, participar de jornada ampliada, com apoio pedagógico, atividades culturais, esportivas e recreativas.

¹³ Pro-Jovem – Promove a inclusão social de jovens entre 15 e 17 anos, resgatando-os da situação de risco e vulnerabilidade social, preparando-os para serem protagonistas de suas próprias histórias e contribuindo resgatando e auxiliando outros jovens a saírem da situação de risco social.

explicação sobre o projeto pedagógico; das atividades religiosas, culturais, artísticas, esportivas e beneficentes, e isso agrada a sociedade. Desse modo entendida, a participação não é condição única para a qualidade do ensino, mas necessária na reformulação do ensino deficitário e na busca de soluções para a educação.

Uma Lei de Gestão Democrática oferece garantia de abertura política e de incentivo à participação dos pais nas escolas públicas. Normalmente a leitura e os conhecimentos da lei e suas determinações são restritos ao interior das escolas; os conselhos formados à base de uma consciência superficial das funções, e a participação regrada de modo a referendar os processos eletivos. A educação popular fez e faz histórias de participação comunitária no interior dessas instituições, sendo ela decorrente da necessidade de conhecimento de causa, em apoio às classes menos favorecidas. O processo não foi, nem é aleatório, mas é leigo, sem fruto teórico. Por isso não teve sustentação nem apoio governamental, com objetivo de ampliar a participação e trazer para dentro da instituição educacional, os saberes populares com o compromisso de acatar as idéias apresentada pelos pais.

A legislação brasileira é clara e objetiva em relação à obrigatoriedade das famílias matriculem seus filhos na escola, independente da influência que a comunidade exerça nelas. Considerando que a educação reflete o projeto de desenvolvimentos social, a grande disparidade está entre o ensino público e o privado. O governo mantém o domínio da máquina pública, sendo responsável pelo investimento deste setor e mantendo-a vinculada ao poder controlador do estado, enquanto dita as diretrizes para a rede privada de educação; no entanto, uma vez que o estado não interfere nas decisões financeiras, a rede particular de ensino acaba por ficar livre no que se refere ao gerenciamento dos recursos financeiros.

A luta por melhoria na educação inicia-se na década de 80 (Gohn), e vem acontecendo através dos movimentos comunitários e expandindo para os movimentos sociais de grandes massas como as “Diretas Já”, de 1988; a qualidade do ensino que, segundo Vieira (2005), a escolaridade caminha deficitária para a construção da identidade e “*não consegue ser absorvida pelo sistema de ensino que desde a educação infantil já tem este direito negado*” (VIEIRA, 2002.p.55), ressaltando ainda a tendência de agravamento da situação pelo ingresso tardio na escola, agravado “*pela falta de condições prévias para seguir nos estudos*” (idem). Acredito que processos desta natureza são perpetuados pela falta de abertura à participação popular na definição da escola que queremos e da escola necessária, idealizada por Paulo Freire.

Há uma disparidade invisível entre o poder da massa e a participação social na escola. Apesar de toda a abertura política, dos avanços da ciência e da tecnologia, da abrangência das telecomunicações, dos novos códigos da comunicação e da ampliação do campo do saber, a escola permanece fechada à participação e em seu próprio status de instituição confiável, da qual os pais são ignorantes ou não precisam interagir com a escola.

O baixo nível educacional dos pais, aliado à pobreza e à vulnerabilidade social, contribui expressivamente para acentuar o poder do estado no controle dos processos educacionais. De modo que dá a impressão que não há resistência do estado sobre a participação popular na escola, mas de fato as instituições de poder são responsáveis por criar mecanismos de participação, criando estratégias de envolvimento dos segmentos envolvidos na escola, de modo a ampliar a relação família-escola-comunidade (Paro, 1997). A própria lei de gestão democrática é uma realidade, na maioria das escolas públicas, que constitui em abertura à participação; porém, há uma cultura de não participação, induzida pela falta de informação, sob responsabilidade da gestão pública.

Saviani (1997, p.27), aponta que existe um dualismo na educação brasileira, visto que anteriormente à luta dos movimentos sociais existiram discussões internas pela participação, que não se caracterizam como participações populares, por tratar-se de uma discussão de minorias com poder político (professores e pessoas públicas), mas essas se tornaram um fator importante, preparando o terreno para os movimentos sociais. Autor afirma ainda que “*a política educacional que vem sendo implantada no Brasil, sob direção do ministério da educação se caracteriza pela flexibilidade, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas através de mecanismos que forcem os municípios a assumir a educação*”, (SAVIANI, 1997.p.29).

As considerações de Saviani reforçam a idéia da não resistência à participação popular, ao mesmo tempo em que caracterizam a política nacional de educação marcada de funções qualitativas, suprimindo a questão do gerenciamento e financiamento responsável por parte do governo, transferindo essa responsabilidade aos municípios.

Descentralização não significa necessariamente descentralizar, não constitui em via de ampliação do atendimento, nem da qualidade da educação, consiste as vezes num modelo de transferência de funções da esfera nacional para a regional, mais precisamente para o local, adotando por este a autonomia política e financeira da educação municipal. Sem dúvida, essa ação constitui possibilidade de avançar na participação popular, mas incorre em risco de

descaracterização da educação em alguns locais onde a classe política não age com paciência e não respeita a comunidade. Além desses entraves, a falta de recursos dificulta as ações. Por isso, muitas boas intenções não passam de projetos, visto que receber demanda custa. Não basta abrir as portas, é preciso organizar o ambiente para executar a ação. Em suma, criar mecanismos de participação indicados por Paro (1997) e Luck (2006), entre outros.

Acredito que, pelas distorções na aplicabilidade dos recursos da educação, quem paga é a população, pois diante de uma situação de caos como unidades destruídas, com prédio e mobiliário danificados, onde a título de cumprir o ano letivo os alunos convivem e estudam em condições precárias. Quando o caos se instala, a primeira atitude é fechar as portas e transferir os alunos para outras unidades. Nesses casos, os alunos são colocados frente a alguns riscos e dificuldades, pela distância entre a escola e sua moradia, pela mudança de horário, por estudar em salas superlotadas e em condições também precárias. O discurso de que os 'breves transtornos são para futuras melhorias', acoberta esse falso atendimento e faz com que os pais não tenham condições de se posicionarem, exigindo a aplicação segura dos recursos. Existe uma elasticidade temporal absurda entre a constatação do problema e as providências. Desse modo, a regulação da educação está na dependência de uma correlação de forças políticas que conduz a relação de hegemonia, que perpetua as diferenças entre o Estado e as camadas populares.

No livro *Acorda Brasil*¹⁴ Dutra (2007), define democracia como um regime de organização social eficiente para se cultivar e se praticar a liberdade de ação e de expressão. Não como um fator determinante democrático, mas como um instrumento de prática da liberdade, sendo que este não garante a permanência do estado de liberdade absoluta. Mas coloca a democracia como um instrumento que está a serviço da liberdade, do exercício de cidadania, enfim, de conhecer o poder dos governantes e a falta de autonomia dos dominados.

A idéia central da democracia é igualar o direito de opinião das diferentes classes sociais. Numa democracia desenvolvida, todos os cidadãos exerçam a mesma influência política independentemente de posição social. Na prática, o sistema democrático tem como objetivo evitar que o poder econômico domine. (DUTRA, 2005.p.45)

¹⁴ O livro *Acorda Brasil*, de Valvin M. DUTRA, foi relançado com o título 'Renasce Brasil' por razões relacionadas a marcas e patentes. Por motivos de força maior, a comercialização do livro e do e-book está temporariamente suspensa.: Site www.renascebrasil.com.br/p_livro.htm 02/03/07

Gohn (2003) ressalta *“a necessidade de ampliar a participação e de democratização da esfera pública, os novos modos de gestão criados pelo impacto das políticas globalizantes”* trazendo a *“governança global”* para a local. Definindo o poder local como *“sinônimo de força social organizada como forma de participação da população, na direção do que tem sido denominado”*; *“empoderamento da comunidade”* para romper com as antigas estruturas, e buscar um efetivo exercício democrático. E segue nos ajudando a pensar sobre o que se aplica a natureza do problema: *“O grande desafio é articular o maior nível de participação com critério de eficácia de busca de resultados imediatos no plano local”*. (GOHN. 2003.p.40).

Embora a história apresente uma gama de movimentos por melhoria na educação, pela participação efetiva da sociedade nas instituições de educação pública, a relação democrática na educação infantil é um caminho a percorrer de maneira crítica e reflexiva, considerando os entraves presentes no próprio sistema, que dificultam o acesso e o envolvimento dos atores sociais. Da forma como se encontra a educação, está explícita a relação bilateral que coloca a escola e os pais em situações adversas no espaço educativo, onde perpetua uma cultura de não valorização do envolvimento dos atores sociais no painel de educação infantil e do ensino fundamental. Sendo que a escola é responsável por atrair, facilitar e assegurar a participação social dos pais e da comunidade. Do modo em que está só é possível compreendê-la apenas nas configurações internas, fechada em si, e entendida como executora da ação pedagógica.

Na prática, a escola se configura como o campo das contradições. Essas contradições se materializam nas relações de poder engendradas para manter o status de superioridade atribuído às funções da equipe gestora. Isso ocorre, não por falta de políticas que definam as regras, mas, inclusive por estar aberta a parâmetros negligentes, como o corporativismo arraigado, principalmente na formação do quadro de pessoal e associação às causas sem nexos com a educação (como apenas cuidar e não educar), por ser um espaço não só de lutas, mas também de camuflagem e de arranjos. Essa fragilidade transparece no processo pedagógico, é sentida pelos alunos e percebida pelos pais.

A democratização do ensino exige romper com o modelo clientelista e autoritário para exercer uma democracia onde a participação popular se caracterize na mediação das organizações representativas, num modelo específico pela descentralização político-administrativa baseado na participação popular, conectado com o novo princípio estruturador das políticas educacionais locais. Não há uma propositura de participação aberta e aleatória, mas de constituição de grupos

organizados de discussão das políticas educacionais com a comunidade, e de representatividade pelos segmentos dos conselhos escolares comunitários. Esse inegável avanço pode ser limitado em virtude dos problemas já existentes, anteriores à LDB (Demo, 1997 / Saviani, 1997), assim como por questões financeiras dos municípios; a maioria dessas instituições não é adequada às práticas pedagógicas na educação infantil.

O discurso da gestão da educação infantil é de abertura política à participação popular. Na verdade os pais e a comunidade sempre foram bem vindos nessas instituições, mas a participação esteve culturalmente sujeita à figuração na “participação como presença”, que segundo Luck; ocorre por eventualidade, necessidade ou até por obrigatoriedade, atendendo a imposições institucionais ou do grupo a qual faz parte, e “não por intenção ou vontade própria.” (LÜCK, 2007, Vol.III, p.36).

Essa realidade encontra-se em conflito por melhoria nas relações entre a instituição e a comunidade pelo próprio investimento que o município de Cuiabá vem realizando na formação continuada dos profissionais das creches, favorecendo, através da consciência política, estabelecer um diálogo mais qualitativo com os pais e com a comunidade. A própria implantação da gestão democrática nas creches poderá ser traduzida na forma de concretização e manutenção de um novo canal de comunicação fundamental para a mobilização social, para o efetivo rompimento com a tradição política eleitoreira ainda presente no cenário institucional e comunitário, embora tenha sido pouco explorada nesse sentido, na primeira eleição para gestor de creche, realizada em 2007.

1.4.2 A educação infantil

A história da educação infantil é constituída de muitas lutas, traduzidas em uma matriz essencial que engloba a teoria (história de lutas e conquistas) e ação assistencial e educativa para crianças.

A educação infantil encontra-se ainda em fase de construção de identidade; estão sendo impressas as características de sua trajetória, num sistema de auto-afirmação como instituição confiável. A fonte teórica instituída por Coménios, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel e tantos outros pensadores que se preocuparam com a educação das crianças e a constante luta das mulheres por creches e pré-escolas públicas e gratuitas para atender seus filhos, influenciaram o pensamento

pedagógico para a educação na infância. A Educação Infantil, tal qual a escola, tem uma trajetória constituída à base de muitas lutas e uma história de segregação das classes menos favorecidas. Portanto, a discussão da gestão da educação infantil atual requer uma breve descrição da imagem e lugar da criança na sociedade, desde as organizações sociais mais primitivas que podemos alcançar, na elaboração deste breve referencial.

Para Brandão (1996, p 9), a criança primitiva era considerada o centro das atenções dos adultos; estima-se, de acordo com o autor, que a finalidade dos desenhos rupestres tinha também a função de orientar as crianças e mulheres sobre seu rebanho enquanto os homens estavam fora em busca de caça. O autor ressalta inclusive que evidências históricas indicam que as crianças aprendiam com os pais a produzir suas próprias ferramentas, a caçar e cuidar das criações. É importante lembrar que nessa instância não havia uma moeda de troca e nem preocupação com bens e valores.

Phillippe Áries (1981), relata que a criança na Sociedade Medieval não tinha representatividade, “*quando confundiam a educação com cultura*” (ARIÉS, 1981.p.14), sem privilégio à infância. Atribuía-se à criança o valor do patrimônio e do interesse familiar, desprovido de sentimento que pudesse interferir na negociata. A criança e a infância foram traduzidas secularmente em acomodação e não enfrentamento, conferindo ao clero toda autoria e tutela de sua educação.

John Amós Comênio (1592-1670), foi um dos primeiros estudiosos a reconhecer a importância e o valor da infância para o desenvolvimento da pessoa humana, e foi o precursor da analogia entre a formação da criança e o cultivo das plantas, assim revelados na obra *Didática Magna de 1657* (ANGOTTI. 2003.p.2).

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), despertou a crítica e o pensamento dos teóricos da educação sobre a aprendizagem na infância, na Suíça no século XVII, por apresentar um “paradigma bastante diferente para sua época chamando a atenção para as necessidades das crianças.” (ANGOTTI. 2003.p.3). Suas idéias influenciam pensadores como Pestalozzi e Fröebel na disseminação da educação necessária na infância, para a construção de valores e conceitos indispensáveis na vida escolar, para facilitar compreensão dos conteúdos, além de melhorar a socialização e a vida adulta.

Merece situar-se a contribuição de Pestalozzi com o método intuitivo e a percepção sensorial, com o trabalho como mestre-escola, voltado à criança de 5 a 15 anos, em instituições

em Yverdon (Suíça), e seu modelo pedagógico de observação da natureza.

O conceito de infância ganhou consistência e visibilidade através de movimentos protagonizados por mulheres das sociedades capitalistas, ao reivindicarem creches para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. A conquista se deu no início do século XVIII, com a criação das creches para atender as mães trabalhadoras; e com a criação do primeiro Kindergarten¹⁵ (1840), na Alemanha, concretizados nos princípios educacionais de Froebel¹⁶.

Não se falava em Educação Infantil no Brasil escravista; a criança era valorizada a partir dos 6 anos, quando começava a realizar pequenas tarefas. A criança branca iniciava nesta idade os primeiros estudos de linguagem, matemática e boas maneiras. A partir dos 12 anos eram vistos como adultos, tanto para o trabalho, quanto para a vida sexual (KRAMER.1992.p.25).

As primeiras iniciativas de atendimento e educação das crianças tiveram caráter higienista, cujo trabalho, segundo Kramer, “era realizado por médicos e damas beneficentes”, numa tentativa de reduzir o alto índice de mortalidade infantil, que ‘era atribuída aos nascimentos ilegítimos da união entre escravas e senhores’, à falta de preparo, de educação e de moral das mães, além da falta de higiene e cuidados no lar (KRAMER.1992.p.27). Sendo a mãe culpabilizada pelas doenças e mortalidade infantil, tal qual o retrato da infância medieval de Áries (1981.p.16).

É importante evidenciar que inicia-se no Século XIX a disparidade entre as lutas por creches e a criação das escolas de educação pré-escolar. As reivindicações por creches e pré-escolas representavam a proeminente luta da classe trabalhadora. Enquanto a difusão de idéias pedagógicas para a educação das crianças propagava nas rodas da alta sociedade, onde nos discursos encontravam-se os nomes e idéias de Rousseau, que chamou atenção do mundo para a necessidade das crianças em cada fase de seu desenvolvimento; Pestalozzi, com o trabalho como mestre-escola criando uma metodologia voltada às crianças a partir de 5 anos de idade e Fröebel, considerado o Pedagogo da Infância, por ter dedicado sua vida a conhecer a criança em seus interesses, em suas condições e necessidades, para adequar sua educação.(ANGOTTI, 2003.p 7).

Como consequência, as primeiras experiências com implantação de escolas infantis no

¹⁵ Jardim de Infância - Garten: jardim; Kinder: da criança.

¹⁶ Os princípios educativos propostos por Fröebel, “parecem convergir todos para um único e mais complexo eixo – o da auto-realização, que se efetiva através da atividade, da auto-atividade. O organismo da atividade espontânea pode exprimir sua natureza de acordo com a lei fixa de desenvolvimento”

Brasil, ocorreram em 1875 no Rio de Janeiro, e em 1877 em São Paulo, ambas de influência froebeliana, institucionalizando a pré-escola sob forma de Jardim de Infância (ANGOTTI, 2003.p.3), compondo a rede particular de ensino.

Após Proclamação da República (1889), a sociedade, mais liberta e impregnada com idéias do sistema capitalista e urbano-industrial, exige, através dos movimentos populares, medidas governamentais para resolver o problema da criança e da mãe trabalhadora. A sociedade reivindicava leis que regulamentassem a vida e saúde dos recém-nascidos, os serviços das amas de leite e das mães trabalhadoras, “*atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas*” criando “*maternidades, creches e jardins de infância.*” (KRAMER, 1992. p.52).

No âmbito público, a primeira experiência na educação infantil se deu com a implantação do primeiro “Jardim de Infância” estadual, em 1896, anexo, à Escola Normal de São Paulo, para auxiliar e complementar a formação das normalistas. Segundo Angotti (2003. p.3), esse fato ocasionou a importação de modelos pedagógicos estrangeiros sem análise crítica, sem inovação e sem adaptação às condições das crianças brasileiras, dando início a um processo fora do contexto no qual estavam sendo criadas.

Referências apresentadas em Angotti e Kramer (1992), demonstram que no Brasil o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo, onde as creches serviam para atender as mulheres que trabalhavam nas indústrias. Enquanto no outros países as creches eram, uma exclusividade da mãe trabalhadora da indústria. No Brasil, as creches populares mantidas pela indústria e pela filantropia, serviam para atender os filhos das mães que trabalhavam na indústria, e também os filhos das empregadas domésticas, os filhos bastardos e os excluídos deixados na roda.¹⁷

As lutas por creches acabam por sensibilizar a sociedade quanto aos problemas das crianças pobres como: a falta de recursos das famílias para oferecer conforto, segurança

¹⁷ A Roda dos Excluídos, como era conhecida, foi um instrumento (cilindro de madeira, fechado de um dos lados, de modo a não ver quem deixava e quem acolhia), que existia próximo as entradas dos abrigos, e Santa Casas de Misericórdia; em muitos lugares no mundo servia para acolher os recém-nascidos bastardos e abandonados pelas famílias por outros motivos, mas geralmente ligado a pobreza absoluta. Em São Paulo, crianças foram acolhidas na roda durante 125 anos (1825 – 1950). Muitas crianças acolhidas eram deixadas com bilhetes das mães e até certidão de nascimento. Essas crianças eram criadas em asilos que atendiam também a clientela externa como creche beneficente.

alimentar, higiene e controle das doenças. Kramer registra que em 1919, Moscorvo Filho, criou por conta própria o Departamento da Criança do Brasil, um programa social e filantrópico, cujo objetivo era preencher as lacunas existentes na proteção à criança. Mantido por doações, o Departamento da Criança realizava: histórico sobre a situação da proteção a infância no Brasil; fomentava iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicava boletins, promovia congressos; lutava para a aplicação das leis de amparo à criança; e formulação de estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil. Serviu também de órgão consultivo dos poderes públicos federais, estaduais e municipais. Moscorvo Filho presidiu o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em 1922. Kramer mostra ainda que;

Na década de 20, passava-se á defesa da democratização do ensino, educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais. (KRAMER, 1992, p.55).

Essa década foi marcada por contradições nas formas de poder em relação ao atendimento à criança. A filantropia sujeita-se a uma adaptação de antigas formas da caridade que se preocupava com a diminuição do custo social e com o controle da vida dos pobres, da classe trabalhadora, de modo a garantir a dominação do capital; volta-se, com apoio da medicina, à prática higienista. A pediatria, novo ramo da medicina, sugere regras desde a gestação, como maneiras de garantir o desenvolvimento físico e mental das crianças. Cabe a essas instituições e aos médicos ensinar as mães a cuidar dos filhos. Por outro lado, surge nessa época as primeiras iniciativas dos donos das indústrias com a construção de vilas operárias, escolas e creches mantidas por mulhres da alta sociedade, por instituições filantrópicas e pela participação do Estado, que concede estímulos fiscais ao atendimento à criança, móveis e materiais pedagógicos. “Cabendo à sociedade civil a manutenção e prestação de serviços (SANCHES, 2003.p.64).

Com a aceleração dos processos de industrialização e urbanização, na década de 30, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais. Neste momento, a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, matriz do homem, não tendo vida social ativa.

Em resposta a tantas lutas, entre elas o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, o Estado desenvolve uma política assistencial de caráter global, a partir de 1940, criando o DNCr - Departamento Nacional da Criança, uma instituição oficial com objetivo de ordenar atividades

dirigidas à infância, maternidade e adolescência, sendo administrado pelo Ministério da saúde. Nesse período “as creches passam a integrar-se em uma política de proteção à maternidade e à infância” (SANCHES, 2003.p. 66). Esse feito teve influência na reformulação da CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, reformulada em 1943, o que propiciou, segundo Sanches, o surgimento de berçários para atender aos filhos dos trabalhadores durante o período de amamentação. Diante das constantes lutas da sociedade e dessa nova concepção surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como; a FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, em 1941; a LBA - Legião Brasileira de Assistência e o SAM – Serviço de Assistência aos Menores (vinculado à LBA), em 1942; UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, em 1946; Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, em 1953; CNAE¹⁸, em 1955; OMEP¹⁹, em 1969; o INAN - Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1972. Durante esse período encontraremos um governo com acentuada fragmentação institucional e exclusão da participação social, centralizado política e financeiramente, seduzido pelas privatizações e pelo uso do clientelismo.

Esse conjunto de Leis e normas acima referenciadas não representa garantias de qualidade da educação na infância, nem são traduzidas em relações democráticas nas instituições de educação infantil; muitas vezes os organismos mantiveram regras tão fechadas que impediam o acesso justamente daqueles que mais necessitavam, como: horários incompatíveis com o tempo da família se deslocar de casa para a creche e para o trabalho, arbitrariamente forçando as famílias a criarem alternativas. No entanto, constituíram em importantes benefícios para a educação das crianças e para a composição do viés histórico da educação infantil, visto que estimulou a maior atuação do movimento de mulheres que lutavam pela conquista de um espaço digno para seus filhos. Em resposta o poder público se pronuncia, e a legislação veio a definir regras para a instalação das unidades de atendimento à criança, obedecendo a rigorosos preceitos de higiene; bem como orientou a destinação e aplicação de recursos na melhoria da qualidade de vidas das crianças brasileiras. Entretanto, Kishimoto denuncia que “as creches não tinham como preocupação a educação das crianças”; para elas, “desde a origem, os Jardins de Infância tinham objetivos educacionais e as creches, assistenciais.” (KISHIMOTO apud SANCHES, p 67). As creches apresentam projetos educativos voltados à saúde e ao comportamento social, enquanto a

¹⁸ Conselho Nacional da Pré-Escola.

¹⁹ Organização Mundial para a Educação Infantil e Pré-Escola.

pré-escola, que era vista com a função preparatória, visava suprir as carências culturais, revelando-se ainda como possibilidade de incentivo à criatividade, à formação de hábitos e a melhorar o relacionamento familiar.

O assistencialismo praticado no Brasil até a década de 80 representou para milhares de famílias a garantia de vida diante da miséria e da pobreza. Serviu como medida emergencial para resolver casos de fome, desnutrição, higienização e controle de doenças, principalmente da infância. Não que essas situações não mais existam, mas o amadurecimento das ações foi orientando a solução de alguns problemas mais urgentes. Isso levou à participação/contribuição da mídia, e as informações chegam hoje mais rápidas às populações. Daí a necessidade de atualizar a maneira de atender o cidadão.

O contexto do assistencialismo remete à análise da condição das instituições correlatas à política e à participação popular. Urge ainda a necessidade da criação e institucionalização de legislação (reforma da Constituição) que assegure e regulamente o direito e o investimento em capacitação para promover os menos favorecidos à condição de buscarem uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho. Advindas do assistencialismo, as creches foram conduzidas por décadas pela filantropia assumida pelo governo (1940), em condições precárias, por considerá-las desnecessárias. Atualmente, por questões de legislação, distribuição de recursos aos municípios e adequação às demandas sociais, as creches passaram a ser integradas oficialmente à Secretaria Municipal de Educação (2.006).

Seguindo a mesma lógica do ensino fundamental, destinado a princípio para poucos nobres, a educação infantil foi exercida durante décadas pela filantropia, sendo assumida pelo governo brasileiro na década de 40 na via do assistencialismo, na primeira fase do Governo Vargas. Essa situação somente foi reconhecida e legitimada de forma definitiva pelo poder público a partir da Constituição de 1988, que estabelece a educação infantil nas modalidades de creches e pré-escolas subordinadas à área da educação. Dessa forma operou-se a superação do assistencialismo, “predominante nos programas para esta faixa etária” (CAMPOS: 2006.p.18).

A Constituição (1988), o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (1996), e a própria Lei Orgânica da Assistência Social (1993), que já previa a transição das creches para a Educação, inauguram uma nova fase da educação infantil no Brasil. Esse conjunto de Leis não constitui nenhuma garantia de democracia, todavia compõe um conjunto de normas capazes de adequar a instrumentalização das ações e direcionar recursos

para instalação e manutenção das unidades com caráter eminentemente educativo, e para ampliação da oferta de vagas. Outro fator está na qualidade dos serviços prestados, que exige uma nova organização; registros (autorização e reconhecimento das unidades, participação no senso escolar, cadastro nos programas sociais); profissionais qualificados e produção qualitativa vinculada aos órgãos de competências estrutural e fiscalizadora. Essas recentes conquistas respondem ao poder articulador dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos pró-creche.

A discussão e as mudanças na legislação do Serviço Social, NOBS²⁰ e LOAS²¹, suscitam uma nova proposta não mais de apenas assistir emergencialmente, mas de atenção ao cidadão, propiciando por via dos Programas Sociais uma capacitação profissionalizante, com vistas a superar o problema e promover a família à condição de gerar seu próprio sustento. Nessa nova perspectiva a creche, que ao longo da história representou um espaço efetivo de assistência e combate à miséria e à fome, alimentando as crianças pobres e estendendo apoio emergencial e orientações às famílias, dentro da nova conjuntura, perde oficialmente esse caráter para assumir a educação infantil.

É pertinente ressaltar que não se trata apenas de mudança de caráter no atendimento, mas da *transição das creches*²² do Setor de Assistência Social para o Setor da Educação Municipal, liberando assim os recursos da Assistência Social para realizar ações sócio-educativas que visem promover o cidadão à condição de gerar seu próprio sustento. Assim, a fome deixa de ser assistida emergencialmente e passa a ser tratada por programas que visam à promoção de melhores condições de vida à população. Neste sentido Freire argumenta que,

[...] o grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a abertura de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica [...] o assistencialismo [...] é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma, a responsabilidade. (FREIRE, 1976. p 57, 58).

Questões sociais, convergentes ao sustento e gerenciamento familiar, são problemas de

²⁰ Norma de Operação Básica de Humanização Social, normatiza as ações do Serviço Social, e serve de parâmetro para a LOAS.

²¹ Lei Nº 8.742 de 07/12/93 LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social.

²² A Transição das Creches é retratada na IV capítulo deste texto

governo, das políticas públicas, representadas pelos órgãos e gestores competentes. Essa complexidade requer maturidade e deve ser discutida na sociedade em espaços de participação popular, próprio aos adultos. Favorecer a troca de idéias é primordial na democracia. O discurso do assistencialismo é orientativo. Porém, as pessoas têm opinião e as expressam nos conchavos e nas entrelinhas. A criança deve ser protegida desses rumores, destinando-se para elas um espaço favorável ao seu desenvolvimento cognitivo e motor. É preciso compreender a dinâmica pedagógica e administrativa da escola para construir um processo de educação permanente, capaz de redefinir políticas para a melhoria da escola e agregar novas modalidades.

O atendimento à infância na creche requer uma estrutura de organização completamente diferente da escola “regular”, estrutura que permita alcançar e atender as especificidades da criança pequena. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, garantem e regulamentam a participação da criança na educação infantil pública e gratuita, sendo ela atendida em creches de 0 a 3 anos e 11 meses de idade Conforme o art.7º, inciso XXV da Constituição de 1988,e Artigos 29 e 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996..

Nesta fase da infância a criança necessita de carinho, proteção e aconchego; de ser atendida nas suas necessidades básicas, e respeitada nas suas manifestações. A creche representa uma extensão do lar, um espaço de convivência facilitado pela ação do profissional que cuida e educa em período integral, oferecendo condição à mãe para assumir compromissos de trabalho, segura de que seu filho não sofrerá o desgaste de mudanças de situações ao longo do dia. A criança traz sua história de vida, os valores e costumes construídos na família, além da cultura do grupo social ao qual está inserida. A escola se opõe a esta condição, inculcando-lhes conteúdos programáticos, criando um terceiro cenário ao qual a criança deve se adaptar. Nessa instância, a escola desconecta a experiência, a educação e os valores que a criança já tem construídos no seio familiar e comunitário, criando para ela dois mundos completamente diferentes, desprovidos de valores e referenciais fundamentais na construção da identidade, do conhecimento, dos laços afetivos, na mesma medida que fragmenta o desenvolvimento intelectual, moral e afetivo do educando.

A inversão de papéis entre escola e a família na relação educativa faz parte das discussões sobre educação. O papel da escola e da família na formação do educando, envolve os temas democracia e participação. O desenvolvimento humano é constituído de uma gama de

elementos que interagem entre si, influenciando e compondo as partes que interagem com o todo, que tanto podem ser elementos de continência e inclusão, como fontes de conflitos. A experiência vivida registra nesses organismos humanos as impressões e percepções, com ênfase nas perdas e distorções que podem ocorrer no percurso. O cerne da questão está no modelo de sociedade que estamos construindo, com tipos e padrões familiares cada vez mais diversificados, conduzindo a mulher cada vez mais ao mercado de trabalho e à responsabilidade financeira familiar. A redução do tempo livre, o esgotamento físico e emocional por sobrecarga de trabalho, aliados à baixa escolaridade e a pouca cultura, reduzem a família à condição de vítima social. Nessa condição, a família exime-se de seu papel de educar e outorga ao poder público essa tarefa, atribuindo a tarefa educativa como responsabilidade quase que exclusiva da escola. A deterioração dos valores familiares, decorrente dessa situação, reverte-se em desconforto emocional expressado, não raramente, na forma de violência, muitas vezes invisível, mas sentida pelo educando. Nos texto da nona competência para ensinar “enfrentar os deveres e dilemas da profissão”, Perrenaud expressa,

Concordo com os psicanalistas, com os éticos e com pedagogos que o interdito da violência é uma das bases da civilização humana. Porém, na condição de sociólogo pessimista, tenho a obrigação de acrescentar que esta evidencia não está escrita no nosso patrimônio genético. (PERRENAUD, 2000. p.144)

O autor acrescenta que as sociedades nacionais de hoje se construíram na violência e alicerçam suas instituições com uma gama de violências legais: judiciária, médica (por negligência) e entre elas a escolar. Portanto, cumpre-nos descobri-las no espaço educativo sob certas evidências: a transferência de papéis entre a família e a escola pode favorecer o exercício da violência psicológica e simbólica contra a criança. A distorção na relação afetiva concerne negligenciar o desenvolvimento da criança. A própria Lei, segundo Perrenoud (2000), é um ideal antropológicamente fundado, que não se impõe sobre si mesma, e é utilizada na forma imperfeita, sem efeito na vida real. No contexto desta pesquisa, as Leis de Gestão Democrática, inoperantes, representam um ensaio à democracia, pois ainda não conseguiram estreitar a relação família-escola, para a conscientização do real papel de cada uma dessas instâncias no desenvolvimento e formação intelectual e moral da criança.

Família e escola são marcos referenciais da aprendizagem e sustentação do ser humano. Cabe à família construir uma relação afetiva intensa por via da qual instituirá os valores de amor,

respeito, solidariedade e responsabilidade, constituindo-se em segurança e confiabilidade. A participação dos pais na educação dos filhos deve ser constante e consciente. A escola responderá pela educação formal, valorizando os saberes construídos, pela socialização, pelo desenvolvimento de novos valores e pelo saber sistematizado. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do educando.

É importante que pais e educadores assumam suas tarefas e, junto com os pequenos, compartilhem experiências cotidianas, favorecendo a educação das crianças, sem julgamentos. Cabe ainda à escola compreender as nuances de cada situação, uma vez que tudo o que se relaciona aos filhos tem a ver, de algum modo, com os pais e vice-versa. Portanto, não há uma receita apropriada e infalível, o jeito simples e mais eficaz é inserir a família na escola e disseminar o processo educativo entremeadado a uma relação de cooperação mútua.

A questão da democracia passa por todos esses fatores, como constitutivos de estratégias para conquistar a sociedade a usufruir de seus direitos, a participar dos espaços de educação pública. Todavia, a participação efetiva ainda não é uma constante, muito provavelmente pela bagagem cultural depreciativa, centrada no individualismo impresso nos sujeitos que compõem a escola, sendo eles responsáveis pela criação de estratégias para aproximar a comunidade da escola.

Criar e intensificar a rede de relações sociais entre a escola e a família não é tarefa fácil, demanda trabalho, um administração voltada para a coletividade. Para a educação infantil oferecida em creches, essa caminhada será mais longa. Advinda do assistencialismo, com modalidade de atendimento integral à criança pequena, a creche carrega o estigma de menor importância, e dificilmente se livrará do rótulo do favoritismo. Abrigam-se nesse termo as práticas de indicar os gestores das unidades escolares. As escolas já exercem, há algum tempo, a eleição de diretor;, nas creches de Cuiabá, a primeira eleição aconteceu em novembro do ano de 2007. Porém, mantém-se inalterada a forma de contratação dos demais servidores para complementar os quadros de pessoal, favorecidos ainda pela indicação política através de vagas destinadas aos vereadores, até que se realize um concurso público. Estando a Educação Infantil regida pelas Leis da Educação Nacional, essas diferenças tendem a diminuir, o que favorecerá a estrutura da educação conquistada através de muitas lutas, essencialmente a dos movimentos populares.

A gestão da educação infantil carece de uma ordem democrática capaz de abarcar os

segmentos presentes nas creches e pré-escolas, ela necessita de abranger os educadores, as ações pedagógicas para a infância e as relações sociais com a comunidade. É importante desenvolver modelos pedagógicos capazes de atender a criança (de zero a 6 anos) nas suas necessidades básicas e ao mesmo tempo desenvolver os conhecimentos e as competências relevantes à formação intelectual dela. O desafio da educação infantil é criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral e sustentável da criança, de modo a superar a tendência assistencialista, presente nos processos para essa faixa etária.

1.4.3 Democracia e Participação no Contexto Escolar

A legitimidade do processo de democratização do ensino público no Brasil passa necessariamente pelo princípio da participação dos diferentes setores da sociedade e está relacionado às lutas de classes por acesso aos direitos sociais e à cidadania.

O termo participação tem se tornado um dos temas mais pesquisados nas duas últimas décadas no Brasil, principalmente depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, apesar de notar-se que o processo de participação da sociedade civil tem aumentado significativamente no Brasil, fruto do processo de reivindicação permanente pelos direitos sociais. Boaventura Souza Santos (2002) nos lembra que a participação é uma questão muito complexa e nem sempre conseguimos atingir aqueles que mais precisam. Há os excluídos e os excluídos dos excluídos. Um outro aspecto que não podemos deixar de destacar é quem representa a sociedade civil nos dias de hoje, considerando o mundo das economias globalizadas, onde o poderio econômico dita as ordens das políticas públicas e exerce clara soberania sobre as questões dos direitos sociais, como da saúde, educação, assistência social, cultural, segurança, entre outros.

Reconhecida tanto pela sociedade civil como pela sociedade política, a participação dos diferentes setores da sociedade organizada no âmbito da esfera pública ganhou destaque e passou a ser discurso obrigatório. Porém, advertem os estudiosos (Gohn, Lück, Paro, Brandão) e pesquisadores da área, que não basta reconhecermos a importância da participação criando instrumentos ou instalando mecanismos democráticos, é preciso verificar em que condições esta participação pode apresentar-se como uma nova configuração de Estado, onde sociedade civil e

poder público passam gerir políticas públicas no âmbito federal, estadual e municipal. Sociedade participativa é aquela que mantém a competência exclusiva para decidir as questões fundamentais de organização do Estado e as grandes diretrizes da ação estatal, para além do aspecto consultivo. É necessário identificar quem está participando das políticas públicas, é preciso dar nome a essa sociedade civil organizada, sob pena de consolidar uma camada da sociedade, um segmento social que diga de passagem, sempre esteve no poder, na direção do Estado. Nesse sentido Althusser adverte que,

... a sociedade era formada por uma hierarquia de estruturas, diferentes umas das outras, que gozavam de relativa autonomia embora, em última instância, condicionada por considerações econômicas. Desta forma, a História era um processo sem sujeito: os seres humanos não passavam de meros suportes ou efeitos das estruturas sociais. (Althusser, Enciclopédia Encartam - Microsoft em CD-Rom: 2002. Verbetes: Democracia)

A concepção de Althusser não previa a ascensão da classe empobrecida que carregava para dentro da escola, seus interesses, suas ideologias e lutas contra a hegemonia da classe dominante. A escola não é um campo pacífico, ao contrário, é o ‘cabo de guerra’ das classes sociais. É espaço de conflito permanente, e está sendo tomado por aqueles que o governo não deseja. Portanto, neste quadro exige-se uma redefinição de papéis da sociedade civil em seus segmentos, que se vê diante do direito e dever de envolver-se das políticas públicas educacionais.

Paro (1997), alerta que a participação democrática não se dá espontaneamente, mas é um processo histórico de construção coletiva, sendo que para sua efetivação é necessário prever ou criar mecanismos que viabilizem, facilitem e incentivem as práticas participativas nas instituições. É importante não reduzir a participação da sociedade apenas, como afirmou o pensamento liberal, à eleição periódica dos governantes. A experiência histórica tem demonstrado que o mecanismo eleitoral pode ser habilmente manipulado pela classe dominante, de modo a fazer da sociedade mero figurante no cenário político. A participação do senso comum existe, é perpetuado nos sistemas de ensino. O problema se apresenta na efetividade das ações e na sustentabilidade do processo.

Temos que nos manter vigilantes, pelo simples fato de que nos encontramos ainda em pleno período de transição de um estado centralizador para um estado democrático de direito, um estado comandado pelo mercado mundial, globalizado, que incentiva a propagação do individualismo, da competição exacerbada entre as pessoas pelo emprego e por melhoria da

qualidade de vida. Para um outro estado marcado pelas forças de resistências, organizada em grande parte pelos movimentos sociais, sindicais, associações, partidos políticos entre outros. Há uma disputa de interesses, há uma contradição na organização deste novo cenário, e de certo ponto saudável para uma sociedade democrática. Devemos nos preocupar quando esses conflitos deixarem de existir, a participação se dá no diálogo, no debate.

Os conflitos; como não poderia deixar de ser, também explodem para dentro das escolas públicas, exercendo uma força pressão que contamina os mais puros desejos de realização de um evento efetivamente democrático e definem as regras para a eleição de lideranças escolares. Identifica-se, por outro lado, alguns mecanismos que, caracterizados pelos princípios democráticos como eleição de dirigentes, conselhos representativos, e o acesso ao ensino público, têm registrado a manutenção de uma cultura, à qual o projeto de democratização do ensino público ainda não conseguiu superar, que é a cultura do paternalismo, do autoritarismo, do centralismo, da fragmentação e do conservadorismo do ensino público no Brasil. Em alguns casos a instituição escolar se mostra tão empobrecida ou limitada, que acaba por perpetuar alguns processos obedientes ao modelo hierárquico, circunscrita nos princípios taylorista/fordista de administração escolar. O problema não está na escolha do modelo de gestão democrática a seguir, mas na falta de um modelo alternativo de gestão que possa expressar e contemplar os diferentes segmentos da sociedade, que seja constituído de direito a voz e voto, ou seja, que gere uma cultura de participação de sujeito.

O debate sobre a gestão democrática no Brasil ganha nova roupagem a partir da década de 80 (Gohn, Melucci), caracterizado pela terceirização do ensino público (de responsabilidade do estado) e pela implantação da Lei de Gestão Democrática nas escolas, tendo como marco referencial a eleição de diretor. Das três formas de escolha de diretores: nomeação por autoridades estatal (governamental ou não); concurso com contagem de títulos e eleição pelo voto direto, somente esta última é prevista numa Lei de Gestão Democrática, embora, existam as formas temporárias (por contrato) de garantir a responsabilidade sobre a instituição a um gestor, até que se concretize a forma legal instituída no município. Dentre essas formas de escolha, a que prevê a realização de eleições é a que tem merecido maior destaque nos últimos anos. Esse processo eletivo tem sido proposto e realizado também para conselhos deliberativos de escolas, onde se tem a participação de professores, funcionários, alunos e pais.

A conscientização a respeito dos exercícios de democracia e cidadania deve ser exercida

dentro da escola, a fim de que seja apreendida nas diversas possibilidades, de modo que toda a sociedade saiba praticar sua cidadania e interferir conscientemente na realidade para transformá-la com critério para o bem da coletividade. Desse modo fica entendido que a eleição de diretor é um elemento indispensável ao exercício de cidadania na escola, uma vez que o processo compõe-se de organização democrática da comunidade escolar, de legalização da instituição e da dinamização dos conselhos escolares e dos grêmios estudantis. Ainda, numa visão romântica da gestão democrática, podemos entendê-la como um processo dinâmico que favorece o envolvimento da comunidade e dos segmentos da escola nas atividades, dando sugestões e influenciando nas decisões. Todavia, entende-se que surge da necessidade de organizar o ensino para atender as exigências das transformações sociais, influenciadas pela aceleração do crescimento populacional, da tecnologia e dos sistemas de comunicação.

Lück esclarece que “a educação brasileira, tem dedicado muita atenção a gestão do ensino, com um conceito novo,” (LUCK, 2006.p.23), visa superar as limitações administrativas a partir do entendimento que “os problemas educacionais são complexos”(idem), carecem de uma visão global e demandam uma ação dinâmica, articulada e participativa na criação de estratégias de superação das dificuldades.

A gestão emerge para superar, dentre outros aspectos, carência: a) de orientação e de liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos. b) de referencial teórico-metodológico avançado para orientação do trabalho em educação. c) de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas. (LUCK, 2006. p.24)

A descentralização e partilha de poder é uma característica desse processo, cuja flexibilidade administrativa deve alcançar a comunidade, trazendo a fazer parte, tomar parte ou ter parte (BORDENAVE, 1993.p.45), com a responsabilidade de estimular a participação efetiva.

Semeraro²³, reportando à Bordenave, nos ajuda a refletir a participação como inerente à natureza social humana. O homem só desenvolverá seu potencial numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. Do ponto de vista dos planejadores democráticos a participação garante o controle das autoridades por parte do povo. Quando a população participa da fiscalização, os serviços tendem a melhorar. A escola é o lugar de significar a participação “no sentido legítimo do termo”, conforme Demo, conceituando a participação como essência de

²³ Giovanni Semeraro , professor da UERJ em Seminário Temático – GPMSE/IE/PPGE/UFMT - 2005

autopromoção existente enquanto conquista processual. Desse modo entendida, conclui Demo: “Não existe participação suficiente, nem acabada”.(DEMO, 1996.p.18).

A participação cidadã consiste em respeitar as diferentes formas de participar. Sendo essa “uma habilidade que se aprende e aperfeiçoa”, conforme explica Bordenave (1993.p.47), as técnicas e dinâmicas da participação podem ser apreendidas e incorporadas pelas pessoas no envolvimento, dependendo do estímulo recebido no grupo social.

Com a prática e a autocrítica a participação vai se aperfeiçoando, passando de uma etapa inicial mais diretiva a uma etapa superior de maior flexibilidade e autocontrole até culminar na autogestão. (BORDENAVE, 1993.p.47)

O sucesso da participação depende das estratégias criadas e da capacidade dos sujeitos de se envolverem nas tramas e entremeios até alcançarem ou constituírem os canais de participação direta e efetiva; desenhada na frase de Bordenave,

[...] A participação democrática começa quando os grupos da população interessada em um tema específico recebem informação específica, conhecem os canais de reivindicações e são alertados para as formas de consulta a que têm acesso. (BORDENAVE, 1983. p.59).

A nomeação de diretor, mesmo temporária, é bastante criticada atualmente nos sistemas de ensino no Brasil (DOURADO, 1990 p.103), por considerar-se que essa prática corresponde à política do favoritismo, visto que normalmente nestes casos o diretor não tem respaldo da comunidade. Mato Grosso não fogia a essa regra. No período anterior ao ano 2000, era de praxe encontrar nas escolas diretores indicados, ocupando o cargo há anos, enquanto seus “padrinhos” permanecessem nos cargos eletivos. Nas creches, essa é uma realidade dos tempos atuais; a realização da primeira eleição para gestor de creches foi programada para o final do ano de 2007, conforme a Lei Nº 4.998, de 25 de junho de 2007. Nas escolas esse processo é assegurado na Lei de Gestão Democrática Nº 4.120, de 16 de novembro de 2001, publicada em 16/11/2001 e regulada pelo decreto Nº 4.268, de 09 de fevereiro de 2005, que regulamenta a eleição de Diretor escolar, eleito pelo voto direto, conforme assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Constituição Federal de 1988.

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Desse modo entendida, a gestão democrática

é uma gestão de autoridade compartilhada. O acúmulo de tarefas que tem a direção de uma instituição de ensino exige a divisão de competências, pois a centralização bloqueia o desenvolvimento. Paro (1995), defende a tese de distribuição das obrigações entre o diretor e o coordenador; um ficaria com a parte administrativa e outro com a parte pedagógica. Com efeito, essa organização se efetivaria no diálogo, pela troca permanente de informações sobre o projeto educativo e serviços a serem executados na escola.

No modelo de gestão escolar anterior, o diretor é o centro do processo, contrariando os princípios da democracia: igualdade, liberdade, diversidade, solidariedade e participação (TORRES, HERBERT DE SOUZA), princípios pelos quais são regidas as leis que deveriam favorecer o exercício democrático nos espaços escolares.

A escola é um lugar de diferenças e contradições, num mesmo espaço convivem pessoas de sexos opostos, idades e meio social diferentes, diversas culturas e inúmeras religiões, entendemos as dificuldades existentes para administrar, muitas vezes a proposta da escola está na cooperação, solidariedade e trabalho de equipe, mas nem sempre o corpo de professores, funcionários administrativos, segue pensamentos da direção, a flexibilidade do administrador é colocada em jogo a todo o momento, é preciso considerar as diferenças individuais (LIMA, 2007.p.23)

Essa questão está estampada nas relações cotidianas da escola, registrada nos planos de ensino. As propostas educativas elaboradas: PPP - Projeto Político Pedagógico, PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola, para atender o Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC, PDDE - Plano Didático de Desenvolvimento da Escola (não confundir com Programa de Dinheiro Direto na Escola), e outros projetos, são traçados teóricos fabulosos, pensados minuciosamente, sem escapar nenhum detalhe. Embora exista uma prática de reunir-se com o coletivo da escola, extrair dele as sugestões e sistematizar em equipes, a distância entre a teoria e a prática ainda é grande. O plano se torna um misto de identidade social e fictícia da escola, pois muitos conseguem partir dele e executar uma prática educativa coerente; outros não têm a mesma habilidade e recorrem ao modo que considera ser o correto.

Nossa sociedade não apresenta uma cultura de participação efetiva, dessa forma, os gestores públicos estão imbuídos de preconceitos e de condutas que contribuem para aproximar-se da ação de modelos inoperantes, extirpando qualquer possibilidade de ampliar a participação popular. Esse fator resulta na ausência de um fio condutor das relações cidadãs para reger o processo de forma aberta e democrática. Faltam consciência e compromisso ético-político.

Criam-se as amarras que ditam as normas estáticas, rígidas, facilmente manipuladas, assegurando que as instituições estejam permanentemente atreladas a um núcleo controlador. Em muitos casos está presente na escola um estado de conformismo, cortina funcional do autoritarismo instituído numa burocracia que cria uma hierarquia, uma interdependência entre os segmentos. Diante do problema optam pelo caminho mais fácil, os conchavos de autoproteção através da troca sutil de favores.

O autoritarismo, o paternalismo e a vivência democrática na escola nem sempre estão visíveis, dependem muito da equipe de trabalho da escola. O diálogo, a compreensão e a cooperação são elementos indispensáveis para alcançar sucesso. Uma administração autoritária apresenta características de: ausência de diálogo; rejeição à crítica, desigualdade no exercício do poder, evita a avaliação e acaba por determinar quem dá as ordens e quem as obedece. Uma administração democrática proporciona liberdade, evita hierarquia, aceita críticas e opinião, em suma partilha o poder, provoca a formação de consciência e estimula o desenvolvimento de competências e habilidades e estimula a aprendizagem dos segmentos envolvidos. Antunes (2001), Perrenoud (2002), Cruz (2002)

A escola tem que desempenhar vários papéis na sociedade. Além de educar, informar e moldar o cidadão, ela tem que se responsabilizar-se pela socialização, pela formação de hábitos, de compreensão e de intervenção no mundo que nos cerca, tudo isto com muita responsabilidade, compromissada e consciente; portanto, além da função de educar, a escola tem que ser instrutiva e socializadora. Nos diversos ângulos a escola figura no palco das relações sociais ativas como instrumento fundamental de formação para a democracia, ora como espaço dos processos democráticos ou não, ora como responsável pela formação da cidadania, elemento chave da democracia. A educação para a cidadania não constitui uma garantia da democracia, pois a mesma só pode realizar-se em contextos de experiências democráticas e esta desconsidera o envolvimento do sujeito. (Paro, 1997, p.26). Para Sampaio a democracia ocorre como consequência saudável do exercício de cidadania e,

Diz respeito a todas as instituições de socialização, de formação e de expressão da vida pública, mas, naturalmente, cabe aos sistemas educativos desenvolverem nas crianças e nos jovens, os saberes e as práticas de uma cidadania ativa. (SAMPAIO, 2006. Site)

Nesse sentido observamos de forma positiva o debate sobre gestão democrática na rede

de Creches Municipais de Cuiabá. Acreditamos que as creches, ao participarem do movimento pela democratização do ensino público trazem em sua bagagem histórica uma proposta inicial de melhores condições para participação efetiva dos diferentes setores da sociedade, diferente da exercida na escola. As creches têm suas raízes em outras áreas que não a da educação, o que as aproximam de se caráter interinstitucional, ou seja, da articulação com as áreas da saúde, assistência social, cultura e, fundamentalmente, com as famílias das crianças. Portanto, o seu envolvimento com esses setores não constitui nenhuma novidade.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Referir-se ao processo histórico do movimento que vem acontecendo pela implementação da democracia na rede de creches Cuiabá, tendo como mecanismo a implantação da Lei de Gestão Democrática dessas instituições, exige pontuar algumas questões relativas à organização existente; construir um panorama da Rede Municipal de Educação para, depois, localizar a rede de creches e realizar o recorte metodológico, desta pesquisa. À guisa de compreensão metodológica, considere importante mapear a rede de creches municipais, inserir um pouco de história das experiências na luta pela democratização do ensino e da história do surgimento das creches.

Para elaboração deste capítulo contei com as considerações dos teóricos Gracindo (2002), Ludke e Menga(1986), Ponty (1994), André (1998) e Sabaj (1998), para compreensão e descrição do objeto desta pesquisa. Na produção do capítulo evidenciam-se questões de ordem estrutural e organizacional da rede de creches.

Na visão da estrutura da rede municipal de educação é importante evidenciar a última década que se compreende o período histórico de 1998-2007, pelas experiências vivenciadas no sistema educacional, fomentando programas e projetos, visando a efetivação da gestão democrática. Desses feitos podemos destacar a implantação da escola ciclada, os ousados projetos e propostas educativas diferenciadas, dando maior autonomia à escola, além da gama de programas, e os projetos de ações coletivas e comunitárias implantados, como: Universidade Popular Comunitária, Biblioteca Saber com Sabor, Cuiabá Gente Net, Arte no Morro e escolas com projetos educativos diferenciados.

Este Capítulo será dividido em três seções, de forma a apresentar na primeira parte, o tema “Raízes da Educação Infantil: um olhar um olhar sobre a rede de creches” contém um pouco da história do surgimento dessas instituições de atendimento à criança, bem como a ampliação da rede na busca de suprir a demanda existente com oferta de vagas e serviços qualitativos; a gestão compartilhada exercida até o ano de 2005, exercida entre a Secretaria Municipal de Assistência Social e Secretaria Municipal de Educação na administração das creches; e a memorável *transição das creches para o setor de educação*, sob responsabilidade do município.

Na segunda parte, “Experiências da Rede Municipal de Educação”, o registro de gestões

administrativas que evidenciam certa abertura política em relação às escolas, propondo autonomia e liberdade para definir seu projeto educativo. Esses elementos ilustram as tentativas de tornar a gestão da escola efetivamente democrática.

Na terceira parte, o tema “Creches: um cenário em movimento” ajusta a discussão para dar visibilidade ao objeto, evidenciando as tramas da relação com a comunidade interna e externa, na tentativa de ampliar a participação popular, revelando os conflitos gerados a partir da concessão de autonomia e dos tímidos exercícios democrático nessas instituições. Sob esse tema, retomo as questões pontuais acerca da implantação da Lei de Gestão Democrática para as creches municipais, para discutir as tramas deste processo. Conclui-se, com um referencial quantitativo sobre essas unidades, a descrição e delineamento da metodologia qualitativa com abordagem fenomenológica, para tornar possível transcrever eticamente as percepções sobre as relações estabelecidas ao longo do processo de implantação da Lei de Gestão Democrática das Creches Municipais de Cuiabá.

Rede ou Sistema de Ensino?

Abre-se aqui um espaço de interlocução entre o entendimento do que é; rede e sistema de ensino. A iniciar decifrando o termo rede no dicionário Sacconi, buscamos a opção 8, visto que todos os anteriores se referem a tecidos e fios entrelaçados, sendo que no 8º item, rede é “Sistema formado por pessoas que trabalham numa atividade, clandestina ou secreta” (1996, p. 572). O dicionário Priberam (Site, 2008), segue na mesma linha dos tecidos e malhas variáveis para usos diversos.

Sacconi (1996, p.613), traz a seguinte significado para Sistema: “Grupo de elementos inter-relacionados que formam um complexo ou o todo”. No Priberam (Site, 2008), sistema vem do;

“Lat. Systema; conjunto de princípios reunidos de modo a que formem um corpo de doutrina; combinação de partes coordenadas entre si e que concorrem para um resultado ou para formarem um conjunto; Polít., forma de governo ou constituição política ou social de um Estado; conjunto de leis ou princípios que regulam certa ordem de fenômenos; Hist. nat., método de classificação dos seres vivos baseado num só ou num pequeno número de caracteres; Anat., conjunto de órgãos que, tendo a mesma constituição, desempenham funções análogas” (PRIBERAM, site, 2008)

A análise dos termos e suas significações chamam a atenção compreender que o uso correto como sistema de ensino como sendo o termo mais adequado para definir um conjunto de

unidades educativas governamentais a serviço da sociedade.

Esse estudo serve para esclarecer que houve uma tomada de consciência a respeito dos termos, porém justifica-se aqui, a manutenção do uso do termo rede para designar o conjunto de creches municipais de Cuiabá, visto ser esta a terminologia utilizada entre os educadores e comunicadores que divulgam as ações sobre as creches nos sistemas de comunicação. Enquanto o uso do termo sistema, apesar de correto descaracterizaria a linguagem referencial sobre estas instituições.

Desse modo, entre a consciência e a utilização popularizada, segue-se a descrição histórica crítica das creches de Cuiabá, como rede, no momento também histórico da implantação da Lei de Gestão Democrática para reger a gestão administrativa (e deveria ser participativa) destas unidades.

Descortinar a gestão da Rede Municipal de Educação de Cuiabá, especialmente nas tentativas de inovar em educação, é fundamental para analisar um cenário onde é possível compreender a função desse organismo social (a escola e a creche), que forma cidadãos influenciando significativamente no seu caráter e intelectualidade, para se chegar às questões da democracia, participação e emancipação política na educação infantil. Para compreender melhor a amarras da gestão das creches é imprescindível embrenhar-se da história do surgimento da Educação Infantil – Creches em Cuiabá.

2.1 Raízes da Educação Infantil: um olhar sobre a rede de creches municipais

Os tempos dos cabos de Rondon, quando dedos saltitavam as notícias no telégrafo, e o telefone ainda era artigo de luxo da Cuiabá distante, na intensidade do calor da terra, encerram em si as lendas do ouro, do diamante, das grandes lavouras e da fartura. A corrida pela realização dos sonhos foi inevitável. O sonho da oportunidade de emprego traz o cidadão. A cidade acolhe os bravos visitantes, eis que vêm e nunca mais vão. A dura realidade os transforma em pobres cidadãos, a habitarem os arredores da cidade, dependentes da assistência social e da educação básica, entre outros. A cidade cresce, enquanto a desigualdade floresce.

O surgimento das creches em Cuiabá tem origem na filantropia, com cunho educativo,

cuja visão era a formação intelectual das crianças. Essas instituições buscam, até hoje, contribuir com as famílias para minimizar as desigualdades sociais, oferecendo apoio, aconchego e alimentação adequada às crianças, além de oferecer, orientações de saúde e educação, conforto e segurança para a mãe trabalhadora.

A rede de creches governamentais do município de Cuiabá, teve origem na preocupação de Gestores em atender as crianças de 0 a 6 anos²⁴, em situação de risco e vulnerabilidade social, conforme reza o conjunto de legislação da Educação e da Assistência Social. Uma vez constatada a pobreza, o aumento do índice de desemprego, da violência e a falta de condições de muitas famílias de suprirem as carências mínimas de seus filhos; dá se originam as primeiras creches na intenção de criar condições para que a população adulta pudesse trabalhar, deixando seus filhos em segurança. Embora as proposições de criação da rede tenham um padrão de semelhança, na prática a filantropia, que era representada pela rede Associação Beneficente Fé e Alegria, que mantinha um suporte para as ações efetivamente educativas, tanto das crianças, quanto das famílias que tinham acesso a estudos, palestras e oficinas, orientações e serviços de saúde. Enquanto a rede governamental, embora contasse com pedagogos, psicólogos, nutricionistas, enfermeiras e recreadores no quadro profissional, as ações privilegiavam a assistência às famílias e a manutenção dos direitos das crianças, na medida em que, segundo servidores da época, era prioridade realizar as visitas e levantar as condições socioeconômicas das crianças, além de encaminhá-las ao atendimento assistencial básico.

As primeiras creches municipais inauguradas em Cuiabá (1985/1986) surgiram a partir de organizações já existentes, como clube de mães e associação de moradores, e traz sedimentado em sua bagagem histórica um dado relevante, que comprova a falta de coerência entre o objetivo, muito provável da parte política, que justificou a implantação das primeiras creches. Elas materializam um modelo contraditório ao discurso na formação da clientela, dando origem a um caráter de atendimento em creches circundado de ideologias para uso da máquina pública em favorecimento de interesses de um grupo (de servidores públicos), negando oportunidade aos

²⁴ A idade de 0 (zero) a 6 (seis) anos das crianças a serem atendidas com Educação Infantil, encontra-se em consonância com a Constituição de 1988, com o Estatuto da Criança e Adolescente LEI Nº 8069/90, e em dissonância com nova situação através da Lei no 11.274, de 06/02/2006, que institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de 6 anos. A Lei no 9.394, de 20/12/1996, já sinalizava para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos 6 anos de idade, o que, por sua vez, se tornou meta da educação nacional pela Lei no 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. De fato essas medidas reduzem automaticamente para idade limite de 5 (cinco) anos para a Educação Infantil.

filhos dos menos favorecidos. Inaugurada a primeira unidade em julho de 1.985, a Creche “Santa Inês”, do bairro Poção, não tinha distinção na formação da clientela. A segunda, inaugurada em fevereiro de 1886, denominada Creche “Espaço Livre”, no Bairro Araés, era destinada aos filhos de servidores públicos municipais (Qualificar: 2000), ambas em áreas centralizadas, em relação aos bairros periféricos que já eram populosos na época, contrapondo ao discurso da justificativa na formação de políticas públicas que assegurassem os recursos para implantação das creches para atender a população carente.

Outras mazelas ocorreram durante anos, como a de exigir da mãe um comprovante de trabalho como condição para fazer a matrícula da criança, e para suspendê-la quando a mãe ficava desempregada; exigir um dia de trabalho por mês, independente da condição trabalhista, entre outras hoje relatadas com naturalidade, muitas vezes até para justificar a organização severa que, segundo uma pequena parcela da sociedade pouco esclarecida, ainda hoje considera que era rígida, mas eficaz. Tais atitudes mantinham presentes o poder e controle sobre os menos favorecidos, além de ignorar a legalidade de Direitos da Criança. Esses mecanismos de controle eram criados pelos gestores das antigas Secretarias de Estado de Promoção Social²⁵ e Municipal de Bem-Estar Social²⁶, para manter o controle do grupo menos favorecido, além do controle sobre as poucas vagas existentes, insuficientes para atender as comunidades.

É inegável a função social dessas instituições. Diante da demanda de necessidades, as creches foram colocadas à disposição da comunidade para suprir as más condições de moradia e estrutura dos bairros, deficitários em espaço e estrutura de moradia, serviços públicos e outros capazes de abrigar eventos comunitários. As creches e escolas em alguns casos ainda constituíam o único espaço público possível de se ocupar para reunir pessoas nos bairros periféricos. Ainda hoje é de praxe realizar casamentos, reuniões e festejos populares nessas instituições.

No período de 1996 à 2005, a ampliação da demanda é observada, e em contrapartida ocorre a expansão da rede de creches em número de prédios e de vagas, saltando de 08 para 43 creches, disponibilizando cerca de 4 mil vagas para atender crianças de 4 meses à 3 anos e 11 meses, conforme estabelece a LDB Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 23. Até o final do ano de 2004 realizavam matrículas de crianças com até

²⁵ Secretaria de Estado de Promoção Social - antiga PROSSOL – atualmente é designada como: SETEC – Secretaria de Estado de Trabalho Emprego e Cidadania

²⁶ Secretaria Municipal de Bem Estar Social – antiga SMES – cuja atual nomenclatura é: SMASDH – Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano

5 anos e a partir de 2005 as crianças acima de 4 anos passaram a ser atendidas na educação infantil, nas escolas municipais, conforme determina a legislação vigente. Até o final de 2005, as creches foram administradas em gestão compartilhada, sendo regidas e organizadas entre:

A Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano – com equipe multidisciplinar (pedagoga, psicóloga, pediatra, assistente social); alimentação/nutrição; orientações de higiene e saúde; manutenção das unidades; apoio psicossocial através do PAIF – Programa de Apoio Integral à Família; e promoção das famílias das crianças através do Programa ASEF – Ações Sócio-Educativas de Apoio Familiar.

A Secretaria Municipal de Educação, responsável por todo o quadro de pessoal, servidores efetivos e contratados; ouvidoria; suporte técnico; formação de pessoal e assessoria pedagógica; com apoio da SEMINFE – Secretaria Municipal de Infra-estrutura; CRECHE MUNICIPALCDA - Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente e Conselho Municipal de Educação e CRECHE MUNICIPALLE - Conselho Municipal de Educação.

Longe de ser uma equipe multidisciplinar, que cada um desses organismos (Secretarias) realizam suas ações no interior das unidades de cada uma, na medida em que são responsáveis diretos ou indiretos, ou quando são solicitados para atender necessidades específicas. A ampliação da demanda de atendimento nas creches trouxe novas questões, para além do atendimento realizado as crianças, como a necessidade de incorporar as ações educativas, estabelecendo um padrão de qualidade no atendimento nas creches; melhorar o relacionamento da instituição com as famílias e a comunidade, sendo indispensável, para tal, investir na formação no potencial humano e na melhoria física estrutural das unidades. Mas a questão maior encontra-se pendente: a transição das creches municipais, da Assistência Social para o Setor de Educação Municipal, por força de cumprir o estabelecido na Constituição de 1988, LDB Lei Nº 9394, de 20/12/96, e na LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social Lei 8742, de 07.12.1993, além das discussões da NOBS / MDS, passando as creches à inteira responsabilidade administrativa da Secretaria Municipal de Educação.

Esse elenco de Leis determina e estabelece normas para que as Creches transitem da assistência social para o sistema de ensino, visando oferecer à sociedade uma educação infantil capaz de suprir as deficiências culturais, lingüísticas e afetivas da criança (KRAMER,1991), além de liberar a Assistência Social, inclusive o recurso que mantinha a creches, para executar assistência nos novos moldes, não mais de assistir, mas de promover as famílias carentes, pessoas

em situação de risco ou vulnerabilidade social, à condição de uma vida digna. Essas novas diretrizes desencadearam o processo de transição da responsabilidade administrativa das creches para a educação, sendo necessário, para isto, compor a documentação dessas unidades, formulando os processos para conquista de autorização e reconhecimento para funcionar legalmente.

Portanto, no ano de 2005, quando coordenei a rede de Creches Municipais de Cuiabá, com a adesão e comprometimento de todas as gerentes das creches, iniciamos um processo de resgate da história e construção da identidade dessas instituições que, até então, existiam de fato, mas sem registro; só constavam em listagens nas Secretarias de Educação e de Assistência Social, responsáveis pelo funcionamento destas. Assim, com a organização de uma força tarefa, envolvendo a SMASDH²⁷, a SMEDEL²⁸ e SEMINFE²⁹, que elaborou as plantas baixas das creches. Procedeu-se:

1º - O resgate dos decretos de criação das creches, junto ao acervo da Gazeta Municipal. Nos casos de inexistência, a SMEDEL / DIPE - Diretoria de Políticas da Educação solicitou ao prefeito a formulação e publicação do decreto de criação da creche. No ano de 2005 as creches trabalharam coletivamente, elaboraram o Histórico da Creche, o Regimento Interno e a Proposta Educativa com participação dos pais. Montaram um portfólio com a documentação exigida no Processo de Autorização e Reconhecimento. Esses processos foram formulados junto à DIPE³⁰/SMEDEL e protocolados no CME - Conselho Municipal de Educação, numa tentativa também de, por via da legalidade, tornar essas instituições mais confiáveis aos olhos da comunidade. Além de o procedimento ser imprescindível para criação do Conselho Deliberativo da unidade educacional, para a implantação da Lei de Gestão Democrática, que ora se discutia.

2º - Discussão das estratégias de envolvimento, como suporte para criar condições de ampliar a participação dos pais. Tal participação veio através de ações desenvolvidas nas creches na forma de palestras, oficinas, festividades, recreação, jogos, gincanas, café da manhã, chá da tarde, cultos ecumênicos, apresentações culturais, entre outras atividades envolvendo pais, filhos e pessoas da comunidade, que aconteceram alternadamente.

Ocorria concomitantemente a discussão pela implantação da Lei de Gestão Democrática

²⁷ SMASDH – Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano;

²⁸ SMEDEL - Secretaria Municipal de Educação, do Desporto e Lazer (que naquele momento incorporava a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer na sua estrutura funcional).

²⁹ SEMINFE – Secretaria Municipal de Infra-Estrutura

³⁰ DIPE – Diretoria de Políticas Educacionais (da Secretaria Municipal de Educação)

nas creches municipais, processo este em caráter totalmente institucional, encaminhado por uma comissão composta pela: SMEDEL, SMASDH, CIME, SINTEP³¹ e um representante das creches para elaboração da minuta.

Durante meses vivenciei estar na contramão do poder, na árdua missão de encaminhar ações que não coadunam com os interesses dos agentes do poder instituído. A coordenação das creches me aferia autonomia para criar estratégias possíveis de estreitar as relações entre as instituições, os pais e a comunidade. Porém, além da vontade de fazer, necessitava contar com o apoio e com o interesse da sociedade política, representada pelos gestores municipais, para cumprir com alguns compromissos e agendas de eventos com os pais. A proposta para preparação do ambiente e da acolhida, requer um mínimo de investimento financeiro. Devido à falta desses recursos financeiros, muitas ações permaneceram no planejamento.

Imbuída do desejo de contribuir para com uma gestão efetivamente democrática, nos dois anos que exerci a direção da Creche Santa Inês do CPA III(2003 e 2004), experimentei amargar no mundo das exigências técnicas e normativas impostas pela Secretaria de Educação, que se preparava para assumir definitivamente as creches.

No ano de 2005, motivados pela discussão e pelo espírito inovador para implantação de uma Lei de Gestão Democrática para as creches, os gestores ousaram atuar administrativamente a partir dos limites estruturais existentes, da criatividade que fluía e da capacidade articuladora do gestor responsável por cada unidade. Lamentavelmente duas a três unidades resistiram e permaneceram atreladas a antigas práticas conservadoras. Mesmo fazendo parte das discussões, evitavam as propostas de mudanças. O quadro de gestores das creches (composto 99% de mulheres), contava com educadores (indicadas, mas com formação superior na área de humanas), que buscam uma atuação pautada pelos referenciais de democracia e cidadania, por entenderem que são fatores preponderantes na formação da criança enquanto cidadã mais consciente dos direitos e deveres. Em face da necessidade de afirmação por parte dos educadores, na medida em que as orientações teórico-metodológicas eram discutidas coletivamente, percebia-se o esforço incondicional para realizar a ação.

As creches tornaram-se mais receptivas, mas não o suficiente, pois se espera a participação efetiva dos pais nessas instituições, visto que lidam com a formação da criança nos primeiros anos de vida, quando as relações familiares são intensas, e esse elo representa conforto,

³¹ SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Mato Grosso

segurança e bem-estar para a criança. Apesar das estratégias criadas para conquistar a participação dos pais, faltava o suporte técnico de responsabilidade do poder público. Faltava uma assessoria pedagógica mais presente; condições para oferecer um lanche mais digno aos participantes, sem prejuízos à alimentação destinada às crianças; recursos para contratar palestrantes ou profissionais das áreas de educação, saúde, psicologia, direito e serviço social, indispensáveis a uma discussão qualitativa mais elaborada, de forma a modificar atuações pautadas no senso comum e construir práticas que fossem percebidas como instrutivas de fato.

No exame das relações que ancoram no cotidiano das creches, tem-se a nítida impressão de que existem duas linguagens circundando a gestão das creches. A Secretaria Municipal de Educação, investindo em assessoria pedagógica, estudos e favorecendo os eventos abertos à comunidade, sem grandes êxitos; e do outro lado, a linguagem da comunidade que aparentemente não vê atraída a envolver-se. É importante visualizar que o elo entre ambas é o servidor, pois são estes que estabelecem a comunicação com os pais e com a comunidade.

A educação municipal vence ano a ano pequenas barreiras, procurando construir o alicerce da gestão participativa. O texto a seguir estampa algumas diretrizes e ações desenvolvidas que tem servido para educar as comunidades internas e externas a criar vínculos com as instituições escolares e creches, a partir da legalidade do ensino, da lei de oferta, da organização administrativa e pedagógica aos programas e projetos desenvolvidos.

2.2 Experiências Recentes da Rede Municipal de Educação

A gestão da educação municipal de Cuiabá, ao longo da história, tem procurado acompanhar as diretrizes nacionais da educação e avançar no processo pedagógico, promovendo atividades coletivas, projetando-se no cenário da educação formal e não formal buscando experiências inclusive de educação popular. Antes de se estabelecer num processo de produção qualitativa, o que se registra é um conjunto de tentativas de avançar, nesse sentido mais audaz, em algumas gestões, com atividades culturais e programas que envolvem as famílias e a comunidade.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Cuiabá 2006, a Rede Municipal de

Educação atendeu em 2005 um total de 52.400 alunos³², sendo 3.720 em Creche, 6.181 em Pré-escola, 36.810 no Ensino Fundamental, 3.844 no Ensino Médio, 1.764 no EJA - Educação de Jovens e Adultos e 81 na Educação Especial. Tendo a rede municipal um porte considerável em número de alunos atendidos, é preciso que as escolas recebam, além dos recursos e materiais necessários às ações pedagógicas, incentivo para viabilizar a participação dos pais nas decisões sobre educação de seus filhos.

O Relatório de Atividade da Rede Municipal de Educação de 1993-1996 declara essa intenção, pela amostra da estrutura administrativa e pela reorientação do currículo e da gestão escolar, além dos projetos de atividades extracurriculares desenvolvidos, dos quais destaco: Oficinas Pedagógicas; Educando para o Pensar (estudo da Filosofia); Pequeno Pesquisador; Educação Ambiental; Educação Especial, Psicopedagógico; Bivalência Português-Francês e Sala de Leitura.

Na realização desta pesquisa extraí uma pequena parcela dessas informações, do Relatório de Atividade da rede, relativo ao período de 1993 a 1998, sobre gestões que não acompanhei, mas que apresentam importantes experiências de tentativas de democratizar o ensino. Relato as experiências da Gestão 1999 a 2004, a partir da vivência profissional e dos registros encontrados, sendo essas informações da gestão 2005 a 2007 foram extraídas do Plano: Educação na Diversidade (SME, Cuiabá, 2007).

Na Gestão do biênio 1997-1998 (do Professor Edivá Pereira Alves, então Secretário Municipal de Educação), foi implantada a Escola Sarã, para executar a escola ciclada, a exemplo das experiências de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná; isso para, além de inovar, suprimir com a evasão, a repetência e o déficit de aprendizagem, oferecendo neste modelo a Sala de Apoio Pedagógico, a elaboração de relatório como instrumento de avaliação da aprendizagem, e buscando maior envolvimento com os pais. Tudo isso foi executado, embora com muita resistência por parte dos professores, que consideraram o relatório como um empecilho na finalização das atividades, pela falta de dominar a técnica de produção desses relatórios, cuja arte primordial consiste em conhecer profundamente o aluno, sua capacidade criativa ou suas dificuldades. Estes são ainda pontos de divergências entre os educadores, uma vez que do ponto de vista da Secretaria de Educação foram tomadas todas as medidas para a escola ciclar com segurança, oferecendo estudos internos, capacitações, assessoria pedagógica, oficinas sobre

³² Fonte: Plano Municipal de Educação, 2006, p.92. DIPE/SME/INEP, quadro 27.

elaboração de relatório e por fim a opção de ciclar com aval do coletivo da escola. Na concepção da escola não houve discussão com os professores, nem uma formação adequada sobre ciclo, as capacitações e as oficinas não conseguiram atingir o objetivo, e os resultados segundo o Professor A.M.P. “esta muito vivo na escola, pois os alunos completam o ensino fundamental como analfabetos funcionais, porque os professores não sabem como trabalhar com eles, por conta de não saber ou dominar a técnica de lidar com o próprio ciclo.” De fato o ciclo passa por dificuldades, apesar dos esforços para erradicar o analfabetismo. O currículo pré-estabelecido, uma formação continuada de excelência e de incentivo aos educadores poderia estimular uma tomada de decisão por melhorias na qualidade da educação, especialmente na escola ciclada.

A estrutura administrativa da escola deve ser adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses dos envolvidos (coordenação, professores, pais e alunos). Paro (1997), sugere ainda uma organização de ocupação dos novos espaços para a prática de encontros e eventos de conscientização e auto-estima, com intuito de democratizar a sociedade, na escola, que é onde se concretiza os serviços que envolvem os pais e a comunidade.

A gestão que compreende entre 1999–2004 (gestão do Professor e Advogado Carlos Reyes Maldonado, então Secretário Municipal de Educação), experimenta uma ruptura com as práticas antidemocráticas perpetuadas na rede e busca estabelecer um novo parâmetro de gestão da educação municipal; embora, por questões financeiras e de conflitos de idéias, muitos projetos considerados inovadores em educação não tiveram respaldo para seguir seu curso, enquanto outros recuaram. Essa gestão abriu um canal de diálogo entre a Secretaria Municipal de Educação–Escola–Comunidade, promovendo intercâmbios entre as instancias de poder e as comunidades educandas. Essa gestão foi marcada pela valorização e continuidade dos projetos em execução, que apresentaram resultados satisfatórios e pela valorização das idéias e ideais das escolas, formando um banco de dados e informações, como energia permanente capaz de mover educadores e educandos a reinventar a educação.

As escolas inovaram nos processos pedagógicos tanto quanto permitiu o imaginário, tendo como parâmetro uma gestão compartilhada. A condição era justa. A escola elaborava coletivamente uma proposta educativa e que justificasse a nova organização, os meios e o fim da nova prática, isso para efeito, na educação das crianças e de suas famílias, pelo envolvimento no projeto educativo. Uma vez analisada e aprovada, a escola conquistava os recursos financeiros necessários para executar o projeto. A Secretaria de educação arcava com o custeio de

profissionais para as práticas diferenciadas.

Todavia, nessa gestão a Secretaria de Educação imbuída de certa autonomia permeada pela relação política estabelecida com a Prefeitura Municipal, desenvolveu uma relação de cooperação entre a secretaria, a escola e a comunidade, frente ao desafio de superar os problemas de repetência, evasão, déficit de aprendizagem e violência nas escolas, além da necessidade de ampliar a participação dos pais e da comunidade, como mecanismo de proteção social para os atores envolvidos e para as instituições.

A emancipação da escola permitiu que cada unidade, juntamente com a comunidade, discutisse e construísse coletivamente seu projeto educativo, tendo como ponto de partida a busca do inédito viável (Freire, 1992), elaborando um projeto educativo para atender a ação efetiva e prazerosa do educador e do educando, envolvendo a comunidade interna e externa, visando, através da participação dos pais, assegurarem a permanência do aluno na escola e o envolvimento destes na educação produtiva e consciente, na medida em que a ação pedagógica parta da realidade da comunidade, conectando com o imaginário, dando sentido à vida dos envolvidos. Desse modo, a permanência do aluno na escola estaria vinculada a sua relação efetiva com a mesma e com a produção do saber.

Emergem nesta gestão uma gama de projetos educativos diferenciado, as escolas:

ESCOLA LIBERDADE

A Escola Liberdade, segundo C. Maldonado³³, deriva da experiência de construção da Microrregional Herbert de Souza, na regional sul da Capital, e possui um modelo diferenciado de gestão na forma de conselho, denominado gestão de co-operação, que significa o sentido de fazer junto, de co-autoria, fazer coletivo, o que pressupõe uma organização educativa diferenciada e descentralizada, conforme definido no estatuto do CEC- Conselho Escolar Comunitário. A escola funciona em regime de administração co-operada pelos docentes, funcionários, pais e alunos. Não há na escola direção pessoal ou coordenação pedagógica; os trabalhos são compartilhados pelo conjunto dos seus profissionais. A escola tem sido palco de várias experiências paradigmáticas e tem servido como um espaço de inquietude permanente com os processos diferenciados de aprendizagem aos quais dá causa. Esta escola não tem um Diretor; embora tenha uma funcionária que assine a documentação, as decisões de modo geral são tomadas coletivamente,

³³ Carlos Reyes Mardonado, é Ex-Secretário Municipal de Educação, conhecido no sistema de educação municipal de Cuiabá como um dos secretários que mais proporcionou autonomia às escolas na construção de projeto de educação diferenciada.

inclusive com alunos, numa prática de liberdade, autonomia e participação efetiva.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA “EUGÊNIA PEREIRA VENTURA”

A proposta pedagógica implantada nesta escola foi elaborada pelo coletivo da escola, pensada de modo a abranger os conteúdos programáticos, num contexto de liberdade e autonomia, envolvendo todos os segmentos na discussão de um projeto educativo diferenciado. A escola se transformou num planetário, para executar o Projeto Educativo “Planeta Criança”, com a entrada passando por um túnel que liga ao pátio e as salas temáticas (cada sala representa um planeta e propõe uma atividade que vai da leitura e produção de textos, às ciências). A adequação da estrutura física foi uma necessidade apontada, para se sentirem verdadeiramente num campo educativo favorecidos pela experiência vivida. A escola atende 250 alunos na faixa etária de 4 a 6 anos, portanto é uma escola de Educação Infantil e desenvolve os níveis I, II e III, com continentes de comunicação: Continentes de Conhecimento lingüístico, trabalha alfabetização, construção e conhecimentos lógicos matemáticos; Continente de Investigação, trabalha as ciências naturais e sociais; Continentes de Imaginação, dramatização, narrativas orais, brincadeiras, musicalidade, histórias infantis. As salas são temáticas e os alunos é que mudam de sala.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA “RANULPHO PAES DE BARROS”

A proposta educativa desta escola emergiu dos estudos internos com o coletivo da escola, para superar as dificuldades de alfabetizar e melhorar a freqüência dos alunos na escola. Nesta escola foi implantado um laboratório de informática que atende alunos e comunidade, as salas são temáticas a exemplo: o Cinema e Teatro, de literatura, poesia e produção de texto; o Shopping, aonde os alunos vão às compras; a reforma, para exercitar matemática, formular e resolver problemas, e a ciência, que é experienciada num laboratório.

CUIABÁ GENTE NET

Através deste projeto foram implantados computadores e jornais em pontos estratégicos na rede de comércio da Regional Sul de Cuiabá. Alunos e pessoas da comunidade receberam capacitação para criar e-mail e utilizar o computador para melhorar a comunicação e propiciar melhores condições de conquistar uma vaga de emprego.

FUNEC – FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CUIABÁ

Foi Criada a Fundação Educacional de Cuiabá³⁴, visando torná-la independente e auto-sustentável no exercício de cursos e palestras; além dos demais atos educativos profissionalizantes, tanto para os servidores públicos quanto para a sociedade mato-grossense.

CIDADE EDUCATORA

Cuiabá foi inscrita na AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras, do qual somente duas outras cidades brasileiras participavam: Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e Pilar, na Paraíba. Cuiabá passara a ser a terceira Cidade Educadora no Brasil, cuja teia de diálogo estendia-se a Concepción na Argentina, Lisboa em Portugal e Barcelona na Espanha. Instituir-se como Cidade Educadora, é incorporar um projeto de educação social³⁵. Os organismos da cidade, por ordem de uma política educativa, se voltam ao propósito de oportunizar educação através da mídia, computadores, jornais, bibliotecas, mostras de vídeo, teatro, museus, feiras culturais, eventos criativos e espaços para prática de esportes e lazer. Deste feito resultaram as Bibliotecas Saber com Sabor.

ARTE NO MORRO

Dentre os diversos projetos educativos exercidos nas escolas com apoio incondicional da Secretaria Municipal de Educação, destaco a Arte no Morro, que teve como palco o Morro da Luz, em tardes artísticas e culturais. Os alunos apresentavam desde orquestra de flautas, danças típicas e rítmicas, coral, músicas descobrindo talentos, pinturas em telas e quantos mais coubessem na imaginação dos alunos e educadores.

EMUCCE – ENCONTRO MUNICIPAL DE CULTURA, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO.

Esse foi o título foi dado à grande feira de ciência e cultura realizada pela SME, para

³⁴ Segundo MATTOS (2007), a criação da FUNEC era uma forma de procurar acessar recursos para viabilizar as ofertas relativas aos adultos no Sistema Municipal de Educação de Cuiabá, pois que não havia o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A criação de uma fundação ou de uma autarquia, também era uma condição necessária para o município poder ter uma universidade. Sobretudo condição necessária para a oferta de nível superior, através da UPC, para a população adulta ou através do Centro Municipal de Educação Tecnológica de Cuiabá (CEMETEC) para os funcionários do Município, ou ainda outras ofertas que surgissem e, entre elas, a TV PIXÈ, a Editora Aguapé e a Escola Municipal Agrotécnica da Baixada Cuiabana (EMAC), em Aguaçu.

³⁵ A iniciativa de Cidade Educadora se deu quando os governantes de diversos países assinaram a **Declaração de Barcelona de 1990** e **Declaração de Génova de 2004**, preocupando-se em refletir e aplicar na sua vivência os seus Princípios, assumindo que para além de educativa a cidade deve ser educadora, o que implica uma intencionalidade de estimular a conscientização de seus habitantes sobre seus direitos e deveres de conhecer a si, a sua comunidade e os problemas da sociedade; e um trabalho transversal, coordenados ao nível dos vários agentes educadores das cidades, espaços apropriados, recriado por todos os seus cidadãos, sendo por isso um espaço de cidadania e formação ao longo da vida. Site: <http://www.cm-lisboa.p/> consultado em 20/12/07.

mostra dos trabalhos dos alunos selecionados, três por escola, das feiras culturais internas, para apresentar no EMUCCE. Desta, selecionava-se três trabalhos para representar Cuiabá em outras capitais e em Brasília. Impressionante a alegria, a garra e a dedicação dos alunos para participar.

BIBLIOTECA “SABER COM SABOR”

Instaladas estrategicamente em praças públicas, vem com uma proposta diferenciada do conceito tradicional de bibliotecas. Com livros diversificados para atender todas as idades, basicamente com leituras de textos, histórias, cordéis e tantos outros. Contam também com espaço arte, voltado à criança e ao adolescente. São duas bibliotecas ainda em pleno funcionamento, no Centro e no Bairro Campo Velhas.

UPC – UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA

Universidade Popular Comunitária, projeto da Secretaria Municipal de Educação, tendo começado as atividades no bairro Osmar Cabral em maio de 2002, mas que somente foi inaugurada em 19/10/2002. Este campus recebeu o mesmo nome da Microregional em que estava situado e ainda está inserida, sob a nomenclatura de Campus Herbert de Souza. A UPC possui cinco campi em Cuiabá e traz uma nova roupagem à educação de adultos. Segundo dados da Gazeta Digital, atende prioritariamente adultos com mais de 25 anos ou mais³⁶, que não terminaram o Ensino Fundamental.³⁷ ou que sequer frequentaram a escola algum dia. Constitui importante via de comunicação educativa entre o poder público e a sociedade. Na medida em que tem uma proposta de educação pela experiência vivida, conforme a sua matriz curricular a partir da história de vida dos seus alunos. Estes são denominados de coartisentes, porque carregam consigo outro perfil, distinto daquele dos estudantes da escola tradicional que conhecemos. O grande desafio na atualidade consiste em combater os desmandos políticos, e estabelecer-se nesta caminhada rumo ao nível superior, haja vista que é um projeto que tem outra visão de mundo e de sociedade, mas que vem de outra gestão, e, portanto, nem sempre tem a simpatia dos novos gestores.

³⁶ Na primeira experiência da UPC, isto é, a do campus Herbert de Souza, foram matriculados jovens a partir de 16 anos de idade. Porém, como a prática pedagógica se constituía a partir da história de vida de cada educando, esta acabou evidenciando as muitas diferenças existentes entre os desejos e os sonhos deles e dos adultos, em geral. Este fato fez com que os jovens naturalmente fossem se afastando da UPC, formatando com isso uma proposta que veio a se consolidar como específica para adultos acima dos vinte e cinco anos de idade. Constatou-se que alguns jovens com idade inferior permaneceram nela, entretanto, também, apresentavam como característica o fato de já constituir uma família e, portanto, já possuía outras necessidades, estas mais imediatas são em muitos casos praticamente idênticas a dos adultos (MATTOS, 2007; SOUZA, 2006).

³⁷ Fonte Gazeta Digital – Site: www.universia.com.br. Consultado em 22/09/07

A UPC merece destaque pelo poder de evolver provocado nas comunidades periféricas de Cuiabá, alcançando efetivamente aquelas pessoas que desejam retomar seus estudos abandonados por motivos mais variados, entre os quais podemos destacar, falta de compreensão por parte do companheiro e falta de condições, devido sobrecarga de horário de trabalho. Tamanha a força do resgate à cidadania, que dizem os alunos da UPC “agora a gente é gente”; “eu nem sabia quem eu era; hoje sei, e tenho minhas convicções”, desabafa um coartisente, identificação de aluno (o professor é Artisente), que sentado ao meu lado, durante o seminário de Educação de 2006, na Universidade Federal de Mato Grosso, enquanto a colega os representava como protagonistas de uma mesa redonda sobre educação popular, dá abertura nos debates com expressão audaz: “Ei! Olha pra mim, sou mulher, sou negra, sou cidadã”. A UPC representa o elemento fundante e resiliênte da gestão da educação pública de Cuiabá, pela sua capacidade de *causação cidadã*, que pode ser conferida nas dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação da UFMT, sob os títulos: *UPC: é possível uma outra educação?*; por Antonio Marcos Passos e “*O sentido que a educação possui para as mulheres, coartisentes, que voltaram a estudar depois de serem mães e avós.*” por Ana Maria de Sousa Lima.

A gestão atual, que compreende ao período de 2005 a 2008 (relato 2007) – elaborou um Plano de Educação na Diversidade, para executar os Programas: Gestão em Movimento, Currículo na Diversidade e Revitalizando a Formação, constituídos de planos e projetos interdisciplinares, com a seguinte estrutura de organização:

GESTÃO EM MOVIMENTO

- Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)
- Sistema de Acompanhamento e Assessoramento (SAC)
- Prêmio Gestão (valorizar a escola ou creche que se destacar por experiência inovadora)
- Escola Vida (oportunizar aos alunos o desenvolvimento de talentos e o gosto pela arte, música e esportes; como vistas à sua permanência na escola e inclusão social).

CURRÍCULO NA DIVERSIDADE, Programa e Projetos:

- “Asa” – Para Além da Sala de Aula (apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem por meio de prática pedagógica, visando melhorar a auto-estima).
- Professor de Matemática: Qual é o problema? (promover estudos e debate entre

professores de matemática da rede sobre conteúdos de matemática, visando melhorar sua prática como forma de superação da retenção nas séries finais do ensino fundamental.)

- Caracol – (tornar a verificação diária da frequência um ato de inclusão).

- Abraço – (implementar a política educacional que valorize a diversidade étnico-racial, visando combater o racismo, a discriminação e o preconceitos).

- Ludo-Infância – (desenvolver uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, creches e pré-escolas, em que as ações de cuidar e educar sejam permeadas por atividades lúdicas)

- Inclusão em Evidência – (garantir educação inclusiva, assegurando o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais na escola)

- Nossa Terra Nossa Escola – (assegurar aos alunos do campo o direito a uma educação de qualidade)

- Conexão com os Saberes – (garantir aos jovens, adultos e idosos a elevação do nível de escolaridade)

REVITALIZANDO A FORMAÇÃO

- Roda de Conversa – (fortalecer o processo pedagógico e de gestão escolar da rede municipal através da formação continuada da equipe gestora / coordenador/ assessor pedagógico/ professor/ membros dos Conselhos escolares).

- Avaliar – (objetiva avaliar as ações da rede municipal de educação)

Este breve panorama da Rede Municipal permite reconhecer que houve um tempo de intensas discussões acerca da possibilidade de ampliar a participação popular. A Rede Municipal de Educação do Município de Cuiabá, conta no início de 2008, com uma estrutura razoável nas unidades escolares e creches e tem procurado acompanhar a educação dos alunos, focando as necessidades para complementação do projeto educativo.

A descrição dos projetos educativos da gestão atual dá a impressão que não há experiências de democratização do ensino em andamento, devido à gama de projetos voltados à comunidade educanda, ou seja para dentro da escola e poucas tentativas de envolver a comunidade. O mesmo ocorre em relação à rede de creches, mantida com dupla subordinação entre a Secretaria de Assistência social e de Educação, porém a estrutura é tão precária quanto a da escola e os problemas idênticos. Nessa nova organização em torno da implantação da Lei de

Gestão democrática, a creche tem demonstrado uma possibilidade de trilhar por caminhos diferentes, pela especificidade do tipo (integral) e da faixa etária (0 a 3 anos 11 meses); sendo a criança nesta fase bastante dependente dos cuidados dos adultos, poderá ser um elo de aproximação entre pais e instituição.

Existe atualmente uma parceria firmada entre SME e UNESCO, que executa nas escolas municipais o Programa Família na Escola, que consiste em realizar atividades nas escolas aos finais de semana, envolvendo os pais e a comunidade. A escola tem sido palco de diversas tentativas de minimizar as diferenças e o distanciamento entre esta e os pais, porém a pouca estrutura para acolhimento das pessoas, não oferece condições para motivar maior proximidade entre tríade escola-família-comunidade. De fato a Secretaria de Educação tem investido em formas de aproximar da comunidade, recorrendo a meios de trazê-la a tomar parte (Demo, 1996). Mas, conforme revela Paro, isso só acontecerá se a instituição criar estratégias seguras e motivadoras da participação. Do contrário, os pais “se propõem a fazer algo, ficam entusiasmados no início, mas em seguida desistem por motivos variados” (PARO, 1997, p.29). A falta de incentivo acaba gerando um lugar reservado para cada segmento, seja na escola ou na creche, criando ilhas, sem um motivo aparente, mas que dependendo da situação, são verdadeiras zonas de conflitos, onde os pais estão sempre em desvantagens.

A insatisfação dos servidores e da sociedade contribui para alargar as discussões que caminham para uma reflexão profunda, desde o surgimento dessas instituições, até a reorganização da gestão para estabelecer uma coerência entre a legislação da educação infantil vigente, a necessidade de criar um espaço verdadeiramente educativo e quem sabe um dia, blindar a sociedade com uma instituição de educação infantil – creche que ofereça efetivamente conforto e segurança as crianças que nela convivem.

Ainda que, contando, apenas com a estrutura física e boa vontade dos profissionais que ali atuavam, conquistou-se a adesão dos pais, embora em grau aquém das expectativas no que tange à *participação efetiva* (Lück). Por outro lado, houve a adesão quase total dos pais na “participação como presença” (LUCK.2006.p.33), nas reuniões e nas atividades socioculturais e educativas.

A discussão remete à observação dos diferentes contextos da prática participativa em que os pais estiveram envolvidos: **Participação como Presença**; ato pertence ao grupo independente de sua vontade, pode acontecer a partir da obrigatoriedade. Exemplo: reuniões de

país. **Participação como expressão verbal e discussão de idéias;** sujeito fala, discute, mas a decisão já está tomada, visto que o processo ocorre para referendar ou validar a ação. Essa ação exprime uma falsa democracia. **Participação como Representação;** sendo esta considerada por Luck, como uma forma bastante significativa, nela participação é mais direta, considera as idéias apresentadas, e a decisão pode acontecer através do voto. **Participação como Tomada de decisão;** nesta há partilha de poder; implica em assumir responsabilidade e em fortalecer o grupo para enfrentar desafios. E, por fim, a **Participação como engajamento;** que constitui o nível mais pleno da participação, pois consiste em estar presente, oferecer idéias, expressar pensamentos, e exige competência e dedicação, visando alcançar resultado. (LUCK, 2006, Vol.III. p.35-47).

A participação pode assumir a forma de uma simples ação pessoal, ou pode organizar e motivar a formação de grupos e instituições. Todas as formas são válidas, têm sua importância de acordo com a situação e ocorrem na vida real. Sem dúvida, uma proposta de democratização destas unidades requer a incorporação de um projeto de mudança de concepção administrativo-pedagógica que depende de respaldo do poder público na criação de estratégias para se conquistar a participação (DEMO. 1996; Paro. 1997).

2.3 Creches: um cenário em movimento

A participação democrática na escola pública (Paro, 1997), sofreu os condicionamentos ideológicos presentes nessas instituições e perpetuados nas crenças de uma organização sedimentada na personalidade de cada indivíduo, que move suas práticas e comportamentos em relação ao outro. “Assim, segundo Paro, estamos interessados na participação da comunidade na escola” (1997, p.47), sendo, portanto, necessário observar o modo de pensar e agir das pessoas, com respeito à diversidade de interesse dos grupos. Esse pensamento expressa a objetividade e interesse das comunidades cuiabanas na articulação realizada há duas décadas pela expansão da rede de creches, aumento do número de vagas, melhoria na qualidade de atendimento e, por fim, comungam da idéia de implementação da democracia nas creches.

As mudanças ocorridas nas creches avançam da Estrutura física com ampliação para atender a demanda, à atualização das normas legislativas, à organização e métodos para uma

gestão que propõe a abertura política para descentralização de poder com vistas à gestão compartilhada, e com uma Lei de Gestão Democrática, cuja finalidade será reger o atendimento, organização e administração das Creches da Rede Municipal de Educação de Cuiabá.

A discussão da Gestão Democrática iniciada pelas Secretarias de Assistência Social, de Educação e Conselho Municipal de Educação, percorre os caminhos da organização interna onde os servidores, a maioria recém-concursados (concurso do ano 2000), ousaram questionar a gerência e foram à luta, com apoio do SINTEP, em busca da regulamentação da profissão, discussão do Plano de Cargos e Carreiras, alteração da Lei Orgânica dos Servidores da Educação Municipal. Essa luta foi expandida para a comunidade, que manifestou apoio aos servidores na busca de seus direitos profissionais. Os pais recebiam informações, na medida dos interesses dos servidores, justamente para que os pais não contestassem a ausência destes nas creches nos dias de paralisações e manifestações públicas enquanto ampliavam a discussão para a Lei de Gestão das Creches, vislumbrando a gerência dessas unidades, rompendo com as indicações políticas. Estabelecido o Plano de Cargos e Carreiras e concluída a reforma da Lei Orgânica, a discussão da Gestão das Creches se torna um movimento endógeno, desconsiderando o movimento permanente de reivindicações e proposituras, tendo a gestão democrática das creches como um problema que diz respeito apenas às instâncias superiores (SME/SINTEP) e aos servidores, mantendo os pais aliados do processo.

A proposta de implantação da Lei de Gestão democrática da Rede Municipal de Creches Municipais de Cuiabá previa eleger servidor efetivo com curso superior na área de Ciências Humanas para a gerência das creches, foi tema de discussão, organização e concretização entre os anos de 2004 a 2007.

Gestão Democrática pressupõe participação dos segmentos da escola, sendo neste caso indispensável que aqueles que estejam em vantagens articulem para eliminar as desconfianças, minimizar as diferenças, estimular a solidariedade, criar uma rede de comunicação entre os segmentos e motivar a participação efetiva. É óbvio que os servidores são protagonistas desta discussão e são, sem dúvida, sujeitos indissociáveis da questão, porém esse fato não desvincula a necessidade de envolvimento dos pais e da comunidade. A análise do contexto político, social e ideológico recorre à construção de uma gestão educacional com potencial de ação motivadora e inovadora.

A gestão pública municipal se pauta na Constituição de 1988, LDB Lei 9394, para essa

nova organização na busca de acompanhar o crescimento populacional da capital, oferecendo igualdade de oportunidade às crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem através da atuação profissional qualitativa dos servidores; para a efetivação da transição das Creches da Assistência Social para a Educação Municipal; para a Educação e para a discussão pela implantação da Lei de Gestão das Creches Municipais.

Dentre outras questões, recorro neste cenário a importância de observar e investigar a construção desse novo paradigma que desponta nas discussões pela implantação da Lei de Gestão Democrática das Creches Municipais de Cuiabá, buscando analisar sobre o que demanda essa nova organização, sob a ótica das interações, da participação e das relações interpessoais que se manifestam no cotidiano das creches a partir da necessidade de envolvimento com o labor cotidiano.

Analisar a possibilidade de inovação na gestão democrática nas creches, requer perspicácia para observar e analisar o momento histórico quando a Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano, Conselho Municipal de Educação, Sindicato dos trabalhadores do Ensino Público e demais atores sociais atuantes nas creches se organizaram em discussões com propositura a um novo modelo para administrar as creches, visando romper com antigas estruturas e buscando um efetivo exercício de democracia. O estudo focaliza a participação social dos pais nas instituições de educação infantil - Creche, analisando seu entendimento, bem como o grau de envolvimento destes nesse processo, a partir da discussão iniciada na Rede Municipal de Educação de Cuiabá em 2004, como um movimento pela implementação da democracia na educação infantil, e pela implantação da Lei de Gestão Democrática, de forma a estabelecer um novo modelo de gestão das creches municipais.

As hipóteses formuladas acerca do objeto foram convertidas em questões pontuais na análise e compreensão do problema. A primeira hipótese, *a discussão da minuta de Lei de Gestão Democrática nas Creches contribuiu para aproximar os segmentos na relação instituição x comunidade*; envida a discussão das relações diretas e mais próximas no cotidiano das creches, buscando o sentido de lutar por uma Lei de Gestão democrática. A segunda, *a formulação de políticas para eleger o gestor, tem viabilizado e incentivado as práticas participativas nessas instituições*. Não mais distante, mas relativizada, a responsabilidade do poder público comunica entre poder e sociedade.

A pesquisa tem relevância às relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo, tecendo um viés da participação popular na gestão da educação infantil, visando, a partir da análise da participação dos pais, responder também outros questionamentos, que destaque: Quais os princípios de liberdade e autonomia permeiam a participação dos pais nesse novo modelo de gestão? Que idéias se tem de democracia no interior das creches? Como está acontecendo essa interlocução entre o atual e o novo? Qual é a dimensão simbólica da democracia no modelo em discussão com propositura à implantação da Lei de Gestão nas Creches? Para a construção de um paradigma que contemple as articulações existentes na relação dos pais e da comunidade com a instituição de educação infantil, ao mesmo tempo em que estabeleça uma análise crítica reflexiva de um momento histórico que passa na rede municipal de educação de Cuiabá.

O modelo metodológico de pesquisa escolhido, para a realização deste estudo, que mais se ajustou à natureza do problema foi o método qualitativo. Decorrente da constatação da necessidade de compreender as tramas das relações entre os sujeitos; recorri à abordagem fenomenológica para dar conta da análise e descrição das relações interpessoais na forma mais pura e significativa.

Na concepção de Sabaj (1998), é necessário que o pesquisador se afaste do monismo metodológico e do positivismo, ainda que se recuse a internalizar o padrão estabelecido pelas ciências naturais como o ideal regulador. Para essa autora, o único e supremo modo de compreensão da realidade é,

A análise da realidade consiste em nos acercarmos dela, de desvelá-la e conhecê-la, com finalidade de melhorá-la, pois a realidade é algo que nos é dado, o que existe, o âmbito em que se desenvolve a vida do homem e tudo aquilo com que ele se relaciona. Implica em saber onde se está, onde se quer ir e onde se quer chegar. (SABAJ, 1998, p.3)

O comportamento humano é constituído por suas ações e reações, as quais decorrem do pensamento tendo como traço as ações inteligíveis. O emaranhado de interesses e discursos tecidos nesta caminhada é quase imperceptível e invisível aos olhos da comunidade. A análise das entrelinhas, a busca da subjetividade torna um recurso indispensável, quase uma garantia de possibilidade de estampar as crenças, valores, e tantas outras marcas culturais que constituem a identidade histórica coletiva, dos grupos, compostos de indivíduos dotados de emoções, sentimentos e pensamentos. A fenomenologia favorece construir evidência empírica na descrição

e conceituação do objeto.

A noção de intencionalidade é um princípio da fenomenologia, e está imediatamente ligada à consciência do sujeito situado. Ou seja, toda consciência é intencional, não há objeto em si que não seja, desde logo, um objeto para uma consciência, consciência que lhe confere significado. Assim, há uma relação entre sujeito e objeto que não deve ser separada. O sujeito, portanto, é compreendido, do ponto de vista merleau-pontyano, como um ser perceptivo, que não pensa nem conhece sozinho. Devido à sua condição de ser no mundo, nele coexiste e comparte o destino de inventar, diante do agir, num evento peculiar, de formar e estruturar o mundo através da percepção, que não pode descolar de sua corporeidade.

A fenomenologia preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais da vida diária. É o sentido dado às experiências que constitui a realidade – a realidade é socialmente construída (ANDRE, 1998 p. 18).

A metodologia qualitativa nas ciências sociais surge com o advento da fenomenologia e pode ser compreendida como o estudo das essências, que reside na relação entre os sujeitos e dos sujeitos em relação ao objeto. André argumenta que para a fenomenologia não existe objeto sem sujeito e vice-versa, “O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção da fenomenologia” (ANDRÉ, 1998.p.18). Neste sentido encontramos em Merleau-Ponty (1994), uma visão complementar de que não pensamos que seja possível compreender o homem e o mundo de outra forma, senão a partir da sua facticidade, ou seja, segundo sua maneira de ser no mundo, não existe em momento algum uma cisão, uma divisão precisa entre objeto e sujeito. A partir de tais considerações, procuro compreender as relações entre os sujeitos no processo de discussão pela implementação da democracia na Educação Infantil – Creches.

Utilizando a pesquisa qualitativa como ferramenta do indispensável em estudos interpretativos, busquei em Biklen (Apud Ludke), a descrição do método.

Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em tratar a perspectiva dos participantes. (BIKLEN Apud LUDKE, 1986, P.27)

Nesta perspectiva o investigador deve dar a palavra ao ator para poder descobrir como

ele constrói suas experiências, e a partir de quais categorias produz sua organização, ou seja, como organiza os fenômenos socioculturais em sua mente e as significações que lhes atribui, buscam significados locais e imediatos das ações partindo sempre do ponto de vista dos atores sociais. Encontrei em Ludke algumas características que esclarecem melhor a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador um contato direto, porque sua preocupação é compreender as ações em determinado contexto.

O investigador qualitativo não pode separar o ato, a palavra ou o gesto do contexto, para que não se perca de vista o significado dos acontecimentos. Os dados são registrados para ilustrar o pensamento do ator. Qualquer idéia tem potencial para contribuir para uma maior compreensão do objeto de estudo.

A preocupação com o processo é maior do que com o produto, porque interessa verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. (LUDKE,1986. p.26-30).

Segundo Oliveira (1998), o olhar do pesquisador estrutura-se pelo esquema conceitual apreendido durante sua vida acadêmica e funciona como uma espécie de prisma por meio do qual a realidade observada sofre um processo de refração. Entretanto, para chegar à estrutura das relações sociais o pesquisador deverá utilizar outro recurso de obtenção de dados: o ato de ouvir. Para esse autor, tanto o ouvir como o olhar não podem ser tomados como faculdades independentes no exercício da investigação. Essas ações são complementares e funcionam como suporte ao momento de escrever, quando os dados sofrem uma nova refração; nesta fase, contaminada pelo ambiente acadêmico.

O ato de escrever é um ato cognitivo, que pode ser repetido quantas vezes forem necessárias; pode ser aperfeiçoado do ponto de vista formal, melhorar a veracidade das descrições e da narrativa, aprofundar a análise e consolidar argumentos, sempre marcado por uma postura relativista.

O cenário da pesquisa é compreendido, no primeiro momento, pela rede de creches municipais de Cuiabá, complementado por um esquema descritivo do movimento permanente protagonizado pelos pais e demais pessoas da comunidade, pelas vias da intensa rede de comunicação e de solidariedade existente, que garante a participação nas instituições através da troca de informações e de comparecimento nas reuniões regulares. Além dos acontecimentos políticos, científicos, filosóficos e do registro das diversas percepções captadas no campo da

pesquisa, e a partir de algumas posições tomadas pelos segmentos envolvidos: servidores das creches, das Secretarias Municipais de Educação, de Assistência Social e Desenvolvimento Humano, do Conselho Municipal de Educação, do Sindicato dos Trabalhadores da Educação.

No segundo momento, faço o recorte necessário para obtenção de dados por amostragem, selecionando cinco creches municipais, sendo uma por regional e uma localizada na região central da Cuiabá. As creches pesquisadas foram: Creche Municipal “Jardim Umuarama” situada no Bairro Jardim Umuarama II, na Regional Norte, com capacidade de atendimento para 70 crianças de 2 à 4 anos; Creche Municipal “São Benedito”, localizada no Bairro São Sebastião, na Regional Sul, com capacidade de atendimento para 90 crianças de 2 à 4 anos; Creche Municipal “José Luis Borges Garcia” localizada no Bairro Planalto, na Regional Leste, com capacidade de atendimento para 70 crianças de 2 à 4 anos; Creche Municipal “Renísea Guilhermetti”, localizada no Bairro Vila Real, na Regional Oeste, com capacidade de atendimento para 70 crianças de 2 à 4 anos; Creche Municipal “Santa Inês”, localizada no Bairro Poção próximo ao centro da cidade, com capacidade de atendimento para 200 crianças, com idade entre 4 meses à 4 anos, sendo esta a única das creches pesquisadas com atendimento em berçário. Foram entrevistadas duas mães por unidade de creche.

Na operacionalização da pesquisas organizei o trabalho em três etapas: elaboração dos instrumentos, coletas dos dados, análise dos dados e produção do texto. Considerando que a maior parte das informações são dados que acumulei durante oito anos de trabalho e experiência vivenciada junto à Rede de Creches Municipais, segui com o estudo teórico e a preparação das entrevistas:

1- Elaboração dos Instrumentos

O instrumento de entrevista contou com a solicitação de dados pessoais da mãe, como: nome, profissão, idade da criança que participa da creche e número de filhos. Para obtenção de informações sobre a relação com a gestão das creches, preparei apenas três questões: *O que você entende por Gestão Democrática? O que você considera que facilita sua participação na Creche? O que você considera que dificulta sua participação na Creche?* Sendo que a primeira questão a mãe teria opção de responder ou não. Também por opção todas responderam.

Para amadurecimento das questões, e para testar a validade e a forma de abordagem do assunto a partir perguntas elaboradas, realizei a aplicação do instrumento com um grupo de quarenta TDI's que faziam um curso na Secretaria de Assistência Social sobre Ludicidade na

Infância, em 2005. O resultado foi surpreendente, os servidores mostraram que têm conhecimento sobre a gestão democrática, com capacidade para orientar os pais e assumiram por unanimidade as questões que dificultam a participação dos pais na creche, apontando a falha e a falta de comunicação dos servidores com os pais como problemas mais graves da baixa participação dos pais nas creches.

2- Coleta de Dados

A aplicação do instrumento de pesquisa semi-estruturada foi realizada nas cinco creches, com duas mães por creche; foram entrevistadas dez mães que se mostram interessadas em colaborar e a prestar mais informações. De modo geral as mães fizeram questão de afirmar que as creches estão sendo bem gerenciadas e que alguns transtornos que acontecem são de falta de estrutura física adequada, como: falta de água constante, parquinho mal cuidado e algumas unidades precisam de reforma.

3- Análise dos Dados Obtidos

A análise dos dados foi feita com uma minuciosa leitura das entrevistas, com transcrição dos dados, compilando todas as informações da primeira, segunda e terceira questão; por fim, uma leitura reflexiva sobre a questão e as respostas alcançadas.

O que você entende por Gestão Democrática?

As respostas para esta questão confirmaram algumas informações anteriormente levantadas sobre a compreensão que os pais têm ou não sobre Gestão Democrática. Todas as mães responderam demonstrando alguma insegurança sobre o tema, nenhuma resposta foi substancial. Sendo que uma entrevistada foi categórica ao dizer: “Nada, não sei nada, já vi falar, mas não sei o que é. Parece que é sobre eleição” (M.M.P.). A falta de esclarecimento dos pais sobre a Gestão Democrática no momento que a discutem para implantação de uma lei que passará a reger a gestão das creches, e num momento tão próximo de realizar a primeira eleição para Diretor de Creche, evidencia a falta de respeito com os pais, a falta de comprometimento das instâncias do poder público, Prefeitura, Secretaria de Educação e Conselho Municipal, na viabilidade de condições, orientações e acompanhamento do processo junto às unidades. Estas, por sua vez, também são responsáveis, uma vez que sabem como transmitir o que lhes interessa à comunidade.

O que você considera que facilita sua participação na Creche?

Nesta questão as mães se mostram mais à vontade, porém os mecanismos de

participação apontados na maioria dos casos estão relacionados às festividades nas datas comemorativas, nas poucas atividades culturais e duas apontaram a reunião como oportunidade de estarem mais presentes na creche. Seis das mães entrevistadas apontaram o fato de ir na creche buscar o filho como forma de participação, visto que pelo menos uma vez por semana ela procura saber como o filho está na creche. Nenhuma das entrevistadas demonstrou conhecimento sobre formas efetivas de participação.

O que você considera que dificulta sua participação na Creche?

Neste caso a maioria das mães entrevistadas chamou o problema para si, alegando falta de tempo devido ao horário de trabalho. Quando na verdade sabemos que a instituição de educação pode criar estratégias que facilitem a participação dos pais (Paro, 1977e Luck, 2006). Quatro entrevistadas alegaram que a creche faz as atividades com os pais no horário em que eles estão trabalhando.

O resultado das entrevistas era esperado, devido ao conhecimento de causa, que alcancei quando exerci Assessoria Pedagógica, Gerência de Creche e a Coordenação destas unidades. Para não correr o risco de imprimir neste trabalho de pesquisa a minha opinião, procurei afastar-me do objeto, mantendo o distanciamento pertinente ao pesquisador em relação ao objeto de pesquisa, conforme orienta Ludke (1996, 2006), Severino (2002), e Sabaj (1998). O olhar externo foi relevante, na observação de como a relação instituição-comunidade se processa no cotidiano. Recorri também a outras técnicas de obtenção e coleta de informações no decorrer do processo, como: participação nos eventos nas creches, nas Secretarias de Educação, de Assistência Social e Desenvolvimento Humano e participação em rodas de conversas, buscando a compreensão de como o problema se manifesta nas interações e inter-relações entre os segmentos envolvidos.

Alguns dados importantes na fidelidade do texto descritivo foram coletados e registrados na forma de relatório, registro de participação em discussões e rodas de conversas, além das entrevistas realizadas com as TDI's e com as mães, que aqui se explica representantes do segmento "Pais".

As questões discutidas nesta pesquisa tiveram como base de sustentação o referencial teórico. a observação, a coleta de dados e a análise das relações sociais estabelecidas a partir da possibilidade de implementação da democracia nas creches em Cuiabá, uma vez que ao longo do processo alguns elementos de comportamentos naturais aos seres humanos afloraram, tais como: liderança, o respeito aos saberes, o ensaio de democracia, entre outros. Tornou-se imperioso,

então, investigar e refletir sobre a forma como se deu o envolvimento dos atores neste cenário, na busca pelo conhecimento e efetivação da democracia, pela conquista de espaços e outros elementos positivos. Era necessário discernir sobre as questões, tendo em vista a análise da relação de forças entre os servidores efetivos e interinos na disputa pelo poder, frente a uma trama de produção e reprodução de *conchavos* (Elias, 2000), que surgiram como armaduras que os servidores utilizaram para garantir vantagens na disputa pelo cargo de gestor educacional. Embora a gerente em exercício, indicada politicamente, não pudesse concorrer ao cargo, ela é responsável, juntamente com o Conselho, pelo processo eleitoral. O apoio a um candidato a gestor de creche poderia influenciar a decisão final, dependendo de seu relacionamento com os pais e com a comunidade. Tais conchavos circundaram as relações internas, visto que os pais permaneceram alheios às discussões e decisões, até mesmo depois da aprovação da Lei de Gestão Democrática das Creches, sendo chamados a “participar” a partir da necessidade de formação do CUC – Conselho da Unidade de Creche, marco legal da legitimação da eleição do gestor de creche.

CAPÍTULO III

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CIDADANIA

3.1 Preparando Terreno para Autonomia

O processo emancipatório da rede de Creches Municipais de Cuiabá está sendo formatado desde 2003, quando tem início uma série de discussões, entre elas a transição das creches para a Educação Municipal e a reformulação da Lei Orgânica do Município, com o Plano de Cargos e Carreiras dos servidores.

A regulamentação do cargo de TDI - Técnico em Desenvolvimento Infantil, suprimiu o ADI – Ajudante na Educação Infantil, nomenclatura esta que só existiu no Edital do concurso público. Sendo, a partir de então, o técnico – TDI –, o novo profissional responsável por cuidar e educar as crianças nas creches. A oficialização dessa categoria ocorre com a reformulação da Lei Orgânica do Magistério do município de Cuiabá, Lei nº 4.594, de 02 de Julho de 2.004, que, além desse feito, garantiu-lhes a formação continuada e benefícios profissionais, extensivos aos demais servidores das creches.

Nesse entremeio a Secretaria Municipal de Educação define como forma de capacitação dos servidores um programa de formação continuada no qual, inicialmente, apenas 07 creches (2003), foram inseridas, com a proposta de no final do segundo ano, promover a inclusão dos demais servidores das creches neste programa, bem como com a expectativa dos servidores capacitados ingressarem no nível superior. A formação continuada dos servidores é consolidada oficialmente na titulação da primeira turma composta de 167 TDI's (dezembro/2005). Nessa época o CEMETEC - Centro Municipal de Educação Técnica e Tecnológica de Cuiabá, através da FENEC – Fundação Educacional de Cuiabá e um instituto do CEMETC, abrem as inscrições para novas turmas, com 340 vagas, com a meta de capacitar todos os servidores efetivos das creches. Ocorreu ainda neste ano a inclusão de 80 TDI's no nível superior na UFMT, através de vestibular especial para cursar Pedagogia com ênfase em Educação Infantil.

O ano de 2004 passa a ser um marco na vida desses servidores. A conclusão do primeiro ano do curso profissionalizante provoca, nos demais, um sentimento de inquietação, motivando a luta organizada com apoio do Sindicato dos Trabalhadores da Educação, na busca de bases

sólidas para a realização de um trabalho coerente, capaz de garantir-lhe benefícios continuados, a elevação de nível, o aumento da remuneração básica, além de ampliar as discussões internas que questionavam o fato da gerente ser indicada com intencionalidade de ocupar a função de gerente - diretora de creche. Os servidores passam a se organizar enquanto educadores, conscientes de seus deveres e lutando pelos direitos em seus diferentes aspectos (equivalência salarial ao professor, carga horária e formação superior) e vislumbram a gerência, na possibilidade de ter na direção um representante da própria creche.

Na perspectiva de um espaço efetivamente educativo, Morin busca em Delors a importância de uma formação pautada nos pilares da educação contemporânea: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer, saberes estes intimamente ligados à educação infantil e que todo educador deve perseguir para uma educação viável à formação de consciência. De fato, 'o novo traz o inesperado' (Morin; 2002) e para essa categoria que acaba de surgir no cenário da educação infantil da rede municipal, quase tudo é novo: o concurso (último foi realizado no ano 2000), a função, o cumprimento do estágio probatório para garantia da estabilidade e até a segurança de estarem amparados em leis. Lidar com todo esse poder parece fácil, mas na prática isso se traduz em relação de forças.

Ao longo do tempo a creche, vista apenas como um local de proteção à criança, transita para um espaço de lutas por conquistas que poderão até não ser alcançadas, mas que oportunizam a efetiva participação dos atores sociais num processo de discussão, elaboração, análise e realização de um espaço mais dinâmico para atender as crianças. A possibilidade da implementação da Gestão Democrática nas creches revela o desejo de participação dos envolvidos neste trabalho, que até então se limitava ao assistencialismo à criança e um cenário em que pais, filhos e TDI's, realizavam mecanicamente o cuidado necessário à criança na creche.

A discussão é ampliada para um novo modelo de gestão nas creches, abrangente para além da categoria profissional, com possibilidades para gerir a descentralização de poder, o estreitamento das relações de trabalhos com as equipes de educação, nutrição e saúde, a incorporação de novos parceiros (conselhos e associações) e efetiva participação dos pais e da comunidade nas creches. Nessa circunstância instala-se entre os servidores um divisor que, sem resistência, contribui para a formação de ilhas na rede: a dos servidores que participam do curso profissionalizante, a dos que se propõem a exercer seu trabalho buscando aprimorar, e aguardam uma oportunidade para ingressar, e a dos críticos não construtivos, que se negam a entender por

que não é possível as coisas acontecerem, na sua totalidade, ao mesmo tempo enquanto são unidade, já que comungam do desejo de mudar a forma de escolha para diretor das creches e, se prepararam inclusive para conquistar a posição de chefia das unidades, até então feita através de indicações políticas.

Esses fatores têm sido elementos provocadores do desejo de desconstruir e reconstruir um novo modo de atuar nas creches. Nessa perspectiva, Marilena Chauí revela o traço entre a cultura e a democracia:

O traço principal da política, traço que se manifesta na sua forma maior, a democracia, é a legitimidade do conflito e a capacidade para as ações que realizam o trabalho do conflito, ações que se efetuam como contrapoderes sociais de criação de direitos e como poderes políticos de sua legitimação e garantia. (CHAUÍ, 2006.p.339).

Para Morin (2002:19), “todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão”, definindo o conhecimento a partir das percepções, das traduções e das reconstruções mentais. Todas as percepções são recebidas pelos estímulos ou sinais captados pelos sentidos, sendo a visão nosso sentido mais confiável, com maior possibilidade de erro. O conhecimento sob forma de palavras e idéias é fruto de traduções e reconstruções por meio da linguagem e do pensamento, portanto passível de erro.

A grade curricular do curso de formação dos servidores das creches é composta por disciplinas que privilegiam o cuidar educando na creche, mas despreza as relações entre adultos no campo de trabalho. Essa condição asfixia as teorias de pensadores da educação que deveriam ser motivos de discussão no espaço educativo e traz à tona brigas ferrenhas por motivos banais, como: os critérios pré-estabelecidos para concorrer à vaga de gestor de creche, a escolha a quem apoiar, causando a criação de ilhas num espaço tão minúsculo, tão impróprio para tal desentendimento.

Do ponto de vista ético, a formação dos servidores só terá sentido quando reverter-se na formação integral do sujeito, se buscar a unidade na diversidade e projetar-se para alcançar o envolvimento das pessoas por um bem maior que é a criança, na qual se refletem significativamente todas as ações, sejam elas positivas ou negativas. Na orientação de Morin, sendo o ser humano uma tríade: indivíduo-sociedade-espécie, em condições absolutamente circundadas, onde são a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, “*cabe a*

educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não se apague na diversidade e que a da sua diversidade não se apague na unidade”.

É preciso conhecer para compreender. Conforme indica Morin, “a compreensão humana vai além da explicação”, e se basta para a compreensão objetiva e intelectual das coisas; assim, se “vejo uma criança chorando, vou compreendê-la”. Posso inferir que, se sou abordada por um adulto, devo recorrer às percepções e reconstruções para analisar a situação e agir na incerteza. Não se trata de esperar o inesperado, mas de se armar de consciência para conquistar o desejado. O fato das gerentes das creches serem indicações políticas, não é o único fator que incomoda os servidores. O ápice da questão fica por conta da forma de abordagem praticada por algumas das gerentes indicadas, ou seja, ao adentrarem a creche para assumir o posto, não mantêm a coerência de idéias sobre as relações construídas neste espaço, e em relação ao trabalho que já vem sendo realizado, além da desvalorizá-las por falta de conhecimento e por conta da descontinuidade das ações.

A profissionalização dos servidores das creches municipais de Cuiabá foi pensada como elemento construtivo de bases sólidas para a realização de um trabalho coerente, capaz de garantir-lhes desenvolverem ações educativas qualitativas e, como consequência, visualizar a possibilidade do aumento da remuneração básica e ocupar função de gerência. A profissionalização tornou-se ferramenta de luta para banir as indicações políticas e conquistar o cargo de diretor de creche, essa classe se tornou forte diante do estado, na possibilidade de assumir o controle nesse confronto.

Nessa perspectiva, instituição e servidores se fundem numa ambigüidade de interesses, partindo do comum: a implantação da Lei de Gestão Democrática nas Creches Municipais de Cuiabá. Porém, com focos distintos, a SME volta-se para as atribuições pertinentes à formação continuada dos servidores, visando melhoria na qualidade dos serviços, implicando em uma organização estática, que dava menos trabalho e ao mesmo tempo garantia um processo de continuidade. Em segundo plano ficavam os servidores e o SINTEP, centrados nas conquistas e garantias trabalhistas, através da busca pela reformulação da Lei Orgânica, da garantia de melhores condições de trabalho e da implantação da Lei de Gestão nas Creches, objetivos vistos como chave para resolver os conflitos da rede de creches. No terceiro foco estava apenas os servidores, atrelados à idéia de que a lei contribuirá para a consolidação do plano de cargo e carreira, a promoção profissional, e a conquista de território, na possibilidade de ser gestor de

creche. Nessa dança de interesses, o movimento pela implantação da Lei de Gestão Democrática nas Creches Municipais de Cuiabá, antes tímido e sem relevância, ganha força e voz na perspectiva de eleger um gestor da própria unidade. O movimento assume um caráter democrático para os servidores, na medida em que tem a representação sindical na mesma instância da Secretaria e Conselho Municipal de Educação, e que abre um leque de possibilidades. O movimento agrega ainda outros segmentos profissionais e sociais para a discussão que propõe a descentralização de poder com vistas à gestão compartilhada e com a proposição da elaboração da Lei de Gestão Democrática a ser implantada nas creches da Rede, como um documento para pautar e regulamentar a eleição para diretor de Creche Municipal, pelo voto direto, com a formação do CUC – Conselho da Unidade de Creche, elemento este fundamental na legitimação do processo eleitoral.

O primeiro fórum de discussão com vistas à implantação da Lei de Gestão Democrática nas creches municipais de Cuiabá foi realizado em 2004, e naquele momento define pela formação de um conselho ampliado, agregando outros conselhos, como o de Defesa da Mulher e de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa, representantes sindicais, de sociedades e das regionais, formando um conselho gestor. Esse conselho teria normas de atuação definidas na própria Lei de Gestão das Creches, com a formatação do perfil de atuação, com delineamento das possíveis ações a serem desempenhadas, como co-autores com papéis definidos, para agir frente ao desafio de *gerir* a democracia nas creches, operando na melhoria da qualidade do atendimento.

Romper com as estruturas instituídas pelo poder, demanda uma nova ordem de (re)organização, de estratégias políticas democráticas, criação de um código de ética, e implica ainda no esforço para conviver num mesmo espaço com diferentes valores. A pedagogia de Paulo Freire permite refletir sobre o que acontece a partir dessas mudanças nas relações sociais, considerando os diversos interesses contraditórios, ou com focos distintos, na busca do verdadeiro sentido de cuidar e educar. A visão freireana enfoca o construir um processo democrático que gere a unidade na diversidade, numa reorganização das forças culturais e na superação dos antigos conceitos e crenças sedimentados, para a elaboração coletiva de novos conceitos e de uma nova estrutura adequada à realização dos objetivos que orientam a nova organização.

3.2 Gestão democrática nas creches: um paradigma em construção

O modelo de gestão que vem sendo discutido e implantado nas creches municipais de Cuiabá contrapõe-se ao existente, em exercício até o final de 2007 (com gerente indicada pelo Prefeito ou Secretário de Educação), tendo como proposta a realização de mudanças significativas, o estreitamento das relações com os pais, comunidade e segmentos sociais, trazendo-os para tomar parte no CUC – Conselho da Unidade de Creche, de caráter deliberativo a ser instituído para uma gestão descentralizada. A proposta inicial, para a Gestão Democrática das creches municipais, lançada no Fórum, vinha incorporando outros segmentos sociais, criando um conselho gestor CIMASEI³⁸, formado por doze componentes³⁹ de categorias profissionais, para atuar nas creches, visando a ampliação da participação dos atores envolvidos no processo. Numa reunião da Comissão responsável por encaminhar as discussões pela implantação da Lei de Gestão Democrática das Creches Municipais de Cuiabá, por ordem do então Secretário Municipal de Educação Prof. João Pedro Valente, na presença dos segmentos envolvidos, determina a retirada do CIMASEI, com toda sua formatação da Minuta de Lei. O fato foi visto com naturalidade pelo SINTEP e SME e contestado, sem efeito, pelos representantes da SMASDH e do CIME.

O segundo Fórum de Gestão Democrática das Creches Municipais de Cuiabá (Julho, 2005), revelou a construção de um novo paradigma para a implantação da lei de gestão de creches, tendendo para reprodução de condições políticas pré-estabelecidas para a escolha de diretor e coordenador escola, e possivelmente copiá-la para as creches. O que havia de novo, o CIMASEI, com uma proposta estrutural composta por conselhos agregados por inscrição cuja dinâmica seria contribuir com a creche, foi retirado da minuta com toda sua formatação, possibilidades de atuação, de inovação, de envolver a sociedade, de modo a contribuir significativamente no atendimento cotidiano nas creches. Algumas páginas! E o que deveria ser contestado, sequer foi lembrado.

³⁸ CIMASEI – Conselho Interinstitucional Municipal de Atendimento e Acompanhamento Sistêmico da Educação Infantil em Creches, que só existiu no rascunho da primeira minuta de Lei de Gestão Democrática nas Creches.

³⁹ Formação do CIMASEI: Secretarias Municipais de Educação, de Saúde e de Bem Estar Social; Fundação Educacional de Cuiabá; Núcleo de Atenção à Família e Adolescente; Conselhos Municipais de Educação, dos Direitos da Mulher, de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa, Regionais de Psicologia, de Serviço Social ; Sociedade Mato-grossense de Pediatria, Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público Cuiabá e Representantes das unidades de creches municipais das regionais norte, sul, leste e oeste.

Para a realização do segundo Fórum de Gestão das creches (2005), a minuta do novo projeto foi enviada às creches para leitura, discussão e encaminhamento de sugestões à Comissão. A retirada do CIMASEI não foi percebida, nem questionada. Se, perceberam. Não deram conta, da perda, ou da devida importância, ao fato de não se equiparar educação em creches à educação escolar. A retirada do CIMASEI implicou em retrocesso, e novamente na condição de reprodução das políticas de organização já existentes para atender uma nova clientela. Na nova fase da discussão, ainda na Comissão composta em 2005, os conselhos agregados não foram acionados. Isso deixou dúvidas sobre o tipo de democracia exercida na formulação da Lei de Gestão Democrática para as creches. É possível discutir democracia restringindo a participação? Os conselheiros (do CIMASEI) certamente teriam discutido a implantação da Lei de Gestão das creches com propriedade e autonomia, fomentando a participação com os pais.

O conflito gerado pela implantação da Lei de Gestão Democrática nas creches ganhou espaços públicos na política e na mídia (em eventos em praças e auditório, audiências na Câmara Municipal e reportagens), com a finalidade de conquistar adesões dos parlamentares, não para discutir a proposta, mas para referendar o documento que dará direito à realização para Diretor de creche. Embora constate uma inversão de objetividade, a trajetória motivou o envolvimento dos servidores das creches que se revezaram para acompanhar as ações, na luta pela aprovação da Minuta de Lei que se encontrava na Câmara Municipal desde abril de 2006. O ponto negativo verificado está no fato de acentuar as divergências entre grupos de servidores, e dos servidores contra a gerente, para justificar a necessidade urgente de realizar as eleições para escola do gestor de creche, aumentando a discórdia e a desconfiança entre os educadores das creches. A produção desses valores da forma que está posta resulta em fator desequilibrador das possíveis relações democráticas e das estruturas paidêuticas nas instituições, pelo fato de não haver coerência nas idéias e na linguagem, com tendência a gerar conflitos nem sempre saudáveis.

É inegável que o envolvimento provocado repercutiu como positivo do ponto de vista de gerar busca incessante pelo conhecimento das causas e teorias da educação infantil, capaz de voltar os olhares para dentro da instituição, sendo necessário para isto, um desprender do egoísmo e primar pela incorporação de informações, de entendimento do processo como um todo. Esse olhar é construtivo de elementos facilitadores para o envolvimento na causa, ampliando conseqüentemente a participação dos servidores. No interior das creches, bem como se percebe nos movimentos pela implantação da Lei de Gestão, a formação de consciência desses

profissionais tem sido progressiva. Essa afirmação tem sustentação na análise do fato ocorrido na Rede Municipal de Educação no final de 2004, quando a SME estabeleceu Portaria para realizar a eleição para gestor das creches, num prazo determinado de três semanas. Em outras palavras, fazer acontecer todo o processo de organização interna, a inscrição dos possíveis candidatos, a elaboração das propostas de trabalho, o chamamento dos pais e da comunidade, a divulgação, a constituição do conselho da creche, o registro deste em cartório e a defesa das propostas perante a comunidade, o curso de capacitação oferecido pela SME na preparação dos possíveis gestores, a organização interna interativa com a SME para acontecer a eleição, realizar a eleição, apurar os resultados e dar posse ao gestor eleito, em cerca de quinze dias. Um processo que visa ampliar a participação dos pais e fortalecer as relações democráticas deve, no mínimo, respeitar os prazos e os trâmites de legalidade exigidos na própria lei de Gestão. A resposta se traduziu em insatisfação e negação de apoio a tal desmando, reacendendo o desejo por uma gestão efetivamente democrática e pela eleição de diretor, não a fórcepe atendendo aos interesses políticos dominantes, mas uma eleição construída e fundamentada nos princípios da democracia.

A discussão não se esgotou nos Fóruns já realizados nas instituições de educação infantil, nem na sociedade. O movimento correu bastidor e evidenciou um descontentamento entre os servidores das creches pelos caminhos tomados; eles mantiveram-se firmes para não correr o risco de perder o momento, de retroceder ou de levarem os professores para as creches, conforme já havia sido discutido, o que seria plausível, para o fortalecimento da ludicidade na creche, tão fundamental na educação infantil. Na contramão da formação de carreira das TDI's (garantida na Lei Orgânica do Município), que teriam o campo de atuação restrito ao cuidado direto com a criança, contrariando todo o investimento feito na formação continuada específica de dois anos, mais o curso universitário de Pedagogia com ênfase em Educação Infantil ministrado para as TDI's em turma especial pelo NEAD/UFMT⁴⁰ iniciado em 2006. Esse ganho intelectual está tendo resposta rápida na possibilidade de assumir a gestão das creches ainda este ano. Mas a intelectualidade madura desejável para tal função vira pela experiência vivida. É evidente que existe um campo minado no processo de implantação da Gestão Democrática das Creches, onde todos estão na condição de cobaias do sistema, pois a democracia, que ainda não é teoricamente aprendida, encontra dificuldade para ser exercida, por falta de mecanismos essencialmente de conscientização e fortalecimento do sujeito para exercê-la com convicção.

⁴⁰ NEAD – Núcleo de Educação à Distância da Universidade Federal de Mato Grosso



Foto 2 e 3 Segmento Técnico em Nutrição Escolar votando na Creche Jardim Umarama –Fonte: Suely Nobre/2007

O olhar externo sobre a movimentação dos servidores dos gestores da SME, sindicato e servidores teve dúvidas quanto a implantação de uma lei que sirva à ampliação das relações democráticas nas creches. A preocupação em sedimentar a ação se revelou maior do que com a qualidade do produto final. Foi percebido o interesse desses segmentos em realizar a eleição, não ter indicações votar, escolher e assim por diante. Negando buscar a compreensão da realidade, verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, suprimindo a idéia de que para base democrática efetiva, há que se conquistar a clientela e ampliar a participação. Essa tese tem comprovação no desenrolar dos acontecimentos em torno da gestão das creches ao longo dos três anos, desde as primeiras discussões, engendradas ferrenhamente pelo SINTEP, justificando dar um basta nos conflitos internos destas unidades sempre atribuídas pelos servidores a ingerência.

A insatisfação dos servidores e da sociedade contribui para alargar as discussões que caminham para uma reflexão sobre as creches nessa reorganização da gestão, para estabelecer uma coerência entre a legislação da educação infantil vigente, a necessidade de criar um espaço verdadeiramente educativo e oferecer à sociedade uma instituição de educação infantil – creche, que ofereça conforto e segurança às crianças que nela convivem. A dinâmica dos encontros e estudos internos propunha repensar a creche como espaço educativo, porém, na prática essa

intenção não se concretizava, as discussões sempre circundavam na eleição para diretor de creche, na preocupação em fechar o cerco contra as indicações políticas. Esse fator foi determinante para o distanciamento entre instituição e os pais, ficando as discussões internas e restritas aos servidores. Os pais não foram capacitados para compreender o verdadeiro sentido de gestão democrática. Paro, Gohn, Touraine, Luck e Saviane, concordam que democracia exige tomada de consciência, participação e envolvimento dos segmentos e pessoas nas questões afins. Conforme sinaliza Lück:

... é importante que a participação seja entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizado pelo interpoio na convivência no cotidiano da gestão educacional, na busca, por seus agentes, de superação de suas dificuldades e limitações de enfrentamento de seus desafios, do bom cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social. (LUCK, 2006. p.31 v.III)

Contrapondo ao desejado pela sociedade, percebe-se que na implantação da Lei de Gestão Democrática das Creches Municipais de Cuiabá, não foi destinado tempo nem atenção a essa questão. Isso ficou claro na coleta de dados sobre a gestão das creches.

Ao iniciar as entrevistas com os pais, sempre perguntava: *O que você entende por Gestão Democrática?* A mãe A.A.P., foi taxativa ao responder ligeiro: “Nada, põe ai que não entendo nada, não vou mentir, sei que a gente votou na diretora, mas se isso é gestão democrática não sei”, as demais respostas variaram em expressão de dúvidas para depois responder com insegurança “é a eleição da diretora” (A.M.J.) semelhante todas as outras. E não foi com surpresas que constatei essa linearidade e deturpação do sentido de Gestão Democrática nas respostas. Todos demonstraram não ter conhecimento nenhum sobre a Gestão Democrática e o direito de votar como fatores de importância para a creche e a melhoria das condições de atendimento aos seus próprios filhos, e desconhecem que isso, em última análise, implica na escolha do diretor da creche.

As Secretarias de Educação, de Assistência Social e Conselho de Educação e outros entraram na discussão pela gestão democrática nas creches, mas nenhuma destas instituições assume o leme. Talvez seja esse o motivo de ter-se elaborado uma minuta tão fragilizada a ponto de perder sua característica que fundamentalmente atenderia a especificidade das creches. Que mesmo expressando o desejo da maioria, iniciando como uma proposta diferenciada, mesmo

incorporando inicialmente segmentos sociais na formação do conselho agregado CIMASEI, essa minuta não foi suficientemente convincente do ponto de vista de diferenciar da Lei de Gestão das escolas municipais. Esse afunilamento, ajustado para reproduzir uma cópia da lei mencionada, vigente no município de Cuiabá, destrói a possibilidade de atender as creches nas suas especificidades, considerando-se que a ação educativa nas creches diverge muito da educação escolar.

3.3 O lugar dos pais e da comunidade na gestão democrática.

Atender os anseios de uma classe demanda compromisso em refletir as questões apresentadas para suscitar a construção de um paradigma que responda satisfatoriamente à matriz motivadora de toda a discussão. É óbvio que, aparentemente, a raiz da idéia de uma gestão democrática nas creches não partiu dos pais. Todavia, há que se considerar que as relações estabelecidas entre a creche e as famílias vem sofrendo o desgaste da mesmice e do conformismo há décadas. Na perspectiva de manter a ordem, cultivava-se uma relação linear paralela. De um lado as famílias ainda atreladas à concepção de que o bem público, de todos, não é de ninguém. Assim, não têm que se comprometer. De outro lado, as instituições e os servidores em plena ebulição, às voltas com seus direitos, suas capacitações, seus planos de cargos e carreiras. Embora recorram às regras e normas internas como elementos essenciais para organizar o atendimento, tais artifícios se apresentam como mecanismos de controle social. Em ambas as situações o foco não está na criança, na família, o foco está no adulto, no trabalho e nas oportunidades que podem conquistar fora do lar. Na instituição, o foco está nos servidores, que querem sedimentar suas carreiras, agregando a estas algumas conquistas como: licença prêmio, elevação de nível e de salário. Por tais razões as mudanças não são sentidas ou percebidas pela comunidade. Embora algumas sejam bem significativas, não surtem o efeito esperado. Por sua vez, a instituição carrega o estigma de que *faz tanto e ninguém vê*, pois reconhecimento acontece a partir da percepção.

Nesse contexto é pertinente refletir que, na medida em que as discussões avançam nas instâncias da secretaria e sindicato, os pais são totalmente ignorados, mesmo sendo postulados nos artigos da minuta de Lei e na formação do Conselho da Unidade de Creche, para referendar e garantir a transparência e legitimação na realização das eleições. A Lei de Gestão democrática

para as Creches Municipais nasce contrapondo sua própria denominação, instalando como um processo fictício, antidemocrático. Segundo Morin, “a democracia fundamenta-se no controle da máquina do poder pelos controlados e, desse modo reduz a servidão”. Contrariando a lei natural, a preocupação com o produto tem-se revelado maior do que com o processo e as relações produzidas. Interessa realizar a eleição, não ter indicações políticas para a gerência da creche, votar, escolher, assim por diante. Negando buscar a compreensão da realidade, verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, suprimindo a idéia de que para bases sólidas deve se ter bom alicerce.

Em breve análise das relações de poder pré-estabelecidas, foi possível constatar que está presente no conflito o grupo dos pré-candidatos, já conferindo a estes algumas vantagens materiais, econômicas ou condições de manutenção do grupo (Marx apud Elias). O aspecto econômico é o mais favorável a acentuar as desigualdades. Quanto mais se colocam acima do nível de subsistência, que serve de meio para atender outras aspirações, maior a possibilidade de gerar conflitos. Pensar a democracia em espaços públicos pressupõe articulação, envolvimento, estímulo à participação cidadã em torno de um objetivo claro, pleno de possibilidades, sem perder de vista o crescimento intelectual do sujeito. Acredita-se que o elemento fortalecedor da instituição se dá na relação com o sujeito. A democracia necessita de conflito de idéias, enquanto que a opressão, a dominação e o controle emperram qualquer manifestação democrática.

Construir uma gestão democrática em nível de secretarias e fóruns com representação apenas de servidores, caracteriza a negação da oportunidade de participação das famílias. Desse modo precisamos refletir sobre a questão. Que tipo de gestão se constrói alijando os pais, a comunidade e os segmentos sociais do processo de construção? Colocar uma parcela da sociedade a participar no momento oportuno, representa desprezo à capacidade de articular, de opinar e de contribuir na formação de políticas públicas para a educação de seus filhos. Nos princípios da gestão democrática cabe acreditar no potencial do ser humano. Quem vai definir qual é o momento certo para alguém participar? Conforme orienta Paro, Gohn e Luck, cabe à instituição a responsabilidade por criar estratégias para envolver os pais em torno das questões sobre a gestão democrática da creche, cabendo assim a esta fazer o chamamento e abrir espaços de discussão com a comunidade. Nesta gestão ocorreu o contrario, os pais foram apenas informados de alguns aspectos, aqueles que julgaram necessário os pais saberem. Por isso, sendo que os pais colocados diante da questão da pesquisa: *O que dificulta a sua participação na*

creche? Constatamos nas respostas “a falta de informação e eu trabalho nos dias de reunião” (A. R. P), “As informações que a creche não passa” (E.P.M.) “As reuniões são no horário que eu trabalho, e meu filho pensa que eu não quis ir” (R.S.J.), as respostas denotam a instituição como única responsável pela falta de condições para os pais participarem. Nas trilhas de Paro (1997.p.104), encontramos elementos que suscitam questionar: a quem a escola-creche deve servir? Não podemos produzir uma resposta imediata, mas compreender que o chamamento deve ser feito, com a liberdade do envolvimento ou não. Deve-se ainda, além de criar estratégias para envolvimento dos pais e da comunidade na escola e na creche, convencê-los a participar. De algum modo a participação deve ser conquistada, facilitada (Demo,1996. Paro,1997) e cuidada, ao passo que encaixá-los num momento oportuno é no mínimo uma agressão à moral, à ética e aos direitos dos cidadãos.

De acordo com o texto do Capítulo II, seção I, art, 3^a, da Lei Nº 4.998 de 25/07/07 - Lei de Gestão Democrática das creches Municipais de Cuiabá (anexo desta pesquisa), para efetivação da eleição do gestor de creche, cada unidade deverá: constituir o CUC – Conselho da Unidade de Creche que será uma “*instância deliberativa, executiva e fiscalizadora das diretrizes e ações desenvolvidas nas unidades de creche e será constituída por profissionais da educação lotados na unidade, representantes de pai, mãe ou responsável da comunidade usuária e entidades da sociedade civil organizada devidamente cadastrada na unidade de Creche*”. Nas determinações presentes na formatação da lei, a participação da família e de outros segmentos sociais é fundamental para a confiabilidade no processo e na instituição.

O entrave da gestão nas creches está na forma real de inserção do segmento: pais que não participaram das discussões realizadas em cada creche, não participaram do Fórum para discussão (outubro/04) e do Fórum deliberativo (junho/2005), mas foram arrebatados para formar os CUC's, para fazer parte da comissão eleitoral e assumir as responsabilidades de competência do conselho, ou, prioritariamente, para legitimar o processo eleitoral. Esta forma de inserção contrapõe-se ao verdadeiro sentido de gestar a democracia nas creches.

A gestão das creches não avançou o suficiente para criar formas diferentes de lidar com situações fundamentais nessa instância, como a participação dos pais e da comunidade, em suma, não criou estratégias capazes de aproximar os pais da instituição, de trazê-los a tomar parte das decisões elementares nas creches. O discurso da gestão democrática nas creches se dá internamente, embora de forma dinâmica e consistente, e se restringe à participação dos

servidores através de uma relação estreita com o sindicato. Contudo, os pais permanecem alijados do processo, não por imposição, mas por carecerem de consciência política como elemento fortalecedor das relações interpessoais.

O surgimento de um campo de discussão sem participação dos pais revela a desconfiança quanto à capacidade dos pais contribuírem significativamente na organização do espaço educativo e de convivência na creche. Que democracia é esta que, primeiro ignora o sujeito para depois, no momento oportuno, levá-lo a participar? Nessa perspectiva, a ação do sujeito “externo” é meramente figurativa, mecanicista, usada como artifício para referendar e valorar o que já está definido. Esse fator contribui para sedimentar a posição dos pais como sujeitos externos, quando deveriam estar em igualdade nas discussões sobre a educação de seus filhos. Com a mesma intenção fortalece o grupo interno, atribuindo-lhes maior poder, conferindo-lhes o leme que conduz a criação do mundo irreal para a criança, uma vez que este, montado no espaço interno das instituições, é desvinculado da família, dos costumes, da peculiaridade cotidiana da criança, torna-se insignificante e distante de sua realidade. Por mais que sejam realizadas as atividades pedagógicas, o tom é de falsa democracia, pela ausência de proximidade com a família, de participação dos pais nos encaminhamentos para as melhorias na estrutura física e no estreitamento de laços afetivos, tão essenciais na motivação, segurança e domínio cognitivo na formação intelectual da criança.

Norbert Elias busca em Freud a relatividade, para justificar a estrutura da personalidade e do comportamento humano no grupo. Evidencia o hipertrofiamento como sintoma de doença coletiva; a racionalidade que continua a bloquear o caminho para um melhor entendimento dos problemas; a busca de uma imagem fantasiosa, que pode levar à autodestruição de si e dos outros, mas esclarece que não significa que essas ligações constituam parte imutável da natureza humana.

Com o desejo que os pais demonstram em participar, e com a dedicação que evidenciam nas raras oportunidades, acredita-se que no futuro a democracia na educação, poderá ter um caráter diferente. Caráter este mais consciente, com discussões amplas e abertas, refletindo as situações de maneira mais coletiva, pois novas questões surgirão; mas o elemento preponderante em qualquer discussão, com pretensão a uma ação democrática, continuará sendo a participação ativa do sujeito.



Foto 4 - Segmento mãe, votando na Creche Municipal “Santa Inês” do CPA III – Fonte: Suely Nobre

O que ora se discute é o nível de participação dos pais na educação infantil, e a implementação da democracia nas creches, no processo pela implantação da Lei de Gestão Democrática das Creches Municipais de Cuiabá, como um evento que nasce de forma pouco ou quase nada democrático, diante da falta de inclusão dos pais nas discussões, da formação de um conselho de creche exclusivamente para validar a eleição de diretor, entre tantas outras deformidades. Também as propostas que mais significariam para os servidores (abertura para todos os cargos, com qualquer curso superior, concorrerem à direção, desde que fossem efetivos da creche), não puderam ser contempladas na minuta, pois feriria leis maiores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9394, de 26/12/96 e a Lei Orgânica do Município, Lei nº 4594, de 14/07/94. As iniciativas para construir um estado democrático confrontam com o estado centralizador, na contramão do poder da massa.

A supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras: como ‘dominação’ e como ‘direção’ intelectual e moral. Um grupo social é dominante dos adversários, que tende a ‘liquidar’ ou a submeter, com a força armada; e dirigente dos grupos afins ou aliados. (SEMERARO, 2004, p 74)

As considerações de Semeraro evidenciam o controle da política dominante sobre a sociedade, instituindo o caráter conservador. A forte presença do estado conservador no processo eleva-o à condição de antidemocrático, na medida em que tem na própria legislação o cabresto para coibir a sociedade de legitimar seus anseios e avançar na luta por uma participação social ativa na educação. Esse fator determina a condição e o ritmo do movimento social. A partir de então, é imprescindível reconstruir o caráter temporal dos grupos e suas relações estabelecidas no processo de implementação da democracia na educação infantil; da mesma forma a distinção dos grupos e a construção de identidade, num cenário que a princípio visava criar novos canais de participação, evocando os sujeitos a evolver-se nas políticas públicas, nas relações cotidianas das creches, pelo bem coletivo. Essa visão acabou corrompida pela fragilidade dos sujeitos envolvidos, pois habita neles o sujeito submisso, imbuído de antigos paradigmas. Desse modo, foi relativamente fácil acatar as determinações e prazos apresentados nos Editais N° 004; N° 05/2007/GS/SME, e Portaria 169/2007/GS/SME, que estabelecem normas complementares para o Processo de Eleição de Diretor da Unidade de Creche no município de Cuiabá. Nos três anos de discussão da minuta de Lei, aconteceram diversas atividades sobre a gestão das creches (reuniões, estudos, fórum), muitas delas se realizaram no interior das unidades de creche, muito próximo dos pais, ainda assim eles não foram inseridos no processo de discussão. Isso leva a crer que para a instituição os usuários da creche na sua condição sociocultural ainda precisam ser tutelados. Segundo Paro “é como se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos” (1997.p.48). Essa é uma visão depreciativa e preconceituosa da comunidade; a implicação desta postura contribui para afastar os pais quando sentem que não há abertura nem condições de se envolverem. A falta de diálogo causa estranheza e é entendida como delimitação dos espaços da unidade educacional, estabelecendo uma linha imaginária onde o lugar dos pais é do portão para fora, porque o espaço de dentro pertence aos educadores.

O discurso *participação é conquista* (DEMO.1996.17), e a *participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa, isto é, as diversas forças e operações que constituem a dinâmica da participação devem ser compreendidas e dominadas pelas pessoas* (BORDENAVE.1993.p.34), faz parte da linguagem dos educadores na medida de seus interesses. Mas nem essa consciência conveniente conseguiu evitar que a participação no processo de eleição de diretor fosse compreendida apenas como o direito a votar, , sem a devida compreensão

do exercício de cidadania. Tais atitudes relegam ao processo um caráter institucional, desconsiderando a relevância da participação dos pais, bem como sua capacidade de contribuir significativamente nas discussões e tomadas de decisões. Essa interpretação ingênua sobre a participação dos pais, dando-lhes uma importância mínima, apenas como personagem que compõe o segmento “Pais” no Conselho da Creche, ficou impressa no processo da implantação da Lei de Gestão Democrática da Rede de Creches Municipais de Cuiabá.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Há um tempo para plantar e um tempo para colher”, reza o dito popular. Plantar é desejar, imaginar, criar, lutar, é construir laços, é desenvolver ações. O tempo, tão necessário, contribui para a pirâmide ser construída passo a passo, mas constitui um fator de risco, na proporção que permite ‘acalmar os ânimos’, que estende o prazo entre uma ação e outras, facilitando que estas caiam no esquecimento. Foi o ocorrido com a minuta da Lei de Gestão das creches, depois de percorrer os trâmites da legalidade, parado por diversas vezes entre a Prefeitura e a Câmara Municipal, virou notícia de jornal televisivo, desapareceu, diz-se, do Ministério Público. Não se sabe exato de onde. Mas desapareceu. Essa façanha retardou por seis meses o trâmite legal para aprovação da minuta. Não se sabe a interesse de quem, quando eram muitos a driblar a situação. Por esse feito o desânimo tomou conta dos servidores, enquanto os pais permaneceram alheios à situação. O descrédito e a desconfiança são sentimentos consideráveis diante dos desmazelos da máquina pública com os interesses da massa.

Retomada a questão em 2007, a mobilização pela implantação da Lei de Gestão nas creches provocou um sentimento de união e partilha entre os servidores que se organizavam e revezavam em blocos com representantes de cada creche para acompanhar junto com o SINTEP o caminho percorrido pela minuta de Lei, até ela ser votada pela Câmara Municipal e sancionada pelo Prefeito. Derriçaram suas rugas, num ensaio sutil, sem grandes chamadas, mas de modo que sempre tinha um grupo considerável acompanhando a representante do SINTEP pelos corredores públicos.

O movimento contou com reuniões nos gabinetes, com a Comissão de Educação da Câmara Municipal para sensibilizar a opinião dos parlamentares, com caminhada pelas ruas do centro da cidade e mobilização com recursos sonoros frente à Prefeitura, além de invasões de reuniões afins e tumulto de sessões na Câmara para chamar a atenção da sociedade.

O fato da discussão da implantação da Lei de Gestão Democrática das Creches Municipais de Cuiabá ter se mantido restrita apenas aos servidores, demonstra que a estrutura *democrática* da rede ainda é flutuante, não oferecendo condições sustentáveis capazes de agregar os sujeitos, de conduzi-los naturalmente a tomarem parte, e assegurarem a continuidade das ações

em interface com a instituição. As políticas de governo e de estado, neste caso, estado autocrático, estão historicamente separadas dos movimentos e da própria sociedade civil (Gramsci), da sociedade política no sentido de que tanto sociedade civil, o governo e os aparelhos de estado clássicos “deveriam fazer” parte da sociedade política, mas não é o caso. A prefeitura exime-se de sua parte em descumprimento de sua função social, abrindo espaço para a construção de processos “ditos” democráticos, mas sem nenhuma sustentação.

A história de participação nas escolas e creches, pelas experiências já divulgadas, permite afirmar que onde os pais têm uma intervenção efetiva existe trabalho de educação significativa para as crianças. Essa concepção provavelmente não foi alcançada pelo coletivo das creches municipais de Cuiabá, que manteve os pais à margem do processo de discussão da gestão democrática das creches, convocando-os, após a aprovação da Lei de Gestão, para a formação do Conselho de Creche, imprescindível à realização e legitimação da eleição para diretor. Desse modo esse texto não deve ser conclusivo, mas reflexivo, e busca responder a questão: O que se espera de uma gestão democrática na qual sugerir que os pais participem desde as primeiras discussões nas creches não é visto com naturalidade?

Esse é um problema que me incomodou desde o início, tornou-se uma incógnita durante a realização desta pesquisa e não foi respondido neste texto. Porque de fato não houve participação efetiva dos pais, com engajamento nas discussões, como se esperava ao traçar os objetivos da implantação da Lei de Gestão das Creches Municipais, antes mesmo de envolver os servidores nas discussões preliminares.

Ao responder as questões da entrevista, os pais evidenciaram um grau de satisfação com a Eleição para Diretor de Creche, pelo receio que têm quanto à troca de gestor, sem prévia consulta ou informação à comunidade. Vejamos algumas colocações apresentadas ao responder sobre, *O que você considera que facilita sua participação na creche?* “as reuniões na qual a gente participa” (A.A.R.), “a forma de conduzir o processo eleitoral na creche, agora a gente vota e sabe que não vai trocar a diretora” (E.P.M.), “Eu vou sempre que posso saber do meu filho, sou sempre bem recebida, agora com o voto sei que no outro ano meu filho já vai ser conhecido” (S.C.N.), as três frases selecionadas têm um padrão de semelhança com as demais e permitem afirmar que o fio condutor perpassa a necessidade que a comunidade demonstra de continuidade, representada pela permanência do gestor na unidade. Considerando que não houve uma matriz teórica orientadora cuja dinâmica levasse à capacitação dos pais para uma participação efetiva,

com conhecimento de causa, dando-lhes condições de criticar e reconstruir suas concepções, a participação deles neste processo restringiu as formas mais primárias de envolvimento, como presença. De certa forma estão sendo e serão manipulados ou monitorados ao fazerem parte do Conselho de Creche sem terem clareza sobre o que é gestão democrática, cidadania e autonomia e, ainda, sobre o que implica suas participações, especialmente no Conselho de Creche onde estarão assumindo efetivamente a responsabilidade sobre algumas questões que poderão ser até motivo de processos judiciais, como por desvio financeiro, preconceito em relação à criança, família ou aos servidores. Conscientes ou não, ao fazerem parte do Conselho de creche chamam para si essa responsabilidade.

A implantação de uma Lei de Gestão essencialmente para unidades de Educação Infantil que lidam com a criança numa fase em que as relações familiares entre pais e filhos ainda é de interdependência requer o envolvimento dos pais, que naturalmente assumiriam tal comprometimento, visto que nesta fase estão constantemente preocupados e atentos às questões que envolvem os cuidados e educação de seus filhos. Sem mais desculpas, a Gestão das Creches nasce com características lineares as da Lei de Gestão Democrática das Escolas. Sendo, portanto desnecessária, uma vez que perdeu o caráter diferencial, o conselho ampliado CIMASEI, rejeitando a formação de parcerias para melhorar o atendimento na creche, mantendo um texto semelhante ao da Lei de Gestão Democrática das Escolas Municipais de Cuiabá. Neste caso bastaria proceder ao tramite legal à alteração desta lei, promovendo a inclusão da Educação Infantil – Creches. Do modo como está posta, a gestão das creches corre o risco de cair no descrédito e se tornar apenas um instrumento de tramas eleitoreiras nestes espaços educativos que tem todas as condições para gastar diferente do que ocorre nas escolas, onde alguns diretores, por razões que não me cabe julgar, permanece anos afio na gestão consecutiva da mesma escola. Isto não seria motivo de discussão, se não fosse visível o descontentamento de muitos e sentida a baixa qualidade de ensino em Cuiabá. Porém, há um ponto a ser refletido; a habilidade de manipulação da Lei de Gestão Democrática, para que tais processos ocorram dentro de uma legalidade elástica (não chamaria isso de flexibilidade), em detrimento de interesses de poucos.

Nesse contexto, emergem pressupostos sociopolítico-culturais que se apresentam a serviço dos interesses dos organismos gestores; no caso das creches a SME, esteve visando garantir o controle absoluto da gestão e funcionamento das instituições, o SINTEP, voltado para as questões dos direitos trabalhistas atenuantes aos cargos e carreiras dos servidores. E, embora

ambos estivessem como de práxi em lados opostos quando o tom da discussão passa pelos direitos dos servidores e ajuste financeiros; sentam à mesa para discutir “melhorias” na educação Infantil. Este foi o motivo de discutir a gestão democrática para as creches, buscando procedimento no que se referia à qualidade da educação e atendimento nas creches, que a nova gerência teria como eixo norteador para conduzir uma gestão efetivamente democrática. Porém, ao longo das discussões essas questões transitaram para segundo plano, enquanto na prática buscavam razões para banir as “indicações” políticas para os cargos, Idéia esta defendida também entre os servidores, aos quais, por razões territoriais, interessava realizar o processo o mais breve possível, traduzindo democracia como o direito de escolher, não importando sob que condições.

Gracindo versa que “toda ação humana é condicionada pelo conjunto de idéias adotadas (consciente ou inconscientemente) pelos grupos em que a mesma se desenvolve” (GRACINDO apud AGUIAR, 2002.p.150). Isso implica que qualquer processo de mudança de paradigma, a despeito da gestão, não só em nível institucional, mas também dos segmentos desta e da comunidade que dela participa, exige apresentar idéias, experimentar, refletir, enfim, consolidar um processo contínuo, adensado de reconstrução da realidade. Conforme argumenta Gracindo;

As propostas de inovação na gestão dos sistemas municipais e das escolas devem ter presente, portanto, questões como: que paradigmas presidem as atuais práticas da gestão da educação? Que paradigma garantirá a construção da escola cidadã, através de uma gestão democrática, cujos fundamentos são a autonomia, a participação e a emancipação? (GRACINDO apud AGUIAR. 2002. p.151).

As questões elaboradas por Gracindo chamam a atenção para o problema da gestão democrática, que na prática escolar demonstra uma autêntica falsa democracia. Para tal constatação basta fazer o recorte numa questão: Como anda a participação na escola? As respostas dos educadores conheceram bem, a falta de mecanismos orientativos e articuladores para conquistar a participação dos pais e da comunidade, Todavia, sempre que é necessário mostrar que os pais participam, realiza-se uma atividade festiva ou cultural envolvendo os pais para dar a impressão que eles participam da escola. E participam, mas de maneira figurativa, desprovida de troca de informações e saberes. É verdade que existem escolas que são mais democráticas, essencialmente onde os gestões são menos desprovidas de vaidades de poder. Nestes espaços, o pedagógico flui com mais harmonia e a comunidade é mais presente, embora dentro da escolha sempre exista divergências de opinião, pois lida o tempo todo com pessoas com

personalidades muitas vezes completamente diferentes. O conflito é saudável na medida em que impera o respeito sobre a decisão coletiva, e esta é uma das dificuldades que precisa ser superada nos espaços educativos, para combater os pré-conceitos e lutar pelo bem comum: a educação das crianças.

Essa idiossincrasia nos processos eletivos escolares ignora a função emancipatória do movimento presente na estrutura sociopolítica do projeto de gestão a ser aplicado, quando visa estimular a participação e estabelecer uma teia de relações solidárias capaz de atender aos propósitos de modificar a relação institucional e comunitária. Nesse contexto, a ação dissocia-se da proposta sempre bem elaborada e entremeada de louváveis intenções para realizar na escola.

O processo de discussão e implantação da Lei de Gestão Democrática das Creches Municipais transcorre desvinculado da essência de democracia e de exercício de cidadania, o que sinaliza uma conspiração do aparelho político ideológico, no sentido de neutralizar a participação dos pais no processo de gestão das creches. Às vésperas de realizar-se a primeira eleição para Diretor das Creches Municipais, os pais foram convocados para uma reunião de caráter multidisciplinar: informativa e explicativa sobre a gestão, e deliberativa, na formação do Conselho deliberativo de creche, estranhamente na forma de legitimar a primeira eleição para Diretor de Creche em Cuiabá, que ocorreu em 09 de novembro de 2007. O fato aconteceu sem o movimento esperado, desprovida de visibilidade, de alcance social, e com ausência de significação para a comunidade.

Tais evidências mostraram a intolerância do poder público ao manifestar descrédito sobre a capacidade das unidades serem autônomas, de criarem estratégias para auto-gestão e exercício democrático na relação com as comunidades. A partilha de poder é fundamental para autonomia das unidades, sendo que esta ação não dispensa uma matriz orientadora para uma gestão efetivamente democrática que faça a ponte entre a comunidade e estado. Requer parceria, ajustes e investimento na construção de um cenário a ser vislumbrado e validado pelos sujeitos.

Paro, nos mostra que a efetiva função da direção deve ser em regime de cooperação entre os membros envolvidos, sendo para isso necessário “superar a atual direção monocrática da escola pública” e exercer uma “mudança radical da estrutura hierarquizada e autoritária”, e alerta ainda que “é preciso que a escola seja adequadamente para atingir os objetivos educativo” (PARO, 1997, p.103),

Enquanto Touraine nos auxilia a aprofundar na reflexão acerca das relações

democráticas fundamentais para criar uma cultura de envolvimento e participação dos pais e da comunidade na gestão educacional;

“Para ser democrático um sistema político deve reconhecer a existência de conflitos de valores insuperáveis e, portanto, não aceitar qualquer princípio central de organização das sociedades, nem a racionalidade ou a especificidade cultural. Há muito tempo estamos habituados a dizer que a democracia é necessária porque existem conflitos insuperáveis. Se pluralidade dos interesses pudesse ser resolvida, a democracia não seria realmente necessária.” (TOURAINÉ, 1996, p.165)

Entendemos em Touraine, que a democracia é o meio político de assegurar a diversidade, pois uma sociedade homogênea é antes de tudo antidemocrática. Nesta perspectiva é percebido que a propositura da implementação da democracia na rede de creches municipais de Cuiabá fracassa como democrática, mas mantém uma como um movimento vivo, latente, pelas intensas redes de comunicação existentes, uma entre os pais e outra entre os servidores. A junção destes poderá favorecer a efetivação de uma gestão democrática. Um ponto está perdido nesta primeira fase de discussão, pois ao longo da história das creches, fará falta; os diversos olhares de hoje, as intervenções sábias, ou mesmo simplistas, mas que poderiam provocar grandes reflexões e possíveis mudanças para melhoria na qualidade da Educação Infantil nas creches de Cuiabá.

BIBLIOGRAFIA CITADA

ALTHUSSER, Louis. **Democracia** (verbetes) Enciclopédia Microsoft.

ANDRÉ, Marli Elisa D.A. **Etnografia da Prática Escolar**, 2ª ed, SP, 1998

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré – escola: revisando teorias, descortinando práticas**. São Paulo. Pioneira Tomson Learning, 2003.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Ed. LTC, 2ª ED. Rio de Janeiro, 1981.

BASTOS, João Baptista (org). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro, DP&A. SEPE. 2002. 3ª edição

BORDENAVE, Juam E Díaz, **O que é participação** (coleção primeiros passos), 8ª ed, São Paulo, Brasiliense, 1994

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “**A descoberta da infância (O educador e a criança)**” in: Além da Escola. Revista de Educação AEC Brasil, Ano 15, Brasília. 1996.

____. **Educação Popular**, 3ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

CAMPOS, Maria Malta; Rosemberg, Fúlvia; Ferreira, Izabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2006.

CASTRO, Dagmar Silva Pinto de. Et ali. **Fenomenologia e análise do existir**. São Paulo:

Sobraphe, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. 11. ed. Ver. E ampl. – São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e Habilidades: da proposta à Prática**. Ed. Loyola, Coleção Fazer e Transformar, 2ª ed, SP, 2002,

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

____ **A Nova LDB: recursos e avanços**. Campinas. Autores e Associados. 1997

DOURADO, Luis Fernandes. **Democratização da escola: eleição de diretores a caminho?** Goiânia. Dissertação de Mestrado. UFG. 1990.

DUTRA, Valvin. '**Renasce Brasil**' – título de relançamento do livro **Acorda Brasil**, 2005. Site www.renascebrasil.com.br/p_livro.htm consultado em 02/03/07

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo, Paz e Terra, 1996

____ **Pedagogia do Oprimido**. 13 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Coleção O Mundo, Hoje, v. 21, 1983.

____ **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e**

Contemporâneos. Ed. Loyola, 3ª ed. SP, 2002.

___ **Conselhos Gestores e participação sociopolítica.** 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

___ **Movimentos sociais e educação.** (coleção questões da nossa época) 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2001

___ "Movimentos Sociais: espaço de educação não-formal da sociedade civil" site: www.universia.com.br/html/materia/materia_dcfa.html, Publicado em 02/04/2004, consultado em 29/08/07.

GRACINDO, Regina Vinhais. **Democratização da Educação e Educação Democrática: duas faces de uma mesma moeda.** Revista Ensaio, vol 3, n7, p. 149-156, 1995.

KRAMER, Sônia, SOUZA, S. J. **Educação ou tutela: a criança de zero a seis anos.** São Paulo. Loyola. 1991

___ **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 1992 (ed. rev. mesmo título editado - RJ. 3ª ed. Achiamé, e Dois Pontos, 1987).

LIMA, Lícínio C. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de miro,** São Paulo: Cortez. 2007.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E. P. U., 1986.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática,** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

___ **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

___**A gestão Participativa na escola**,Série Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ:Vozes.2006.

MALDONADO, Carlos Alberto Reyes et. Al. **Gestão Democrática: uma proposta para Cuiabá**. Cuiabá; Edições Aguapé (FESMAT) SME, 1993.

MELUCCI, Alberto. **A Invenção do Presente: movimentos sociais na sociedade complexa**. tradução: Maria do Carmo Alves Bomfim, Petrópolis, EJ. Vozes. 2001,

MORIN, Edgar, **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**; tradução de Catarina Eleonora F Silva e Jeanne Sawaya; 5a ed, Cortez, Brasília, 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. Brasília-DF: Paralelo 15; São Paulo-SP. 1988

PENIN & VIERIRA, Maria Vera. **Gestão Democrática: experiências cidadãs na escola pública**. Petrópolis, RJ:Vozes. 2002

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2002.

PONTY, Marleau, **Fenomenologia da percepção**, São Paulo, Martins Fontes, 1994.

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**, São Paulo, Ativa, 1.997.

___“**Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais e responsáveis tem a ver com isso?**” In: BASTOS, João Baptista (org). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro, 3ª ed. DP&A. SEPE. 2002.

Relatório de Atividades 1993 – 1996. Prefeitura Municipal de Cuiabá – PMC/SME/DDI, Cuiabá. 1996

Revista de Educação Pública, Vol. 11, n. 19, ed UFMT, Janeiro à Junho. 2002

Revista do *Programa Qualificar.Gestão Pública*. SENAI-MT, 2000.

ROMÃO, José Eustáqui. José Eduardo O Santos. **Questões do Século XXI**. São Paulo Cortez, 2003 (Coleção Questões da nossa época. Vol. 100)

SABAJ, Maria Eugênia Parra. **La etnografía de la educación**. Chile: universidade do Chile, Faculdade de Ciências Sociales, 1998.

SACCONI, Luisz Antonio. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Atua, 19996.

SAMPAIO, Jorge (Lisboa), “**cidadania Plena**”, site: www.sitepact/Presidente.com.br consultado em 11/03/07, o mesmo texto foi encontrado também nos sites: www.inetptjk.com.br

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília. Líber Livro Editora. 2005

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche: Realidade e ambigüidade**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____ “**Cultura Humanística**”, Lisboa, Portugal, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas: Autores Associados, (Polêmicas do Nosso Tempo) v. 5. 1997

SEMERARO, Giovanni. (org). **Filosofia e Política na formação do educador**. Aparecida, S.P. Idéias e Letras, 2004.

TORRES, Ártemis A. M. **Educação em movimentos sociais: novos atores, novos desafios.** Trabalho apresentado no Seminário de Educação 2004 em dezembro de 2004. Disponível no Site: www.ufmt.br/ie/gpmse/ consultado em 28/08/07.

TORRES, Ártemis A. M. **Democracia e desigualdade na escola pública.** Palestra apresentada no I Seminário de Educação do Vale do Arinos. Juara MT. Outubro de 2005. Disponível no Site: www.ufmt.br/ie/gpmse/ consultado em 29/08/07.

TOURAINE, Alain. **O que é democracia?** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis. RJ. Vozes. 1996.

VIEIRA, Lerche Org. Claudia Davis... {et. Ali}; PENIN & VIEIRA. **Gestão da Escola: desafios a enfrentar** Rio de Janeiro DP&A. 2002.

Site:

www.priberam.pt consultado em 12/01/08

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOMOWICZ, Anete; Wajskop, Gisela. **Educação Infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**; Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira, Petrópolis, RJ, Vozes.1999

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A canção das sete cores: educando para a paz**. São Paulo: Contexto, 2005.

— **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa do trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003, Série Saber com o outro v. 1

BUEY, Francisco Fernandes, **Marx, sem ismos**, Ri de Janeiro UFRJ.

CAMPOS, R. C. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo Loyola 1989. 167 P.

CASTRO, Iêda Maria Nobre. **Conselho municipal de saúde de Fortaleza: saberes em confronto público - desvendando uma dimensão educativa**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 1999.

CHAUI, Marilena de Souza. **Conformismo e resistência; aspectos da cultura popular no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DELORS. Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

DESCARTES, René. **Discurso sobre o método**. Trad. Marcio Pugliesi, São Paulo. Hemus,

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido**, 10ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOHN, Maria da Glória, **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor** (Coleção questões da nossa época), São Paulo, Cortez, 1999

MAMEDES, Cleusa Bernadete Larranhagas. **Democracia na escola pública e participação de professores**. (Dissertação de Mestrado). Cuiabá: UFMT/IE, 2004.

MATURANA ROMESÌN, Humberto & Varela Garcia. **“De Maquinas e Seres Vivos. Autopoiese: a organização do vivo”**. Editora ARTMED. Porto Alegre, 2002.

NETO, Odorico Ferreira C. Neto. **Dissenso no consenso a democratização da escola pública de Mato Grosso**. Cuiabá. UFMT/IE, 2004

PEREIRA, William César Castilho. **Nas trilhas do trabalho comunitário e social: teoria, método e prática**. Belo Horizonte. Vozes: PUC Minas. 2001

RUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social e outros escritos**. São Paulo. Cultrix, ed 14. 1995.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

___ **Redes de movimentos sociais**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

Secretaria Municipal de Educação Desporto e Lazer. **Marcos Legais da Educação: Legislações Estaduais e Municipais**, Vol Único. DIPE/SMEDEL, 2005.

SOUZA, Herbert. “Participação” site: www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty consultado em

12/10/07

STEIN, Ernildo. **Exercícios de Fenomenologia: limites de um paradigma**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004 Coleção Filosofia, 8.

HELLER, Agnes [et al.] **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

Site: www.seduc.mt.gov.br/ensino_fundamental.htm, acessado em 18/12/05.

Site www.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educação, acessado em 10/06/06.

ANEXOS



PREFEITURA MUNICIPAL DE CUIABÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE BEM ESTAR SOCIAL
Coordenação de Creches

QUADRO DE GERÊNCIA DAS CRECHES – Ano 2005

Nº	UNIDADE	CAP. ATEND	BAIRRO	GERENTE	FORMAÇÃO
01	Aecin Tocantins	70	Pq Cuiabá	Mariney Rosa Caldas	Pedagoga
02	Altos da Glória	70	A. Glória	Tânia M. Siq. Eugênio Rodrig	Hist. Didática
03	Amália Curvo Campos	70	Res. Coxipó	Mércia Soares Pessi. Passavats	Pedagoga
04	Pe Armando Cavalo	70	1º de Março	Wânia Barbosa Martins	Ped /Educ Inf
05	Benedita D. Evangelista	80	Pedregal	Izabel Cristina	Magist/Direito
06	CAIC Eldorado	200	Sol Nasc.	Marlene Ferreira da Silva	Ped./Filos/Soc
07	CAIC Rafael Rueda	200	Pedra 90	Liriam Adriano da Rocha	História
08	Cuiabá	100	CPA III	Eliza Mario Pinto	Pedagoga
09	Edna Perri Ricci	70	A. Serra	Vera Lúcia Silva Melo	Pedagoga
10	Elzira Cavalcante	70	Sucuri	Claudiane Cavalcante Almeida	Pedagoga
11	Espaço Livre	140	Araés	Antonieta Luisa Costa	Ped / Geo
12	Ilza T Piccoli Pagot	70	Aroeira	Geyse Regina C Ribeiro	Pedagoga
13	Jardim Imperial	70	Jd Imperial	Lindalva Maria dos Reis	Pedagoga
14	Jardim União	70	Jd União	Em construção	**
15	Jardim Umuarama	70	Umuarama	Fátima Estevam Nascimento	Pedagogia
16	João Crisóstomo	80	Dr.Fábio	Luciene Ferreira de Oliveira	Letras
17	Josefa Catarina Almeida	70	C Velho	Rosely Nonato da Silva	Pedagoga
18	Josefa Parente	70	Bela Vista	Rosa Maria B. Oliv. Almeida	Pedagoga
19	José Luis Borges Garcia	70	Planalto	Conceição Ap Bastos Sarube	Cienc/ Ori.Edu
20	José Nicolau Pinto	140	José Pinto	Andréa Cury	Pedagoga
21	Lelita Lino da Silva	100	S. Gonçalo	Rosimeire Marques	Pedagoga
22	Lucila Ferreira Fortes	140	J Guanabara	Lúcia Helena Moreira e Silva	Ped / Educ. Inf.
23	Macaria M Santana	70	Rib Ponte	Elzira Cavalcante	Pedagoga
24	Manoelino de Jesus	100	P. Ramos	Aparecida Pouso Paes	Pedagoga
25	Maria Benedita M Oliv	70	C. Alta	Angeluce Maiolino Garc.Santos	Assist. Social
26	Prof. Maria Fig. Nunes	70	N Colorado	Luzineth J Arruda Campos	Pedagoga

Nº	UNIDADE	CAP. ATEND	BAIRRO	GERENTE	FORMAÇÃO
27	Maria Lígia B Garcia	70	Jd. Vitória	Valdilene Meira Veiga Silva	Pedagoga
28	Maria Nery Batista	80	Osmar Cabr	Graziele Barros Lopes	Letras
29	Mariana Fernández Mac	70	D. Aquino	Benedita Gonçalves S Moraes	Ped/Edu Inf
30	Paiaguás “Inocência L R	70	Paiaguás	Elizaneth Rodrigues dosSantos	Pedagoga
31	Risoleta Neves	110	N Horizonte	Gonçalina Rodrigues de Souza	Geografia
32	Santa Clara	70	Jd Leblon	Ana Maria de F[atima	Pedagoga
33	Santa Inês CPA III	130	CPA III	Silbene dos Santos Domingues	Letras
34	Santa Inês Poção	180	Poção	Analúcia Azarias Aqui. Ormond	Pedagoga
35	Santa Laura	70	<i>Santa Laura</i>	A construir	**
36	Sao Benedito	90	S. Sebastião	Sandra Cássia Oliveira	Pedagoga
37	São José Operario (130)	150	D Aquino	Jacilda Souza S Albuquerque	Pedagoga
38	Sebastião Tolomeu	70	Sta. Izabel	Herminia Ramos Souza Nasc.	Historiadora
39	Silva Freire	100	Vista Alegre	Benildes Ap Cardoso	Ped. Ed Inf.
40	Vila Real	70	<i>Vila Real</i>	A concluir	**
41	Wilmon Ferreira Souza	175	Três Barras	Silvina Armanda Arruda Lemos	Psicopedagoga

PARTICIPANTE DE PESQUISA SOBRE
Gestão Democrática nas Creches Municipais de Cuiabá: o Desafio da participação

Pai / Mãe / Colaborador (a)

Nome:

Endereço

Telefone

Nome da criança:

Tem quantos filhos:

Profissão

Esta empregado(a)

1- O que você entende por Gestão democrática

2- O que facilita sua participação na creche?

3- O que dificulta sua participação da creche?

Assinatura:

Obrigado pela participação.

Mestranda Suely Nobre/UFMT/2007

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)