

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC – SP

Solange de Lima Oliveira

**Formação para a Participação: Perspectivas  
Freireanas para a Educação Infantil no Município  
de Diadema, São Paulo**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo  
2008

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

Solange de Lima Oliveira

**Formação para a Participação: Perspectivas  
Freireanas para a Educação Infantil no Município  
de Diadema, São Paulo**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora,  
como exigência parcial para a obtenção do título de  
MESTRE em Educação: Currículo, da Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo, sob  
orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Saul.

SÃO PAULO

2008



Banca Examinadora

---

---

---

A Paulo Freire  
e aos quarenta anos da *Pedagogia do Oprimido*.

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho como este não teria sido possível realizar sem o apoio de muitas pessoas.

Antes de tudo agradeço a Deus por mais esta conquista.

Agradeço a Lazara e Vicente (*in memoriam*) pela vida.

Agradeço a José Armando e Valquiria (pais adotivos) por me propiciarem novas perspectivas na vida.

Agradeço a orientação sempre motivadora da Prof.<sup>a</sup> Ana Maria Saul.

Agradeço a todos os amigos do Instituto Paulo Freire/SP, em especial a Ângela, Padilha, Salete e à querida Celinha pelo carinho, amizade, confiança e pelo incentivo à minha prática.

Agradeço ao grupo de pesquisa da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, que comigo se dedicou ao projeto de pesquisa no município de Diadema, especialmente às amigas Simone, Sônia e Patrícia, com as quais vivenciei a aventura da pesquisa coletiva e dividi as angústias de quem está iniciando.

Agradeço a todos da EMEI Henrique de Souza Henfil, em especial à Isabel e Sandra pela colaboração recebida.

Agradeço à Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro através do Programa Bolsa Mestrado.

Agradeço ao Prof. João Bosco Medeiros pelo apoio no trabalho de revisão.

Agradeço a todos(as), que de um modo ou de outro, ajudaram-me nessa empreitada.

Finalmente, agradeço ao querido Abel e às queridas filhas Joice e Taís pelo apoio e compreensão por toda ordem de distanciamento e dificuldades vivenciados na elaboração desta Dissertação.

## RESUMO

Este trabalho procura investigar a formação para a participação no espaço da escola pública, bem como a influência do pensamento de Paulo Freire na política curricular de Educação Infantil, no município de Diadema, São Paulo. Entre vários pontos abordados, consideram-se importantes: o contexto histórico da construção daquele município, construído sob importantes lutas e conquistas sociais, o contexto educacional atual, o processo de Reorientação Curricular da Educação Infantil em fase de sua implementação e a experiência do Conselho Mirim como espaço criado para o exercício da participação cidadã. A pesquisa empírica investiga como a formação para a participação, implicitamente anunciada na Proposta Curricular da educação Infantil de Diadema, está sendo concretizada. A coleta e a análise dos dados apoiadas em revisão bibliográfica, em análise documental, em observações e entrevistas semi-estruturadas, apontam para a importância da construção coletiva de uma escola democrática, participativa, competente e alegre, em que educadores e familiares valorizem o diálogo e, conhecendo como as crianças sentem e pensam sobre a escola e os processos de ensino, saibam que, quando são ouvidas e atendidas, podem sentir-se capazes e aptas para aprender e participar como agentes transformadores da realidade.

Essa pesquisa permitiu concluir sobre a relevância e a possibilidade de formar para a participação na Educação Infantil com referenciais freireanos. Demonstrou que a viabilidade dessa prática dependeu da opção político-pedagógica de diferentes instâncias de educação, no Município de Diadema. A EMEI Henfil, com o conjunto de seus educadores, educandos e familiares, está demonstrando que a utopia da educação democrática pode tornar-se um sonho possível.

**Palavras-chave:** Democracia. Diálogo. Participação. Paulo Freire.



## **ABSTRACT**

The theme of this Dissertation is educating for participation within the public school. Its object is to influence the thinking of Paulo Freire in politics curricular Childhood Education in the municipality of Diadema. Specifically, this work propose to answer the following question: How does the education for participation, announced in the proposed Child Rearing of Diadema, is being implemented?

Among the researched subjects are: historical context of the city formation, built as a result of important social achievements and difficulties the current educational context; the process of Reorientation of the children's Educational Program under implementation phase and the experience of the Conselho Mirim developed as a space used by citizen's to exercise their citizenship.

This empirical research looks into how citizen's formation for participation, implicitly announced in Diadema's children's Educational programme proposal, is being achieved. The collection and analysis and documentary studies as well as observations and semi-structured interviews, demonstrate the importance of a democratic, participating, competent and happy school, where educators and families value dialogue and learn about how children think of and feel about the school and the learning process, and know when they are listened to and cared for, they can feel capable and willing to learn and participate as reality modifiers.

This research allowed conclude on the relevance and the possibility to educate for participation in the Children's Education, with benchmarks freireanos. This demonstrated that this practice depended on the political-educational option of educators of secretary of education in the municipality of Diadema. The Henfil EMEI, with all of its educators, students and family, is demonstrating that the democratic ideals of education can become a dream possible.

**Key words:** Democracy. Dialogue. Participation. Paulo Freire.

## SUMÁRIO

Apresentação.....	10
Introdução.....	14
<b>Capítulo 1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>21</b>
1.1 O Município de Diadema.....	22
1.2 A Educação no Município de Diadema.....	29
<b>Capítulo 2 AS OPÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>39</b>
2.1 As opções metodológicas.....	40
2.2 A revisão bibliográfica.....	44
2.3 A análise documental.....	45
2.4 As entrevistas semi-estruturadas e o trabalho de observação.....	47
2.5 Os focos orientadores na formulação das questões das Entrevistas.....	48
2.6 Roteiro e objetivos das questões para o segmento das Professoras.....	49
2.7 Roteiro das questões para o segmento de mães do Conselho de Escola.....	50
2.8 Roteiro das questões para o segmento de alunos.....	53
<b>Capítulo 3 FORMAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>55</b>
3.1 As características da participação na gestão e no espaço	

escolar.....	56
3.2    EMEI Henrique de Souza Henfil: o fazer em Diadema .....	64
3.2.1    A localização.....	65
3.2.2    A estrutura física.....	65
3.2.3    O espaço das salas de aula.....	66
3.2.4    A rotina da escola.....	66
3.2.5    O trabalho pedagógico.....	68
<b>Capítulo 4    APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS...</b>	<b>74</b>
4.1    Dando voz aos sujeitos da aprendizagem.....	75
4.2    A escola como espaço de trocas de experiências e diálogo.....	86
4.3    A escola como espaço de vivências democráticas .....	90
4.4    A escola como espaço de construção coletiva.....	93
Considerações finais.....	99
Referências.....	107
Apêndice A – Entrevistas com o segmento de mães do Conselho de Escola.....	118
Apêndice B – Entrevistas com o segmento de professoras.....	120
Apêndice C – Entrevistas com o segmento de alunos.....	124

## APRESENTAÇÃO

A nossa vivência em educação nos impulsionou a pesquisar sobre o tema participação na escola. Desde 1988, início da nossa carreira no magistério público estadual de São Paulo, temos participado nos Conselhos Escolares, ajudado na organização de Grêmios Estudantis e, no período de 1998 a 2003, tivemos a oportunidade de exercer a função de professora coordenadora pedagógica na EE Julia Lopes de Almeida, no município de Osasco, na Grande São Paulo. Nesse período, tivemos grandes vivências e contatos com diversos segmentos da escola e a oportunidade de elaborar e desenvolver projetos cujos objetivos centravam-se na ampliação da participação de todos os que compunham a comunidade escolar.

A idéia de sistematizar todas essas experiências culminou com a nossa participação, de 2000 a 2003, no desenvolvimento do projeto Escola Cidadã na EE Julia Lopes de Almeida, patrocinado pelo Instituto C&A de Desenvolvimento Social e coordenado pelo Instituto Paulo Freire de São Paulo.

O Projeto Escola Cidadã motivou-nos em nossas opções político-pedagógicas, fazendo com que percebêssemos então a necessidade de aprofundar nossos estudos nas obras de Paulo Freire e, mais do que isso, ampliar a nossa luta por uma escola pública e popular.

Diante desse momento de escolhas, fomos percebendo a afinidade das nossas idéias com o pensamento de Freire com aquilo que se desenhava em nossa mente para pesquisar. O tema participação surgiu, sem sombra de dúvida, como fruto das nossas experiências. Viver o cotidiano da escola nos orientou para a pertinência e atualidade dessa questão, e para a necessidade de pesquisar a escola pública como espaço de participação e exercício da cidadania.

Para delinear a participação da qual iríamos falar em nossa pesquisa, buscamos várias obras de Freire; foi no livro *Educação na cidade* que vislumbramos as possibilidades oferecidas pelo espaço escolar em termos de participação, obra em que Freire relata suas experiências no período em que foi Secretário de Educação do município de São Paulo.

Ao ingressar na Cátedra Paulo Freire, como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, eu e mais sete colegas <sup>1</sup> aceitamos o desafio de integrar o projeto coletivo de pesquisa da Cátedra cujo título é “A presença de Paulo Freire na Educação Brasileira: análise e sistemas públicos de ensino a partir da década de 90”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Saul, cujos objetivos são:

- Subsidiar o fazer "político-pedagógico" das redes públicas de ensino comprometidas com a democratização da educação.
- Identificar e analisar a influência de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil.
- Construir um banco de dados sobre as diferentes gestões das redes públicas de ensino do Brasil sob a influência do pensamento de Paulo Freire.
- Documentar e publicar os resultados da pesquisa e divulgá-los no *site* da cátedra Paulo Freire, de modo a permitir uma consulta permanente e uma interação constante entre os educadores interessados.
- Articular pesquisadores e pós-graduandos de várias regiões do país e do exterior que investigam a influência de Freire na educação e, em especial, nos sistemas públicos de ensino.
- Divulgar os resultados da pesquisa em eventos nacionais e internacionais.

---

<sup>1</sup> Simone Fabrini Paulino pesquisa: Em busca da escola democrática: meios e modos de participação na escola São Vicente – Diadema/SP.

Patrícia Lima Dubeux Abensur pesquisa: A força do coletivo na construção curricular.

Sonia Regina Vieira: pesquisa: Perspectivas freireanas para a formação de educadores: a experiência de formação em Diadema/SP.

Elenir Aparecida Fantini pesquisa: Referenciais freireanos para o ensino da leitura: um estudo de caso no município de Diadema/SP.

Maria Fátima da Fonseca pesquisa: A educação de jovens e adultos na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência municipal de Diadema/SP

João Cavallaro Junior pesquisa: Referenciais freireanos para o ensino da Matemática: um estudo de caso em Diadema/SP.

Denise Regina da Costa Aguiar pesquisa: A contribuição da pedagogia freireana na implantação dos Ciclos da Infância numa escola do município de Diadema/SP.

O município de Diadema foi escolhido como local para desenvolvermos a nossa pesquisa por apresentar aspectos que atendiam ao perfil da pesquisa da Cátedra Paulo Freire, ou seja, o município anunciava-se com uma proposta freireana de educação nos últimos oito anos da sua gestão, de 2000 a 2008. Além disso, vivia experiências importantes em termos de políticas e práticas participativas nas diferentes instâncias e frentes, como habitação, saúde e orçamento participativo.

Este trabalho de pesquisa apresenta ainda outro aspecto importante, que é verificar a implementação da nova Proposta Curricular da Educação Infantil, elaborada sob perspectiva inovadora desde a sua concepção até sua implementação. Vemos aí um campo fértil para unir o nosso desejo de pesquisa sobre o tema participação e verificar as influências das idéias de Paulo Freire naquele município.

Em nossa primeira visita a Diadema, fomos apresentadas à chefe de Divisão do Ensino Fundamental <sup>2</sup> e à sua auxiliar, que relataram a importância da participação naquele município, que se iniciou no processo de urbanização, considerado um momento emocionante, pois a cidade havia sido construída com infra-estrutura precária por causa da exigüidade das verbas; em virtude disso, houve necessidade da união e da participação da Prefeitura e dos cidadãos.

Em depoimento pesquisado no Centro de Memória de Diadema, lemos que, quando a Prefeitura marcava as datas para asfaltar as ruas de um bairro, as associações de moradores articulavam mutirões de pessoas com material improvisado, como rodos e vassouras, para auxiliar os poucos trabalhadores da Prefeitura na pavimentação das ruas. A felicidade de melhorar o local onde moravam era tão grande que até as crianças participavam dos trabalhos. Aquela luta mexia com a identidade, a dignidade e o respeito pelo ser humano e sua coletividade. O município não dispunha de grande arrecadação financeira e apresentava crescimento demográfico acelerado, e só foi possível dar conta

---

<sup>2</sup> Ana Maria Maia Firmino

das muitas prioridades, como urbanização, saúde, educação, saneamento básico, com a participação da população.

Pesquisar sobre participação na escola pública parecia-nos relevante à medida que as nossas experiências apontavam grandes dificuldades para a escola lidar com esse tema, pois, na maioria das vezes, fazia cobrança aos pais e à comunidade apenas no nível de trabalhos braçais. Para Paulo Freire, não podemos reduzir a participação à pura colaboração, e aponta a importância de as classes populares estarem presentes não apenas na história representadas:

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas (FREIRE, 2006b, p. 75).

Freire aponta-nos, ainda, a dificuldade de desenvolvermos projetos e programas de governo segundo uma perspectiva que possibilite a participação e a construção coletiva; essas dificuldades devem-se às tradições autoritárias que precisamos superar, e para superá-las é necessário mais do que discursos.

## INTRODUÇÃO

A participação tem sido tema recorrente na educação, e objeto de várias pesquisas e publicações relacionadas à gestão democrática da escola pública e à construção coletiva de seu projeto pedagógico. Dentre os trabalhos mais recentes, sobretudo relacionados à gestão e à participação popular na escola e na educação, podemos destacar os de Le Boterf (1982), Campos (1983), Díaz Bordenave (1994), Sposito (1984), Demo (1988), Silva, Sposito (1989), Avancini, Gadotti, Jacobi (1990), Freire (1991), Pontuschka (1993), Benevides (1994a), Ghanem, Paro, Pontual (1995), Dallari, Jacobi, Silva (1996), Freire, Antunes, Costa, Oliveira, Paro (1997), Dowbor (1998), Lima (1998; 2000; 2001), além de várias obras de Paulo Freire (1959-1997). Sobre a complexidade da própria estrutura do sistema educacional e da organização da escola no Brasil, ver também os trabalhos de Ferreira (1979), Teixeira (1987), Fischmann (1987), Gadotti (1983) e Sander (1995).

Podemos afirmar que tais estudos, quando relacionados à gestão democrática e à participação popular nos destinos da escola pública, incluem a execução de planos escolares de forma participativa e o envolvimento dos diversos segmentos escolares e extra-escolares nas deliberações concernentes aos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros das escolas e da educação em sentido mais amplo.

Nestes mesmos trabalhos, observamos que a escola não está organizada segundo um processo democrático que viabilize a participação efetiva dos diferentes segmentos em torno do seu projeto, até mesmo porque ela está inserida numa estrutura que se fundamenta numa concepção clássica de administração e de planejamento escolar, caracterizada pela divisão social do trabalho, hierarquizado verticalmente e com ênfase na organização tecno-burocrática e pragmática.



O tema desta dissertação é a formação para a participação no espaço da escola pública. Seu objeto é a influência do pensamento de Paulo Freire na política curricular de educação infantil no município de Diadema.

Especificamente, este trabalho se propõe responder à seguinte questão:

Como a formação para a participação, implicitamente anunciada na proposta curricular de Educação Infantil de Diadema, está sendo concretizada?

Pretende-se que este trabalho subsidie as escolas de educação infantil no desenvolvimento da cidadania ativa de crianças.

O pensamento de Paulo Freire, da mesma forma que tem contribuído com diferentes propostas de educação popular, nos movimentos sociais e políticos, com o desafio da sua reinvenção, poderá também nos orientar em mais esta empreitada, rumo ao fortalecimento da escola pública e popular.

Em sua passagem pela Secretaria de Educação no município de São Paulo (1989-1991), Freire implementou ações com a intenção de superar a matriz autoritária instituída nas relações sociais da sociedade brasileira, enraizada também no processo educacional.

Entendia que a prática cultural autoritária na educação escolar só poderia ser vencida mediante uma participação ativa dos pais e da sociedade em geral nas ações propostas pelas escolas. Para Freire, a participação está relacionada com a emancipação.

Ter voz e vez é fundamental para o avanço da democratização na sociedade. Na educação escolar, a participação não pode limitar-se à prestação de serviços eventuais para aliviar as responsabilidades que o poder público está deixando de realizar:

Participar é bem mais do que, em certos fins de semana, oferecer aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado. [...] Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos (2006b, p.127)

A posição radical de Freire (1992) em relação à participação popular nos processos decisórios está registrada em livros, falas, práticas e entrevistas. A participação é um direito que ninguém pode negar para quem quer que seja.

As idéias de Freire apontam para várias possibilidades de uma afirmação de que a escola é um importante espaço de formação para a participação e o exercício da cidadania. Porém, como o contexto do nosso trabalho é a Educação Infantil, nossa ênfase será no desenvolvimento de um trabalho que pretende refletir sobre diálogo, respeito às diferenças, relações democráticas, senso crítico e aprendizado de direitos e deveres.

Em toda a sua obra, Freire nos aponta a educação como um processo capaz de favorecer a libertação, por meio da conscientização. Como essa conscientização é a mola propulsora para o desvelamento das razões que condicionam a realidade, ela é capaz de produzir ações de transformação dessa mesma realidade, propiciando autonomia para os sujeitos nela envolvidos, com o objetivo de transformar esse mundo vivido.

A proposta político-pedagógica de Paulo Freire, desde as suas primeiras formulações no final dos anos de 1950, sustenta-se no conceito de aprendizagem significativa; por isso, política. Essa pedagogia é expressa no chamado universo vocabular ou dos temas geradores; no diálogo esclarecedor das experiências significativas das pessoas e nas palavras utilizadas no processo de conscientização das condições e das situações históricas de vida das pessoas; nos círculos de cultura para leitura crítica e mudança da realidade de opressão, de consciência ingênua, de educação bancária para a consciência crítica, educação libertadora e segundo uma Pedagogia para a autonomia.

Sobre esse processo de ensino e de aprendizagem, Freire trata em sua pedagogia do cotidiano da vida social e política como elemento/conhecimento importante da organização curricular, bem como afirma que esses conhecimentos são necessários para uma educação emancipatória, fruto sem dúvida da ação-reflexão-ação. Sua pedagogia ainda fala da possibilidade da consciência ingênua contida nas ações pedagógicas, e de esta ser transformada em consciência crítica com forte dose de historicidade:

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais

“emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 2001c, p. 61).

Diante dessas idéias, da mesma forma que todo espaço educativo, a Educação Infantil também pode ser um espaço de ocultações ou desocultações de verdades políticas e ideologias; o trabalho desenvolvido com as crianças da Educação Infantil pode caracterizar-se como um processo de educação libertadora ou domesticadora, como diz Freire.

Na utopia freireana, uma educação libertadora é uma educação crítica, problematizadora, que estimula a esperança em correspondência à natureza histórica da humanidade. Ela permite que o sujeito quebre a corrente da alienação e supere a sua condição de realidade objetivada.

Segundo Freire, um processo de educação cidadã não pode abrir mão de utopias, e o autor também não acredita numa educação sem elas, e que só a educação libertadora pode propiciar esse espaço. Com isso, afirma:

“Ai daqueles e daquelas, entre nós, que parem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar. Sonhar coletivamente é, pois, um desafio que se coloca a todos (as) que lutam pela reinvenção da educação, na perspectiva de sua democratização, na escola e em outros espaços educativos” (FREIRE, 2001d, p. 31).

As leituras das obras de Freire permitem reflexões acerca da possibilidade de uma educação emancipatória na Educação Infantil, bem como a reinvenção das suas idéias. Devido às complexidade do universo infantil e às suas urgências, acreditamos na possibilidade de esse espaço promover em suas atividades curriculares a cidadania, com educadores conscientes do seu papel de mediadores do conhecimento, bem como críticos sensíveis e ensinantes-aprendentes, e com educandos conscientes das suas capacidades criativas, sabendo que sabem e que são capazes de saber cada vez mais.

A infância tem sido considerada na história como um processo de construção do qual aos poucos vai emergindo a criança como sujeito social e cultural, mas, ao mesmo tempo, carrega as marcas de uma luta para se

constituir como categoria social com direitos; essa luta se dá pelos movimentos que buscam a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Ao analisar o conceito de Infância, Ariès (1981) atribuiu-lhe significados até então inexistentes no mundo ocidental, como a libertação da criança de seu espaço doméstico e da tutela da Igreja, e transfere para o Estado a sua problemática social. A mudança de cunho científico, ou seja, a busca de explicação do mundo levou ao fim da invisibilidade na qual a infância estava mergulhada até então. É nesse processo que a criança passa a ser vista como uma porta para o futuro; e a essa fase da vida o autor denomina “descoberta da infância”.

Esse tema leva-nos a refletir sobre um desafio ainda maior, que é o de pensar nas diferentes culturas com as quais nos deparamos no espaço escolar e, mais do que isso, nos diferentes significados que a escola possui nos diferentes contextos.

A idéia que se construiu de uma infância homogênea e universal, baseada em idéias psicologizadas, é combatida principalmente pelas áreas da Antropologia e da Sociologia, em que podemos verificar especificidades e diferenças nos contextos que contrariam o estabelecimento de padrões de normalidade. Essas questões podem revelar suas complexidades, quando nos deparamos com a própria história da Educação brasileira, que ainda apresenta grandes desafios, porém não permite que a Educação Infantil ocupe menos espaço.

O grande movimento social de lutas pelo aumento e pela melhoria das creches permitiu que a Educação Infantil fosse contemplada na Constituição Federal Brasileira de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Apesar do atraso com que isso ocorreu, Educação Infantil passou a compor a primeira etapa da Educação Básica do Sistema Educacional Brasileiro. Ela esteve por muito tempo à mercê de projetos assistencialistas, ou seja, sem um projeto político-pedagógico; ao contrário, mantinha uma estrutura que acabava reproduzindo nas camadas populares as desigualdades sociais.

Com as atuais preocupações do papel da educação e os desafios que lhe são apresentados e com base numa visão crítica do homem e da sociedade, trabalhos com crianças precisam levar em consideração a dimensão de sujeito cidadão, bem como a construção da autonomia desse sujeito para o seu desenvolvimento pleno e a aquisição dos conhecimentos historicamente construídos.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos:

- **Capítulo I — O Contexto da Pesquisa** — Esse capítulo foi construído coletivamente.<sup>3</sup> Introduce o leitor no cenário da pesquisa, apresentando Diadema como município que foi construído com as lutas dos Movimentos Sociais e que hoje se insere no grupo de municípios que se anunciam freireanos em suas políticas e práticas educacionais.
- **Capítulo II — As Opções Metodológicas** — Nesse capítulo, apresentamos os procedimentos de estudo e as opções metodológicas que nortearam o presente trabalho. Essas opções buscam a coerência com o objeto de investigação, e para a realização deste trabalho recorreremos às fontes documentais do município, da unidade escolar pesquisada, às leis federais e municipais, às observações cursivas e às entrevistas semi-estruturadas com alunos, professores e representantes do Conselho de Escola. A nossa opção metodológica foi pela abordagem qualitativa, e o procedimento adotado foi o estudo de caso, que é o que mais se aproxima da natureza desse objeto e das nossas reflexões, com base em autores e autoras aqui apresentados. A abordagem dessa pesquisa qualitativa se dá pela inserção na realidade, fazendo do cotidiano a fonte mais significativa da nossa pesquisa.

---

<sup>3</sup> São autoras desse capítulo: Simone Fabrini Paulino, Solange de Lima Oliveira, Sônia Regina Vieira, Patrícia Lima Dubeux, Elenir Aparecida Fantini e Maria Fatima da Fonseca, mestrandas da PUC/SP, cujas dissertações se articulam com a pesquisa mais ampla da Cátedra Paulo Freire.

- **Capítulo III — Formação para a Participação no Currículo da Educação Infantil** — Nesse capítulo, apresentamos inicialmente discussão sobre a questão da participação dos diferentes segmentos escolares na gestão democrática da escola. Em seguida, expomos um panorama do processo da Reorientação Curricular da Educação Infantil no Município de Diadema, no período de 2002 a 2007, bem como a sua implementação que, desde o ano de 2004, vem sendo realizada num movimento avaliativo-reflexivo-dialógico. Procuramos dar atenção especial a esse movimento como parte do contexto do nosso objeto de estudo, pois a formação para a participação não se dá de forma isolada das ações do cotidiano; pelo contrário, é nele que temos a possibilidade do exercício da cidadania ativa da qual nos fala Pedro Pontual (1996, p. 39) quando afirma que *nada melhor do que a prática para balizar a concretização dos nossos sonhos*.
- Ainda nesse capítulo, apresentamos a Escola Municipal de Educação Infantil, a EMEI Henrique de Souza Henfil (EMEI Henfil), a qual foi o *locus* de desenvolvimento desta pesquisa.
- **Capítulo IV — Apresentação e análise dos resultados** — Esse capítulo expõe “os achados” construídos no campo de pesquisa, a contribuição do pensamento freireano à formação para a participação na Educação Infantil, bem como o fazer em Diadema e as contribuições para as políticas públicas em educação.
- **Considerações finais** — Apresentam a síntese das conclusões e implicações futuras para o Sistema de Ensino do município de Diadema no que diz respeito à formação para a participação. Discutem-se os avanços dessa proposta e prática, objetivando a formação de crianças para a cidadania ativa, acenando com possibilidades de superação de limites, com a perspectiva de dar voz às crianças.

## CAPÍTULO I

### O CONTEXTO DA PESQUISA



Diadema. **Fonte:** Disponível em [www.cidadebrasileira.br/brasilecola.com](http://www.cidadebrasileira.br/brasilecola.com). Acesso em 1/09/08

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 2006d, p. 54).

## 1.1 O município de Diadema

O município de Diadema foi o campo escolhido para esta pesquisa por apresentar nos últimos anos, através dos seus sucessivos governos, intensos investimentos na integração das políticas públicas e na otimização de esforços junto às entidades organizadas e no aperfeiçoamento dos mecanismos de participação que se expressam em aumento gradativo da participação da população, que define as ações públicas.

Assim, por meio de diferentes olhares, investigaremos a política aí desenvolvida, abrangendo os focos currículo, formação para a participação na Educação Infantil, formação de professores, gestão democrática, ensino da Matemática, Educação de Jovens e Adultos e ciclos de Aprendizagem.

A cidade é construção de homens e mulheres que se apropriam do espaço. O espaço é geográfico e também social. A cidade é, assim, uma paisagem social. Enquanto paisagem, é um recorte da natureza organizada pelo olhar e, no caso da cidade de Diadema, olhar revelador de muitos significados, condensação de diferentes facetas ligadas ao mundo econômico, à política, à vida social, à cultura, penetrando os modos de vida, as subjetividades, a sociabilidade de seus habitantes.

Pesquisar o tema Formação para a Participação na Educação Infantil de Diadema implicou, num primeiro momento, apropriar-se do espaço e do tempo da cidade. Conforme lembra Freire (2001c, p. 39), conscientização

cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais.

Enquanto ser de raízes espaço-temporais, o homem deve ser pensado por inteiro em sua dimensão humana e social, criando possibilidades de entendimento da realidade em que está inserido.

Mas o que significa apropriar-se do espaço e do tempo da cidade? Significa encontrar-se com a história da cidade, das suas comunidades, com a sua identidade ética e cultural. Significa, ainda, pensar o viver e o habitar, as dimensões do movimento da vida possível dos sujeitos da cidade.



As análises aqui desenvolvidas revelam-se em dois planos. Inicialmente, conhecer um pouco da história da cidade de Diadema. Em seguida, articular a história da cidade com a educação na cidade.

Diadema é município da Região metropolitana de São Paulo. Localiza-se numa posição intermediária entre a cidade de São Paulo, o Porto de Santos e o município de São Bernardo do Campo.

<b>Localização</b>	
	
<a href="#">Estado</a>	 <a href="#">São Paulo</a>
<a href="#">Mesorregião</a>	<a href="#">Metropolitana de São Paulo</a>
<a href="#">Microrregião</a>	<a href="#">São Paulo</a>
<a href="#">Região metropolitana</a>	
<b>Municípios limítrofes</b>	<b>Norte, Leste e Sul:</b> <a href="#">São Bernardo do Campo</a> ;
	<b>Oeste:</b> <a href="#">São Paulo (Capital)</a> .
<b>Distância até a capital</b>	16 <a href="#">quilômetros</a>

Fonte: Adaptado de [wikipedia.org/wiki/Diadema](http://wikipedia.org/wiki/Diadema).



Fonte: Disponível [www.webbusca.com/pagam/diadema](http://www.webbusca.com/pagam/diadema).

A história de cidade de Diadema está profundamente vinculada à de São Paulo e ao seu desenvolvimento industrial. A cidade de São Paulo, na década de 50, do século XX, representava o maior pólo industrial do país. O crescimento industrial paulista passou a exigir uma expansão física e, em consequência, a transferência e a criação de fábricas em áreas vizinhas, como São Bernardo, Mauá, Ribeirão Pires e Diadema, que se tornaram pólo periférico industrial de São Paulo.

Segundo Fonseca (2001, p. 127), Diadema,

bairro periférico da região de São Bernardo, tem sua evolução marcada pela industrialização e por ser uma área residencial para uma população de baixa renda. Os moradores mais antigos dedicavam-se a atividades agrícolas ou trabalhavam em São Paulo ou nas áreas próximas onde existiam atividades manufatureiras. Havia inúmeras olarias que praticavam esta atividade, fabricando tijolos e telhas.

É interessante observar que até os anos 50 do século XX, Diadema não tinha nenhuma importância econômica regional, pois foi nas cidades localizadas ao longo da ferrovia Santos-Jundiaí, principal via de circulação de mercadorias na época, que ocorreu a expansão industrial paulista até a década de 40 do século XX, especialmente em São Paulo, Santo André e Mauá.

A implantação da indústria e a concentração populacional em Diadema remetem à consideração do caráter da cidade, numa economia capitalista: uma

aglomeração tendo em vista a produção. O processo de busca da cidade como espaço de sobrevivência da sociedade intensifica-se no período do Estado Novo (1937 a 1945) em virtude do processo de desenvolvimento industrial. Com o Estado Novo, foram dados os passos decisivos para a implantação do modelo de substituição de importações. Ou seja, por meio de deliberada intervenção econômica, o Estado restringiu a importação de bens de consumo não duráveis e estimulou a importação de bens de produção (máquinas e equipamentos) e bens de consumo duráveis (automóveis e caminhões). Agente da industrialização, o Estado direcionou seus investimentos para garantir a montagem de uma infra-estrutura que permitisse a expansão do capital nacional.

Após a década de 50, o sistema de escoamento da produção, feito até então pelos eixos ferroviários, entra em declínio e o governo passa a optar pelos circuitos rodoviários. A Via Anchieta, inaugurada em 1947, representa uma nova fase da industrialização paulista e da implantação do capitalismo no Brasil. Em São Bernardo, ao longo dessa estrada, instalaram-se grandes indústrias multinacionais; e em Diadema, principalmente pequenas e médias empresas nacionais que produziam, na sua maioria, objetos complementares para as multinacionais. A oferta de trabalho nessas empresas intensificou-se e, em consequência, um fluxo migratório de operários e suas famílias passou a ocupar os terrenos em Diadema, mais próximos das fábricas.

O governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) foi marcado por grande e rápido desenvolvimento econômico, principalmente no setor industrial, para substituir importações. Para promover esse desenvolvimento, JK criou o Plano de Metas. Entre outras medidas, o plano dava facilidades para as multinacionais montadoras de automóveis se instalarem no Brasil. Essas multinacionais montavam carros, usando autopeças, inicialmente importadas, que passaram ao poucos a ser fornecidas pela indústria nacional, que foi desenvolvendo-se. A indústria automobilística concentrou-se no ABC paulista, formado pelas cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano.

As indústrias instalaram-se em Diadema como parte da realização do Plano de Metas. Num primeiro momento, fábricas dos setores metalúrgico, mecânico, elétrico, de comunicações, transportes e químico se tornaram

responsáveis por 68% do total das indústrias, 90% da área construída, 96% do consumo de energia elétrica e 90% da população economicamente ativa. (DRAGHICHEVICH, 2001, p.180).

Em 1958, foi realizado um plebiscito referente à emancipação do Distrito de Vila Diadema e, em 1º de janeiro de 1960, foi oficializada a criação do Município de Diadema. Nesse período, Diadema contava com uma população de 12.308 habitantes (IBGE, 1960).

A arrancada industrial da época de JK criou um clima de otimismo no Brasil. Mas não beneficiou igualmente todas as regiões do Brasil nem todos os grupos sociais. Os trabalhadores rurais, por exemplo, foram simplesmente esquecidos pelo governo.

As indústrias recém-criadas instalaram-se quase todas na região Sudeste, o que aumentou ainda mais as diferenças socioeconômicas entre as regiões do país.

A industrialização incentivou fortemente a migração para o Centro-Sul. Milhões de brasileiros deixaram sua terra natal em busca de emprego nas indústrias em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Boa parte desses migrantes era formada de nordestinos.

De acordo com Iokoi (2001, p. 12), Diadema,

ao longo das décadas de 1940/1950, deixou de receber os imigrantes europeus que migravam da Itália, Portugal ou da Espanha e passou a receber os brasileiros nordestinos atraídos pelo mercado de trabalho, aberto pelo desenvolvimento industrial estimulado no desenvolvimentismo do período JK.

Diadema era bairro residencial para a população de baixa renda na periferia de São Bernardo do Campo, pois oferecia terrenos baratos às pessoas com poucas condições financeiras. Sua afirmação e sua evolução como cidade deram-se do processo de industrialização regional. Com características de cidade dormitório para os trabalhadores, no processo de industrialização da cidade Diadema ampliou seus índices demográficos. O crescimento populacional passou de 12.308 em 1959, para 79.316 em 1970 e 103.319 em 1975, chegando hoje, de acordo com dados do IBGE (2004), a 383.629 habitantes.

Diadema também não foi planejada; com o crescimento populacional, organizou-se por ocupação à revelia do planejamento. A cidade foi edificada com base na instalação de indústrias, na construção de casas, na abertura de avenidas e ruas para suprir necessidades do momento. Agravaram-se, desse modo, os problemas de infra-estrutura. A população enfrentava problemas de abastecimento de água, luz e esgoto. Em dez anos (entre 1960 e 1970), os trabalhadores da indústria aumentaram de 632 para 9.622. Em 1970, Diadema ocupava o nono lugar na ascensão industrial, graças ao dinamismo da atividade industrial no município. Em contraste, 30% dos diademenses viviam em favelas.

Com o crescimento da população, aumentaram as exigências dos trabalhadores por melhores condições de trabalho, e por melhores condições de vida. No final de 1972, com uma população que se aproximava de 100.000 habitantes, não havia qualquer tipo de investimento em redes de esgoto nas áreas mais periféricas da cidade.

Cheguei em Diadema em 1969, vim do Piauí, não tinha nada e tudo era muito difícil. Fui trabalhar na Mercedes-Benz, pegava ônibus e descia no ponto do Barateiro, não tinha luz e à noite não se enxergava nada, quando chovia era um quiabo (liso), pois não tinha asfalto. Passei a participar do conselho popular e fui eleito como representante pela população. Cada região tem seu conselho popular. Nós íamos à Prefeitura reivindicar e lutávamos pelas necessidades dos bairros e da população, como guias, sarjetas, asfalto ou qualquer outra coisa (FONSECA, 2001, p. 129).

Durante o período do Regime Militar (1964-1985), o governo manteve o intervencionismo na área econômica e a abertura ao capital internacional. A partir de 1968, a economia brasileira passou a integrar uma nova divisão internacional do trabalho. A expansão industrial passou a ser dominada pelo capital multinacional, aumentando a tendência à desnacionalização, presente desde o governo de Juscelino Kubitschek. As prioridades industriais passaram a ser ditadas pelas necessidades do mercado mundial; assim, o grande capital dirigia-se ao Brasil atraído pelos baixos custos dos fatores de produção, principalmente da mão-de-obra e pelos incentivos concedidos às exportações.

A prosperidade da economia brasileira encobria a exclusão econômica e social da maior parte da população, que não se beneficiara do milagre econômico. A concentração da renda nacional tornou-se mais intensa, acentuando as desigualdades sociais e regionais. Além disso, a condição de vida da população mais pobre foi deteriorando-se pelos gastos públicos nas áreas de educação e saúde, preteridas pelas áreas de segurança e transportes.

Em Diadema,

a instalação de indústrias aos poucos levava ao crescimento demográfico da cidade, o que não era acompanhado por uma distribuição de riqueza produzida: se por um lado houve a transferência da força de trabalho até os espaços onde havia aumento de demanda, por outro não eram esses espaços beneficiados por tal produção [...] tanto o poder público como o capital se faziam ausentes e rejeitavam a concepção de direitos básicos como moradia, educação e saúde (DRAGHICHEVICH, 2001, p. 182-183)

Em Diadema, a crise econômica e a redução dos recursos externos resultaram no agravamento dos problemas sociais. Esse contexto abriu espaço para reivindicações pela ampliação de direitos sociais. Como assinala Moraes (2001, p. 145-146),

os bairros no ABC, desde sua formação, apresentavam muitos problemas, como a falta de condições básicas: sistema de esgotos, água encanada, pavimentação, transportes públicos, entre outros. Como resultado desta situação, a população mobilizou-se para exigir reformas urbanas. Formaram-se Comissões de Bairros que se reuniam para discutir, das melhorias necessárias aos bairros até o apoio à luta dos operários das fábricas. O bairro se constituiu como um espaço de luta na medida em que existiam dificuldades para a sua formação que se davam em terrenos sem estrutura para tal empreendimento. O bairro estava na Igreja, na fábrica, nos sindicatos e nas assembleias de trabalhadores realizadas nos grandes estádios de futebol de Santo André e de São Bernardo.

No final da década de 1970, o município contava com uma população em torno de 228.660 habitantes (IBGE, 1980), dos quais “um terço vivia em favelas sem qualquer tipo de benefício. Cerca de 80% das ruas não eram asfaltadas e a mortalidade infantil chegava a 82, 93 por mil”.

O ano de 1983 marca o cenário político diademense: esse município transforma-se em uma das primeiras cidades do Brasil a ser governada pelo Partido dos Trabalhadores. Por meio de uma série de mandatos de caráter democrático e popular, as gestões municipais tomaram como desafio tornar realidade a democratização da administração municipal pela criação de mecanismos de participação da sociedade na gestão pública com o objetivo de fortalecer o poder local. As gestões se pautaram pela inversão das prioridades sociais. Foram implementadas políticas públicas que redirecionaram os recursos do orçamento municipal para investimentos nas áreas sociais, principalmente saúde e habitação. Grande parte das favelas urbanizadas transformou-se em núcleos habitacionais e passou a contar com postos de saúde chamados UBS (Unidades Básicas de Saúde).

Na avaliação de Klein (2003, p. 50),

dos anos de 1990 em diante, com a internacionalização do neoliberalismo, os governos locais começaram a ter mais dificuldades financeiras porque os governos federal e estadual começaram a repassar os serviços de saúde e educação para os municípios (municipalização), sem aumentar o repasse de recursos financeiros, quando se tem um crescimento demográfico anual de 2,48% (IBGE, 2000) na cidade. E, através da Lei de Responsabilidade Fiscal, o ajuste exigido pelo FMI atingiu diretamente as políticas sociais dos municípios. A exclusão social se acentua na cidade à medida que aumenta o desemprego e o custo de vida em nível nacional.

## **1.2 A educação no município de Diadema**

Nós mulheres, homens, jovens, crianças, de diferentes segmentos estivemos reunidos, durante o mês de maio em cinco grandes encontros que marcaram os pré-congressos de Educação e inúmeras sensibilizações, no intuito de construir o conceito de educação a partir do conhecimento coletivo, extrato de toda sociedade organizada ou não.

Quando iniciamos a discussão sobre o que era educação, para todos nós, profissionais da educação, conselheiros(as), movimentos estudantis, igrejas, associações de moradias, munícipes da cidade compartilhamos de algumas conclusões.

Para melhorar a educação neste município, precisamos *a priori* compreender a educação como direito fundamental, garantido na Constituição para todos e em especial às crianças a partir

do Estatuto da Criança e do Adolescente [...]. Quando falamos sobre a Escola, discutimos prioritariamente a partir do conceito da qualidade da educação para todos.<sup>4</sup>

A “Carta dos Pré-Congressos de Educação do Município de Diadema” revela o sentido da política educacional na cidade. Aponta duas questões que gostaríamos de discutir. Em primeiro lugar, aponta para a participação da população, presente por meio de seus representantes, como meio para a “construção de novas bases para as políticas públicas educacionais”; em segundo lugar, provoca discussão sobre um direito inalienável do cidadão, que é o direito à educação.

Com o Regime Militar, o Brasil viveu um longo período de fechamento; as práticas de movimentos sociais e de participação democrática eram consideradas subversivas. Nesse sentido, ocorreu um processo de paralisia dos movimentos sociais de base.

A partir de 1979, a ditadura militar já mostrava sinais de enfraquecimento. **Diversos fatos** apontam para o enfraquecimento da República Militar, tais como:

- Em março desse ano, metalúrgicos do ABC, região da Grande São Paulo, entraram em greve. O movimento de paralisação envolveu cerca de 180 mil operários.
- No ano seguinte, mais de 200 greves aconteceram no país, e Luiz Inácio Lula da Silva, o Lula, líder dos metalúrgicos do ABC, começava a se projetar nacionalmente.
- Em 1983, formou-se a Central Única dos Trabalhadores (CUT).
- Ainda em 1983, surgia a Frente Municipalista Nacional, que promoveu uma marcha a Brasília, da qual participaram mais de três mil prefeitos e vereadores. Pressionaram e obtiveram dos parlamentares federais uma mudança no sistema de arrecadação dos impostos e taxas, que favoreceu os municípios.

---

<sup>4</sup> Carta do Pré-Congresso de Educação do Município de Diadema faz parte dos documentos gerados pelo Congresso Popular de Educação para Todos – 2006.



- Finalmente, estima-se que, em 1984, mais de 6 milhões de pessoas manifestaram-se, nas ruas das principais cidades com o objetivo de forçar o Congresso Nacional a aprovar a Emenda Constitucional conhecida como “Diretas Já”.

Todos esses acontecimentos revelavam o forte sentimento e o anseio de democratização e participação política que tomavam conta do povo brasileiro.

Diadema, como parte desse cenário histórico, passou por várias mudanças, dentre as quais podemos destacar as eleições de governos populares a partir de 1983. A administração desses governos trouxe como marca a participação popular nas decisões políticas e sociais do município.

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição brasileira, batizada de “Constituição Cidadã”, elaborada em seguida à queda do Regime Militar (1964-1985). A Carta Constitucional de 1988 ampliou a autonomia dos municípios ao reconhecê-los como entes federativos, com governo próprio e competência normativa, o que lhes ampliou a autonomia política, financeira, administrativa e legislativa. Essa Carta transferiu para os municípios uma série de atribuições e poderes que secularmente estavam concentrados nas esferas estaduais e, principalmente, federais.

Federalismo, descentralização e participação popular são as palavras-chave para a consolidação da nova ordem democrática. A Constituição de 1988 não nos deixa dissociar descentralização da participação popular, uma vez que em seu primeiro artigo é consagrado o princípio de que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de seus representantes eleitos ou diretamente, nos termos, desta Constituição” (art. 1º, parágrafo único da CF/88).

Um dos mecanismos previstos na Constituição de 1988 para a consolidação dos princípios constitucionais foi a formação de Conselhos Municipais, órgãos deliberativos ou consultivos, compostos por representantes de um bairro ou setor, ou por representantes da Sociedade Civil. Seu objetivo é aproximar a população das decisões dos rumos da cidade. Em consequência desse mecanismo, foi criado em 1996, em Diadema, o Conselho Municipal de Educação (CME). Nesse Conselho, a população discute, indica e elege as ações educacionais prioritárias para a sua região e para a sua cidade.

Em Diadema ferveilha política, aqui tudo é motivo para briga quando se trata de política. Também tem Conselho de tudo que se imagina, e o mais interessante é que esses Conselhos se reúnem um sábado do mês para formações organizadas pela Prefeitura (Entrevista com Ana Maria Maia Firmino – Chefe da Divisão de Ensino Fundamental).

A partir da promulgação da Constituição de 1988, os municípios vêm sendo gradativamente responsabilizados pela prestação de serviços públicos à população. Entre eles, gostaríamos de destacar os de educação no município de Diadema.

Em meio a este conjunto de mudanças por que passava o Brasil a partir do processo de redemocratização (1985), consolidar uma política de educação com qualidade foi preocupação constante dos governos progressistas que administraram a cidade.

Em 1988, o governo local elaborou o “Plano Municipal de Educação de Diadema” baseado em três princípios gerais:

1. Educação – direito constitucional de todo cidadão, seja ele criança, jovem ou adulto.
2. Escola – instituição social que possibilita o acesso à cultura, nas suas múltiplas manifestações, concebida para a formação do cidadão, o que exige:
  - 2.1. compreensão crítica do mundo, isto é, a superação de estereótipos, preconceitos, superstições;
  - 2.2. articulação entre os interesses da sociedade e do indivíduo, considerado como membro da sociedade;
  - 2.3. formação intelectual, física, ética, estética, técnica;
  - 2.4. unidade e integração entre o conhecimento, o trabalho e as práticas sociais;
  - 2.5. equilíbrio entre formação geral e formação profissional, não subordinada aos interesses do mercado.

3. Escola pública, gratuita, laica:
  - 3.1. de responsabilidade do Estado (poder público), com acesso a todos, sem discriminação ou privilégio, não excludente, não segregacionista, aberta ao controle da população organizada;
  - 3.2. financiada e mantida pelo poder público, em todos os graus, níveis, modalidades de ensino;
  - 3.3. de caráter científico e democrático, independentemente de credo e religião.<sup>5</sup>

Conforme aponta o Plano Municipal de Educação, a Educação é vista e concebida como um direito inalienável da população, devendo garantir o acesso e a permanência a todos. Por outro lado, a opção por uma gestão democrática deve possibilitar à sociedade a participação na discussão e na implementação das políticas educacionais que garantam a qualidade social da educação.

A rede municipal presta atendimento educacional através dos seguintes níveis de ensino:

- Educação Infantil.
- Ensino Fundamental Regular.
- Ensino Fundamental Supletivo, nas modalidades Suplência I e Suplência II.
- Educação Especial
- Ensino Profissionalizante.

A **Educação Infantil** no município oferece atendimento a crianças de zero a seis anos, ofertando vagas em período parcial ou integral, por meio de creches e escolas municipais.

No Tabela 1, verifica-se a evolução do número de crianças atendidas em creches no período de 2002 a 2006. Esta evolução deveu-se, principalmente,

---

<sup>5</sup> DIADEMA (2000).

ao início do “Programa Creche Lugar de Criança” lançado em abril de 2002 pela administração municipal, em parceria com entidades da cidade, com o objetivo de garantir espaço e educação para as crianças dessa faixa etária.

Hoje, Diadema atende a 3.180 alunos nas 25 creches conveniadas e a 3.200 na rede direta. O número de vagas em creches para crianças de seis anos é de 100%.

**Tabela 1**

**Atendimento de Crianças (0 a 6 anos) em Creche no Município de Diadema – 2002-2006**

<b>Dependências administrativas</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
Municipais	1.765	1.703	1.664	2.008	3.200
Conveniadas	114	1.552	1.835	2.186	2.950
<b>Total</b>	<b>1.879</b>	<b>3.255</b>	<b>3.499</b>	<b>4.194</b>	<b>6.150</b>

Fontes: INEP/MEC, Censos Escolares 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006.

Em 1988, teve início o **Ensino Fundamental** regular na rede pública municipal de Diadema. Foram organizados em regime de progressão continuada, com duração de oito anos, organizados em dois ciclos:

- a) Primeiro Ciclo: constituído pelos quatro primeiros anos de escolaridade, sendo admitida como idade mínima para ingresso nesse ciclo a de sete anos completos ou a completar até 30 de junho do ano de ingresso;
- b) Segundo Ciclo: constituído pelos quatro últimos anos do Ensino Fundamental.

Ao analisarmos a evolução do número de matrículas no Ensino Fundamental público do município de Diadema (Tabela 2), percebemos que, mesmo com a criação de uma rede municipal de ensino fundamental regular, em 1988, e com um crescimento representativo de matrícula, o número de matrículas da rede estadual nessa modalidade de ensino era, em 2006, 15 vezes maior (53.848 alunos) que o número de alunos da rede municipal (3.772 alunos).

**Tabela 2****Matrículas no Ensino Fundamental Público em Diadema – 1997- 2006.**

Anos	Rede Estadual		Rede Municipal*		Total (100%)
	Nº	%	Nº	%	
1997	68.601	100	–	–	68.601
1998	66.822	98,7	866	1,3	67.688
1999	64.095	97,6	1.595	2,4	65.690
2000	61.765	96,8	2.037	3,2	63.802
2001	58.810	95,7	2.668	4,4	61.478
2002	56.976	95,7	2.566	4,3	59.542
2003	55.214	96	2.658	4,5	57.872
2004	53.915	94,8	2.966	5,2	56.881
2005	53.630	94,4	3.173	5,6	56.803
2006	53.848	93,5	3.772	6,5	57.620

Fonte: INEP, Censos Escolares 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006

\*Matrículas nas quatro séries iniciais.

A **Educação Especial** oferece atendimento por meio de dois segmentos:

1. do CAIS (Centro de Atenção à inclusão Social), com acompanhamento periódico de professores de educação especial na modalidade itinerante, nas salas de recursos e salas de apoio pedagógico;
2. da Escola Municipal de Educação Especial (EMEE) “Olga Benário Prestes”, para alunos com deficiência auditiva que não puderam ser inclusos nas classes comuns das escolas municipais. Fundada em 1988, a partir da mobilização e organização de um grupo de pais de deficientes auditivos, essa escola atende a alunos do Ensino Fundamental Regular e da Suplência I.

Há nove anos comecei a lutar por uma escola para deficientes auditivos em Diadema. Antes eu estava só na minha luta, que era arrumar um lugar para meu filho. Eu lutava só e não conseguia. Meu filho é deficiente auditivo e geralmente você enxerga apenas o seu lado, só pensa nele. Quando ele ia fazer sete anos, eu descobri que havia um grupo de mães lutando por uma escola de educação especial em Diadema, mas eu morava e trabalhava em São Paulo, não tinha tempo. Quando descobri isto, fui atrás. Fizemos uma pesquisa e o grupo de surdos era grande... Levamos a proposta para a câmara e ela foi aprovada, mas não tínhamos lugar, e nem quem fizesse a escola. Aí trouxeram a Cidinha, pedagoga e o Tuto, fonoaudiólogo. Não entendíamos como apenas duas pessoas

poderiam fazer a escola. Mas eles tinham um grupo de pais... o pessoal do Departamento de Obras precisava do lugar e esse grupo acabou encontrando o terreno com três caras de uma obra com uma pá e enxada e perguntamos o que estavam fazendo. Mas foi tão incrível! A escola foi feita com o coração. Em três ou quatro meses, ela foi construída. Precisávamos de um nome e um grupo queria Olga (Benário). Começamos a estudar sua história e achamos que ela era parecida com a nossa. Não como o sangue todo que a Olga derramava, mas com o amor que tínhamos pelos nossos filhos e de quem precisasse. Mandamos uma carta para Luís Carlos Prestes, pedindo autorização para usarmos o nome de sua esposa na Escola. Ele enviou um telegrama não só autorizando, como também dando os parabéns e elogiando a escolha. Veio pessoalmente na inauguração. Mandou novo telegrama no dia do aniversário de um ano da escola. [...] A escola atende o ensino fundamental e tem não só o professor que fez curso para surdos, mas os outros que precisam se integrar<sup>6</sup>.

Na Tabela 3, demonstramos os resultados do Censo Escolar 2007 para a Educação Especial no município de Diadema.

---

<sup>6</sup> Elza Gomes Braga, depoimento colhido por Mary Ferreira Lopes em 30-3-1995, Sala da SECEL – Diadema. In: Iokoi (2001, p. 11).

**Tabela 3****Matrículas na Educação Especial em Diadema – 2007**

Dependência	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)								
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Educação Profissional Nível Técnico	EJA Fundamental	EJA Médio	EJA Integrado Educação Profissional
Estadual	13	0	268	215	80	0	8	5	0
Municipal	0	89	281	0	0	0	77	0	0
Privada	10	5	100	3	0	0	0	1	0
Total	23	94	649	218	80	0	85	6	0

Fonte: INEP, 2007.

**A EJA** (Educação de Jovens e adultos) é destinada a atender a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na época apropriada ou não concluíram o Ensino Fundamental. O projeto foi criado em 1987 e conta atualmente com uma média de 4.500 atendimentos realizados a cada ano. Em 1996, a Secretaria de Educação passou a oferecer também a suplência de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, o EJA II.

**A EJA/OP** propõe a implementação de cursos presenciais de Educação de Jovens e Adultos, em nível de Ensino Fundamental, com qualificação profissional, tendo a parte diversificada da organização Curricular complementada por componentes profissionalizantes que serão desenvolvidas articuladamente com a educação geral.

Definidas essas prioridades, a educação municipal demonstra que houve investimentos e melhorias ao longo da última década. No entanto, a busca pela qualidade de ensino e por melhores condições é contínua, permanente e tem feito parte não só dos discursos, como também das diretrizes educacionais da

atual Secretaria, que tem como prioridade a garantia de acesso e de permanência, a Qualidade Social da Educação e a Gestão Democrática.

A garantia de acesso e de permanência tem sido buscada por meio não só da ampliação do número de vagas através de parcerias com instituições comunitárias, como foi o caso das creches conveniadas e ampliação do número de vagas nos demais segmentos da educação, mas também do acompanhamento da vida escolar dos alunos e da manutenção da oportunidade de vagas nos seguimentos do **Ensino Médio, Ensino Profissionalizante e Ensino Superior.**

O município tem inclusive discutido com o Governo Federal a implantação da primeira universidade pública e gratuita em Diadema, a UNIFESP, que iniciou suas atividades no segundo semestre de 2006 em um prédio cedido pela Prefeitura com recursos do Governo Federal. Oferece cursos de Química, Engenharia Química, Farmácia, Bioquímica, Ciências Biológicas em nível de bacharelado, pós-graduação em Gestão do Sistema de Saúde. O empreendimento representa um grande avanço para a cidade, com mais desenvolvimento social, econômico e cultural, objetivando futuramente fortalecer a área da saúde com a formação desses novos profissionais.

Quanto à qualidade social da educação e à gestão democrática, a cidade investe em programas de formação para os profissionais da educação, através de Seminário Estendido, que objetiva refletir sobre a proposta curricular em ação, pensando a prática e construindo sua atuação pedagógica com mais clareza em relação a suas concepções; horários de formação nas unidades escolares denominadas “Aglutinadas”, em que a equipe escolar pensa, dialoga e organiza sua prática escolar, considerando a realidade de cada unidade educacional. Para os munícipes, propõe programas como Ação Compartilhada, congressos de educação e participação popular na gestão pública, além de espaços de participação popular por meio dos Conselhos de escola, de saúde, de idosos, de alimentação, de educação, dentre outros.



## CAPÍTULO II

### AS OPÇÕES METODOLÓGICAS



*Cartaz produzido por uma aluna para a campanha do conselho Mirim 2007.*

## 2.1 As opções metodológicas

Considerando que o exercício da cidadania historicamente propõe uma atividade adulta, nossa pesquisa buscou explicar as possibilidades dessa construção na Educação Infantil como antecipação a esse exercício.

O caminho por nós escolhido para compreender o processo de formação para a participação cidadã na escola de Educação Infantil foi o estudo de caso.

No entanto, quando nos referimos a um estudo de caso, isso nos leva a estabelecer critérios capazes de nos aproximar do cotidiano escolar para assim explicar aspectos qualitativos do seu dia-a-dia que possibilitam a aprendizagem da cidadania ativa.

Nossa intenção, porém, foi a de não desprezar os aspectos quantitativos que se fizeram presentes em nosso campo investigatório, pois não pretendíamos assumir nenhum posicionamento radical no que diz respeito ao método de pesquisa; pelo contrário, concordamos com (Thiollent, 1981, p.3) quando afirma que qualquer fato social pode ser explicado em termos quantitativos e qualitativos.

Na América Latina, a investigação qualitativa foi e ainda é significativamente marcada pela pesquisa-ação. A realidade social, econômica e cultural dos povos latino americanos e a urgência da transformação dessas realidades sustentaram esta opção. Nos anos compreendidos entre o final da década de 1960 e início de 1970, sobretudo no campo da educação de adultos e da educação popular, as experiências da investigação participativa foram marcadas pelas idéias de Movimento de Educação de Base e de Paulo Freire, que tiveram origem no Brasil.

Pressões políticas começavam a surgir em vários países da América Latina e elas culminaram com os golpes militares, instalando sangrentas ditaduras em alguns deles.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, a América Latina viveu ditaduras de cunho militar, inspiradas na ideologia da "Segurança Nacional" e mantidas por práticas de guerra fria, como o medo do comunismo. O exílio de Paulo Freire teve a sua trajetória marcada por estes "anos de chumbo". Perseguido pela ditadura militar instaurada no Brasil em abril de 1964, em setembro desse mesmo ano obtém asilo político na Bolívia, mas pouco tempo depois deixa esse país por causa da altitude geográfica e, sobretudo, pelo

A nossa opção por desenvolver estudo sobre as experiências da EMEI Henfil deveu-se ao fato de a mesma nos ter sido indicada como referência em trabalho sobre participação cidadã na rede municipal de Diadema pela chefe do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, disse inclusive que a EMEI tem essa experiência com o Conselho Mirim sistematizada em um caderno da Secretaria, como forma de compartilhar com as demais escolas da rede.

Contudo, esse fato não nos impedirá uma análise mais complexa de como esse processo de formação para a participação cidadã vem ocorrendo na EMEI Henfil, temos em vista principalmente analisar as viabilidades de essa ação tornar-se uma política pública municipal para a Educação Infantil em Diadema, bem como referência para as demais escolas do nosso país.

Os referenciais que orientarão nossa pesquisa qualitativa serão as contribuições de Menga Lüdke e Marli Eliza D. de André, bem como de Robert Bogdan e Sari Biklen. Tais autores, ao nosso ver, apresentam visões semelhantes no que diz respeito à metodologia, relevância, pertinência e, ao mesmo tempo, orientam de forma didática e sistemática os procedimentos a serem adotados, assim como as estratégias a serem selecionadas. Outro aspecto que os identifica é o fato de esses autores posicionarem-se favoráveis a essa opção metodológica para aqueles que estão iniciando no campo de pesquisas referenciadas em estudos que procuram retratar a realidade de forma completa e profunda (LÜDKE E ANDRÉ, p. 19). Já Biklen enfoca os graus diferentes de dificuldade variável, acabando por aconselhar o pesquisador a ter uma experiência gratificante para depois prosseguir com estudos mais complexos.

Segundo esses autores, a tradição da investigação qualitativa em educação teve o seu marco em 1954 com a aprovação no congresso Americano de bolsas de estudo com programas de investigação educacional.

---

golpe de Estado que derrubou o governo de Paz Estensoro. Seguiu para Santiago, no Chile, onde viveu de novembro de 1964 a abril de 1969 – “Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo” (FREIRE, 2003a, p. 35). Em 11 de setembro de 1973, o governo de Salvador Allende é derrubado por um golpe militar, sob o comando de Augusto Pinochet, instaurando, assim, uma sanguinolenta ditadura militar no Chile. Outras ditaduras instalaram-se na América Latina: no Peru, em 1968; no Equador, em 1972; no Uruguai, em 1973; na Argentina em 1976 etc.

Porém, a marginalidade desses pesquisadores teve fim apenas com o seu desenvolvimento no final dos anos 60. Tais autores afirmam que, apesar desse histórico, a pesquisa qualitativa em educação tem uma longa e rica tradição. E sobre as características da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 19) destacam cinco características:

1. *Na investigação a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* Os autores afirmam que alguns pesquisadores utilizam-se de alguns recursos como vídeo e áudio, enquanto outros se limitam apenas a um bloco de anotações. Contudo, independente dos recursos, os dados são recolhidos em situações e complementados pela informação se obtém através do contato direto (BORGAN; BIKLEN, 1994, p. 47-48).
2. *A investigação qualitativa é descritiva.* Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (p. 48).
3. *Os investigadores interessam-se muito mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* Como é que as pessoas negociam os significados? Como é que se começou a utilizar certos termos ou rótulos? Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o “senso comum”? Qual é a história natural da atividade ou acontecimentos que pretendemos estudar? (p. 49). Diante dessas perguntas, os autores citam alguns exemplos para melhor compreensão sobre o assunto, que vão desde investigar determinadas atitudes dos professores, desempenho cognitivo dos alunos até o estudo sobre o comportamento de crianças africanas numa pré-escola (p. 50).
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou firmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos, vão se agrupando. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas extremo. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não

presume que sabe o suficiente para reconhecer as questões mais importantes antes de efetuar a investigação (p. 50)

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. E como exemplo os autores citam um estudo educacional em que o investigador centrou parte do seu estudo sobre perspectivas parentais sobre a educação dos seus filhos. Pretendia saber quais as opiniões dos pais sobre as razões para os filhos não terem bom rendimento escolar (p. 50).

Finalizando, Borgdan e Biklen afirmam que os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam levar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

O nosso interesse pela Emei Henfil vem também ao encontro das idéias de Marli André, quando nos afirma:

O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como processo, uma unidade em ação (ANDRÉ, 2004, p.31)

E, ainda com base nesses pressupostos, Stake (1985), citado por André, nos fala que a decisão de realizar ou não um estudo de caso é muito mais epistemológica do que metodológica. E ele explica:

Se o pesquisador quiser investigar a relação formal entre variáveis, apresentar generalizações ou testar teorias, então ele deve procurar outras estratégias de pesquisa. Mas se ele quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal (ANDRÉ, 2005, p. 29).

Ressaltamos, ainda, que durante a realização deste estudo foram utilizadas como técnicas básicas para a concretização dos nossos objetivos a observação cursiva e entrevistas semi-estruturadas, bem como a análise documental. A opção pela observação pautou-se nas afirmações de Lüdke e

André que apresentam vários motivos para essa escolha, dentre eles o de que a observação possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado; a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular (p. 26).

Para sustentar nossos procedimentos, apoiamo-nos também nas idéias de Vianna, que nos mostra as diversas formas de observação:

Tanto a observação de caráter mais amplo, observação de todas as ocorrências num determinado tempo, com coleta de impressões gerais, como a seletiva [...] focalizará melhor os instrumentos imprescindíveis para a pesquisa dos próprios professores sob certas condições de sua atuação docente, como também para outros profissionais da escola. Os relatos, as análises, as interpretações e a discussão dessas observações podem ser um bom auxílio para a melhoria das condições educacionais em sala de aula e na escola como um todo. Esse tipo de observação pode ser participativa ou não, conforme o interesse em foco ou a condição do observador. (VIANNA, 2007, p. 83-84).

O estudo de caso envolveu os seguintes procedimentos:

## **2.2 Revisão Bibliográfica**

De acordo com Paulo Freire (2001b, p. 9), o principal objetivo de um estudo bibliográfico é despertar o desejo de aprofundar conhecimentos nas pessoas “que se propõem dialogar com ele e a partir dele”. Ao desenvolvermos este estudo, selecionamos alguns textos como parte da nossa metodologia para dar significado e nos sentirmos desafiados em relação ao estudo proposto.

Ao selecionarmos as leituras que embasam teoricamente o nosso trabalho, procuramos não perder o foco da nossa realidade para que não nos sentíssemos alienados em relação a eles; ao contrário, sempre com atitude crítica em face ao que estávamos lendo. Nesse sentido, as nossas experiências no campo de pesquisa, o contato com as pessoas, a observação

do cotidiano e o contato com a Educação Infantil de Diadema possibilitaram-nos verificar a relação da nossa bibliografia com as demais dimensões da prática. Freire (Freire, 2006c, p. 39) nos orienta: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Outro diálogo bibliográfico que procuramos estabelecer diz respeito às idéias de Malta (1995) e Kramer (2006) sobre as questões da Educação Infantil no Brasil, bem como a sua construção histórica e social. Para esse diálogo trouxemos Paulo Freire, que também trata da educação para a autonomia (2006b), a Educação Infantil, seu currículo, sua tarefa enquanto produtora de cultura para a democracia e o enriquecimento dos sujeitos nela envolvidos.

### **2.3 A análise documental**

Atualmente no Brasil, os municípios é que têm a responsabilidade de organizar e administrar a Educação Infantil. Com o objetivo de auxiliar e orientar esses municípios, foram produzidos para todo o país alguns documentos importantes, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (RCNEI),<sup>8</sup> a fim de orientar também a prática e a elaboração de projetos pedagógicos.

Analisando o contexto da Educação Infantil, demos início ao trabalho de campo. Tivemos então contato com tais documentos ao longo da pesquisa sempre que necessário. No caso de Diadema, optamos por observar a Proposta Curricular da Educação Infantil para o Município, relatórios, regimentos internos, documentos produzidos pela própria escola, como o plano de trabalho anual, atas das reuniões do conselho de Escola, registros das atividades produzidas pelos alunos.

Dentre os documentos disponíveis na EMEI Henfil, foram selecionados as Diretrizes Municipais da Educação Infantil em Diadema, o caderno denominado Diadema Faz Escola com a Sistematização do Conselho Mirim da

---

<sup>8</sup> Documento apresentado com o objetivo de orientar a reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando suas especificidades.

EMEI Henfil, o Plano anual de 2007 da EMEI Henfil, o livro de Atas do Conselho de Escola da Henfil, o diário da Escola de Diadema (jornal), com a apresentação dos Eixos Curriculares, o caderno do Seminário Estendido da Proposta Curricular em Ação com a programação de 2007 e o caderno Diadema, uma Cidade de Direitos (Gestão 93 a 96).

Nossas observações focalizaram as dez salas de aula que a EMEI Henfil possuía. O período de idas ao campo foi de fevereiro a dezembro de 2007. Nessa etapa da pesquisa, nossa participação consistiu na observação nas salas de aula por determinados períodos do dia. Após a observação em sala, preparávamos um relatório com anotações que compreendiam desde a organização do espaço físico da sala, a relação professor/aluno, as atividades que possibilitavam ou não diferentes graus e níveis de participação das crianças, até o desenvolvimento das atividades planejadas nas reuniões pedagógicas e as técnicas de avaliação.

Diante da riqueza de possibilidades que essas observações nos forneceram, propusemo-nos não meras anotações mecânicas em forma de relatórios, mas recolher os diálogos do cotidiano vivido, bem como as informações que deram sentido às relações ali estabelecidas. Procuramos reproduzir de forma narrativa o que observávamos, sem emitir juízo de valor. Ao final de cada visita que à escola, após relatar nossas observações, registrávamos o diálogo estabelecido com os nossos próprios escritos, e daí nos sentíamos livres para nossas indagações e reflexões.

As reuniões pedagógicas semanais aconteciam todas às quartas-feiras em 2007. Nesses dias, tínhamos maior disponibilidade de tempo para ir à escola desenvolver o trabalho; tivemos a oportunidade de participar de dez reuniões pedagógicas. Esses momentos possibilitaram-nos ouvir como as professoras desenvolviam os seus planejamentos e também obter informações importantes para as observações em sala de aula. Em vários momentos presenciamos a etapa do planejamento das atividades e, posteriormente, o seu desenvolvimento.

Estivemos presentes em duas reuniões do Conselho de Escola e em uma reunião de pais. Tivemos também a oportunidade de observar duas



atividades realizadas pela Secretaria de Educação como parte do movimento de implementação da Proposta Curricular, que teremos oportunidade de detalhar nos próximos capítulos. Na utilização dessa técnica, estivemos atentos para evitar interpretações pessoais, bem como a visão distorcida do fenômeno ou representação parcial da realidade.

## **2.4 As entrevistas semi-estruturadas e o trabalho de observação**

Na Tabela 1, verificamos que foram entrevistados 9 mães, 5 professoras, e 26 alunos.

**Tabela 1 – Número de pessoas entrevistadas por segmento**

<b>Mães</b>	<b>Professoras</b>	<b>Alunos</b>
09	05	26

Com relação às entrevistas, optamos pelas semi-estruturadas, por se tratar de uma técnica que permite maior flexibilidade tanto para o entrevistador quanto para os entrevistados (LÜDKE; ANDRÉ, p. 35).

Para isso, procuramos ouvir todos os atores envolvidos, professores, familiares, a equipe de gestão da escola e os alunos.

Construímos para cada segmento, um roteiro de entrevistas semi-estruturadas, que nos ajudou no levantamento das categorias juntamente com as observações e a análise documental.

Para fundamentar a nossa opção por uma investigação pautada na informalidade e na cumplicidade, sem deixar de ser rigorosa, que propiciasse maior interação entre os sujeitos, elaboramos algumas questões iniciais que levaram à formulação de outras questões no decorrer da conversa. Descartamos a possibilidade de essas conversas serem gravadas com a intenção de que as pessoas pudessem se sentir livres para se expressar.

Registramos as reuniões do Conselho de Escola, as reuniões de pais, as conversas com especialistas da Secretaria de educação, a distribuição da merenda, os horários de entrada e saída das crianças, como estas eram recebidas logo às 7 horas da manhã etc. Assim, o nosso percurso com as demais estratégias metodológicas foi facilitado com os dados que conseguimos recolher nessas observações.

## **2.5 Focos orientadores da formulação das questões das entrevistas**

As entrevistas foram elaboradas com algumas questões comuns aos diversos segmentos com o objetivo de verificar como ocorriam os processos democráticos na escola e de que forma isso se convergia para ampliar a participação das pessoas. Dentre eles, podemos citar:

- Percepção dos representantes do Conselho de Escola em relação aos processos decisórios da escola.
- Dimensão do trabalho coletivo realizado na escola e grau de importância atribuído a esse aspecto da gestão democrática por cada segmento.
- Visão dos profissionais sobre a organização do trabalho pedagógico e processos decisórios na EMEI.
- Percepções e vivências do trabalho coletivo.
- Coerência do trabalho realizado na escola com os referenciais de Paulo Freire.
- Relação professor/aluno.
- Instâncias de protagonismo no espaço escolar.

Com base nesses temas, elaboramos um roteiro de perguntas para cada segmento a ser entrevistado.

## 2.6 Roteiro e objetivos das questões para as professoras

Com relação ao segmento das seis professoras selecionadas da unidade escolar, a opção foi por entrevistas individuais semi-estruturadas, com o diferencial de que as mesmas tivessem vivenciado, desde o início, tanto o trabalho de reorientação curricular da Educação Infantil do município de Diadema, quanto à experiência do Conselho Mirim na EMEI Henfil. Sendo assim, considerávamos que as opiniões seriam mais consistentes em relação às perguntas propostas.

As seis professoras atenderam aos seguintes critérios:

- tempo na rede pública de Diadema correspondente a cinco anos no mínimo.
- tempo mínimo de dois anos de trabalho na EMEI Henfil.

Das seis professoras entrevistadas, cinco apresentavam mais de cinco anos na rede municipal de Diadema e mais de três anos na EMEI Henfil, com exceção de uma professora que tinha apenas um ano e quatro meses na rede e um ano na EMEI Henfil. Chamou-nos a atenção esta professora pelo trabalho integrado que desenvolvia com as demais colegas. O critério de tempo na rede e na unidade escolar visava qualificar melhor os resultados da pesquisa, já que nosso objetivo era analisar as vivências da formação para a participação na unidade escolar e o processo de reorientação e implementação da Proposta Curricular da Educação Infantil do município.

Algumas observações relevantes a nosso ver ocorreram nas reuniões pedagógicas semanais da escola denominadas pela *Secretaria aglutinadas*; essas reuniões acontecem entre a diretora e as professoras; embora nelas as crianças não estivessem presentes, de alguma forma se corporificavam à medida que as discussões giravam em torno das atividades já desenvolvidas, ou que seriam planejadas para elas.

A Primeira pergunta teve como objetivo verificar *não só como ocorria* o processo decisório na EMEI Henfil, mas também o nível de participação desses segmentos nas decisões.

1. Como são tomadas as decisões pedagógicas e administrativas aqui na EMEI Henfil?

A segunda pergunta buscou identificar não só a existência, mas, também a visão do grupo sobre trabalho coletivo.

2. Você faz algum trabalho coletivo? Acha isso importante?

A terceira pergunta buscou verificar a concepção de educação do grupo de professoras.

3. Quando você ensina, com o que você mais se preocupa?

Quanto aos familiares dos alunos, decidimos pesquisar um grupo de dez mães que desenvolviam um trabalho voluntário nessa unidade porque naquele momento, estavam vivenciando uma experiência diferenciada das demais em termos de participação no cotidiano da escola por meio do Conselho.

## **2.7 Roteiro das questões para as mães do Conselho de Escola**

A primeira pergunta teve como objetivo verificar *não só como ocorria* o processo decisório na EMEI Henfil, mas também o nível de participação desses segmentos nas decisões da escola.

1. Como vocês vieram parar no Conselho de escola?

A segunda pergunta buscou verificar como ocorria o processo de eleição do Conselho de Escola.

2. Qual é o tempo de atuação no Conselho de Escola?

A terceira pergunta tinha o objetivo de verificar o grau de satisfação como participantes do Conselho de Escola e as perspectivas de continuidade do grupo.

3. Quando vocês têm que decidir alguma coisa aqui na EMEI Henfil, como isso acontece?

A quarta pergunta procurou identificar a visão de trabalho coletivo do grupo.

4. Vocês fazem algum trabalho coletivo aqui na EMEI Henfil? Achem isso importante?

A quinta pergunta buscou descobrir se havia algum tipo de parceria entre o Conselho de Escola e o Conselho Mirim.

5. O Conselho de Escola realiza ou já realizou algum trabalho com o Conselho Mirim?

Após a organização dessas questões, partimos para a realização das entrevistas. Devido ao fato de nunca ter sido realizado um trabalho de pesquisa na EMEI Henfil, percebemos certa apreensão no grupo de mães representantes do Conselho de Escola. Embora tenham se colocado inteiramente à nossa disposição, optamos por uma entrevista coletiva.

Com as mães realizamos as entrevistas em grupo a fim de que se sentissem mais seguras e desinibidas para responder às questões.

Para entrevistar vinte e seis crianças, optamos por fazê-lo com os representantes do Conselho Mirim, em grupos de quatro a cinco crianças e também para facilitar o registro no mesmo instante das falas, e assim não perder nenhum dado relevante.

Nosso objetivo era também verificar a imagem dessas crianças em relação ao Conselho Mirim e como este se consolidava como um espaço de participação e exercício da cidadania na percepção das crianças. Para isso, preparamos três perguntas para a nossa conversa com as crianças. Naquele momento, o Brasil realizava os jogos Pan-Americanos no Rio de Janeiro. E a EMEI Henfil, naquele momento, também organizava os seus jogos. As crianças estavam muito envolvidas; elas é que decidiam quais jogos fariam parte da competição da EMEI. Assim, a nossa primeira pergunta com a intenção de iniciar a entrevista e verificar o nível de participação das crianças partiu dos cartazes elaborados pelas mesmas para a votação das atividades que iriam compor os jogos da Henfil.

O enfoque das questões centrou-se no aluno, visto como sujeito do conhecimento, e na sua participação no que diz respeito às questões do

cotidiano na Educação Infantil, bem como à sua relação com a professora e os colegas.

As crianças foram ouvidas em entrevistas no Conselho Mirim e observadas nas salas de aula; elas se mostraram espontâneas e curiosas, respondendo ou mesmo fazendo perguntas. Com base nas suas expressões, foi possível conhecer com mais profundidade o trabalho pedagógico desenvolvido para incentivar e ensinar a participação cidadã. Essas informações favoreceram a reflexão sobre a participação de crianças na Educação Infantil e a possibilidade de se estabelecer uma relação dialógica logo na primeira fase da escolarização.

Os momentos de observação possibilitaram-nos o acesso às produções escritas e artísticas das crianças, bem como ao acervo de fotos que a escola possui das atividades que são desenvolvidas, como festas, passeios, reuniões. Teremos adiante, nos anexos, a possibilidade de ilustrar as nossas reflexões sobre esses materiais.

Em relação ao nosso trabalho de observação, inicialmente o nosso desejo foi estar presente em diversas situações que envolviam as crianças, principalmente estar com elas nas situações do cotidiano, como o da sala de aula, por exemplo. Entendemos a sala de aula ampliada, não necessariamente entre quatro paredes. Em seguida, vimos que essas observações eram imprescindíveis para a continuidade do nosso trabalho, e que elas seriam necessárias diante dos nossos objetivos de investigar os espaços de participação construídos no cotidiano da escola. Nessas atividades, foram incluídas também o parque e a hora do lanche.

Embora todas as crianças da unidade escolar fizessem parte da pesquisa, para o grupo a ser entrevistado escolhemos apenas as que estavam vivenciando a experiência de serem representantes no Conselho Mirim.

## **2.8 Roteiro de questões para os alunos**

A primeira pergunta da entrevista com as crianças tinha como objetivo, em primeiro lugar, abrir o diálogo por meio de uma atividade já realizada, que

eram os cartazes dos jogos Pan da Henfil; em segundo lugar, verificar o nível de participação das crianças nas atividades pedagógicas.

1. Eu vi os cartazes dos Jogos Pan da escola Henfil. Como vocês fizeram isso?

A *segunda pergunta* para as crianças procurou verificar a percepção delas a respeito do Conselho Mirim.

2. O que é esse negócio de Conselho Mirim?

A terceira, representada por meio de desenhos, tinha o objetivo de verificar que situações ou espaços na EMEI traziam maior grau de satisfação e participação para as crianças.

3. Vamos desenhar a hora mais gostosa na sala de aula e fora dela?

A partir das respostas obtidas nas entrevistas, pudemos perceber quais pontos apresentavam maior destaque nas respostas dos diversos segmentos que respondiam aos objetivos do nosso trabalho.

Com base nos pressupostos teóricos, pretendemos com a realização deste estudo, de forma crítica e reflexiva, analisar os espaços de participação existentes na EMEI Henfil, levando em conta o contexto histórico e social no qual ela está inserida e, principalmente, a percepção dos sujeitos que constroem o seu cotidiano.

Definimos com os sujeitos participantes da pesquisa o nosso compromisso de manter o anonimato e o acesso ao trabalho após a sua conclusão e, para o uso de imagens das pessoas, obtivemos as autorizações por meio de uma cessão de direitos de uso de imagem.

Concluindo, a pesquisa desenvolveu-se nas quatro etapas que se complementaram para o desvelamento da realidade: a observação, a análise documental, as entrevistas semi-estruturadas e a revisão bibliográfica, e elas apontaram-nos quatro organizadores fundamentais para a nossa análise foram:

- Dando voz aos sujeitos da aprendizagem.
- A escola como espaço de trocas de experiências e diálogo.
- A escola como espaço de vivências democráticas.
- A escola como espaço de construção coletiva.

### CAPÍTULO III

## FORMAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



*Cartaz produzido por um aluno para a campanha do Conselho Mirim 2007.*



### **3.1 Características da participação cidadã na gestão e no espaço escolar**

Neste item serão apresentadas as diferentes características, tipos e modalidades da participação, relacionando-as com o que pensamos ter relação direta com o cotidiano da Educação Infantil. Portanto, a nossa reflexão sobre o contexto da participação das crianças em sua multiplicidade de significados e abrangência não poderia deixar de lado as possibilidades explícitas ou implícitas num currículo e seus objetivos que, a nosso ver, deve fortalecer, potencializar e contextualizar a participação e, por conseguinte, a própria gestão democrática da escola.

Quando pensamos em participação, logo nos vêm à mente os adultos nos seus diversos espaços de exercício da cidadania, nas eleições, procurando trabalho, escola para seus filhos, exigindo qualidade dos serviços públicos, ética e honestidade dos políticos. Raras vezes, porém, pensamos na capacidade que as crianças têm de opinar e de enxergar o mundo que as rodeia; pensamos sempre que essa tal participação é para a vida adulta, e, quando nos tornamos adultos, somos cobrados por algo que não nos ensinaram a fazer, a participar.

À medida que aumenta a participação, constrói-se a democracia, o que implica uma proposta de pedagogia participativa, de práticas dialógicas e antiautoritárias, contra a passividade para a decisão. Assim, a ação dos sujeitos escolares, dos segmentos organizados deve enfatizar “uma educação para decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 2000a, p. 20). Segundo Freire, cidadania e participação fazem parte da própria natureza do ato pedagógico.

Problematizar essas questões na Educação Infantil nos parece relevante à medida que essas práticas estão diretamente ligadas a diversos fatores, como, por exemplo, a própria história que permeou a Educação Infantil nestes anos todos. Aqui, no entanto, pretendemos discutir o contexto atual de concepção de Educação Infantil e principalmente, diante de tais concepções, como ocorre o processo de formação para a participação.

Pensar em participação é pensar numa escola cidadã, e, apropriando-nos das palavras de Freire, tal escola na sua concepção vê na participação a condição essencial não só para a construção, mas também para a viabilização do exercício da cidadania.

A participação tem sido discutida como requisito de realização do ser humano, e a vida como condição para construir a sua história. Com isso, em primeiro lugar dentre algumas necessidades está a de comer, beber, vestir, ter habitação. E que estas necessidades em relação aos brasileiros tem sido a luta fundamental. (SOUZA, 2004, p. 83)

A autora citada afirma que, em segundo lugar, após satisfazer às necessidades básicas, surgem outras necessidades e que a busca por satisfazê-las é o primeiro ato histórico do ser humano.

Em *Pedagogia do oprimido*, bem como em toda a sua obra, encontramos em Paulo Freire a defesa de uma relação horizontal e da participação dialógica, em que entre educador e educando. Isso aponta para o desenvolvimento de uma pedagogia dialógica, em que, além da necessidade de uma “ação criadora”, o educador deve aliar-se ao educando em sua atividade prática educativa do cotidiano da escola, desenvolvendo continuamente o trabalho escolar de forma que os vários elementos do processo de ensino e de aprendizagem se relacionem de maneira que todos possam ensinar e aprender.

Nessa relação de diálogo, afirma Freire (2001a, p. 38):

Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas.

As obras de Paulo Freire apontam para a participação relacionada à dimensão cultural, e enquanto capacidade de decisão fundamental, é inerente ao ser humano, pois este já não é apenas um “ser no mundo”, “mas presença no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2006b, p. 18).

Com base nesses argumentos e no conjunto de princípios político-pedagógicos <sup>9</sup> desenvolvidos por Freire, buscamos respostas sobre como ampliar a participação coletiva, as relações entre as pessoas, a convivência e as decisões democráticas no âmbito da escola.

Parte do problema que estamos discutindo é verificar se podemos falar de participação <sup>10</sup> na infância, ou seja, da possibilidade dessa construção já nos primeiros anos de vida do ser humano.

Embora Freire não tenha abordado especificamente esse tema, ao falar sobre qualidade da educação, em sua obra *Política e educação*, dentre vários itens, afirma:

A primeira observação a ser feita é que a participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com o seu discurso (FREIRE, 2001d, p. 73).

Nessa mesma obra, Freire afirma que seria contradição e incoerência uma prática educativa progressista que não permitisse a curiosidade, a crítica, a dúvida e, quanto aos pais, estes não devem ser chamados apenas para festinhas de fim de ano, ou para receber queixas de seus filhos, ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas para a compra de material escolar... (FREIRE, 2001d, p. 73).

Nesse sentido, as afirmações relacionadas à participação dos pais referem-se, de um lado, a uma proibição ou inibição e, de outro, a uma falsa participação.

Pensando nas escolas públicas de educação infantil do Brasil, cuja maioria se encontra sob responsabilidade das administrações municipais,

---

<sup>9</sup> Não temos esse conjunto de princípios sistematizados, porém em todas as suas obras vemos expresso uma série de valores que apontam para uma participação voltada para o exercício individual e coletivo da cidadania.

<sup>10</sup> Para Paulo Freire (1997, p. 20), a participação relacionada à dimensão cultural e enquanto capacidade de decisão é fundamental e inerente ao homem, pois, “mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros”. Por outro lado, o mesmo autor afirma também que uma das grandes, se não a maior tragédia do homem moderno, está em que ele é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões (FREIRE, 2000, p.51).

conforme determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atendendo a crianças de 0 a 6 anos, como estão sendo pensados os seus currículos? O nosso desafio é investigar quais seriam as implicações de uma participação que propicia tomar parte na organização do trabalho pedagógico e administrativo e na rotina do dia-a-dia dessas escolas.

Relativamente a essa experiência, há semelhança com relação à prática em Diadema e ao processo vivenciado no município de São Paulo, cuja reformulação curricular se estendeu de 1989 a 1992 e teve como base a participação de todos os envolvidos da comunidade escolar:

Por isso mesmo é que nos momentos que se seguem, do processo de reformulação curricular, estaremos conversando com diretoras, com professoras, com supervisoras, com merendeiras, com mães e pais, com lideranças populares, com crianças. É preciso que falem como vêem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que ensina ou não ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário (FREIRE, 2006a, p. 43)

Paulo Freire desenvolveu, no conjunto de sua obra, uma reflexão sistemática sobre a importância da participação na escola, com ênfase na dimensão cultural, incentivando sempre o “ouvir e a conversa com o diferente”, a “curiosidade”, a “alegria na escola”, a “esperança”, a “não-discriminação”, a “ética”, a relação entre a “identidade cultural” e o “itinerário educativo” dos sujeitos da educação, a “integração escola-comunidade” e a criação de vínculos entre essas dimensões da cultura. Em sua obra *Educação como prática da liberdade*, temos uma importante contribuição sobre o tema cultura, que consideramos relevante destacar neste trabalho:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de nela estar, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando,

recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 2000a, p. 51)

E, como podemos constatar, o pensamento e a obra de Paulo Freire podem contribuir muito, ainda hoje e no futuro, para melhor lidarmos com os processos participativos no âmbito da educação, na constituição dos currículos escolares e, particularmente, no que concerne à gestão democrática da escola. Ao narrar a sua experiência enquanto Secretário de Educação do município de São Paulo, Freire afirma que algumas mudanças na escola, dentre várias coisas, implicam também um exercício de escuta:

Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário' (FREIRE, 2006a p. 35).

Com base nas experiências que estamos investigando e nos dados iniciais delas decorrentes, pretendemos refletir sobre o tema, relacionando participação e gestão democrática, que, neste caso, tem seu alicerce nas relações multiculturais que acontecem na escola e na criação de novos espaços que estaremos problematizando neste item do nosso trabalho.

Para Paulo Freire, o diálogo é “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2006c p.43). Diríamos, ainda, completando Freire, que não há relação pedagógica sem diálogo amoroso conflitivo, da mesma forma que não há relação amorosa que resista à falta do diálogo e à ausência do conflito. E falarmos de participação pressupõe, inicialmente, compreendermos que ela nasce do encontro entre sujeitos mediados pelo diálogo.

A escola pública que temos está alicerçada na tradição funcionalista burocrática, que, no geral, visa ao cumprimento de leis e normas e à eficácia institucional do sistema. Enfatiza apenas a sua dimensão institucional ou objetiva, não abrindo possibilidade real para que a participação dos diferentes sujeitos escolares possa acontecer e contribuir na construção do projeto da

escola e, ainda mais, para a consecução dos seus sonhos e utopias. E nem sequer considera qualquer dimensão relacionada à diversidade cultural, mantendo-se na mais alta e precisa caracterização como escola monocultural.

Mas por que isso acontece? Para responder a esta pergunta, de natureza complexa, podemos considerar que “carregamos conosco e em nós a inexperiência democrática, às vezes vigorosa que nos marca desde os tempos da Colônia, de que são contradição expressões novas ou impulsos novos da democracia. Marcas coloniais que perduram até hoje” (FREIRE, 2003, p. 224). Além disso, concordamos com a afirmação de que a participação “longe de ser uma realidade reprimida à espera de liberação, é um alvo a ser atingido mediante um caminho, nem sempre fácil” (SILVA, 2006, p. 91), até porque os processos participativos exigem, sobretudo, contemporaneidade, um alto nível de organização, de vontade política e de ações sistematizadas para que possamos aprender ou, em alguns casos, reaprender a participar.

As diferentes análises sobre o fenômeno da participação que temos estudado até o momento não dão conta justamente do caráter complexo que vemos no ato de participar. Além disso, não abordam as diferentes dimensões que estariam presentes enquanto motivadoras desta atitude, principalmente no que se refere às trocas interculturais.

Na Conferência Internacional de Educação (1979), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) já recomendava que a participação fosse considerada como meio para aumentar a mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais, para que as populações beneficiárias da educação pudessem ter os serviços educacionais melhorados. O mesmo autor, procurando precisar o significado da participação, afirma que ela pode ser de três tipos diferentes, ou seja, pode se dar como um processo de informação das comunidades, como um processo de consulta e, numa modalidade, como partilha do poder.

Ao revisitarmos o conceito de participação e algumas das diversas denominações que esse termo tem recebido, bem como os seus condicionantes em relação à gestão escolar, destacamos os trabalhos de

alguns autores que têm sido referência quando se trata de discutir a gestão democrática da escola pública.

Em primeiro lugar, salientamos que, quando nos referimos à gestão democrática, esta implica automaticamente a necessidade de participação da comunidade. Mas, como nos adverte Paro, nesses casos parece faltar ainda maior precisão a esse conceito. Ele afirma que, quando utiliza o conceito de participação, está se referindo e preocupado com “a participação nas decisões, o que elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões” (PARO, 1997, p.16).

Paro refere-se também aos inúmeros obstáculos para se promover a participação nas decisões no âmbito da escola pública, que está estruturada na fragilidade de “nossa democracia liberal”, que, restringindo a participação da grande maioria da população ao momento do voto, priva-a de processos que, durante os quatro ou cinco anos de mandato, permitem controlar as ações dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares.

Em seu livro *Gestão democrática da escola pública* (1997), Paro apresenta o resultado de uma pesquisa que realizou em uma escola Estadual de Ensino Fundamental de São Paulo. Ao referir-se aos determinantes internos e externos da participação, o autor reafirma que sua análise sempre estará “levando em conta a participação nas decisões” (PARO, 1997 p.16)

Para Díaz Bordenave (1994, p. 22), a palavra participação vem da palavra parte. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte”. Mas adverte que estas três possibilidades caracterizam formas diferentes de participar, pois é possível realizá-la de forma ativa ou passiva, engajada ou não. No segundo sentido, estaríamos diante de uma máscara democrática, ou seja, dependendo de como se toma parte no processo ou de como se dá essa participação, ela poderá assumir um caráter praticamente nulo, meramente formal. Esse mesmo autor afirma que existem diferentes tipos de participação: de fato, espontânea, voluntária, provocada, dirigida, manipulada ou concedida, e estabelece graus

de participação, ou seja, enquanto informação/reação, consulta facultativa, consulta obrigatória, co-gestão, delegação e autogestão (1994, p. 27-29).

Diaz Bordenave considera que “a participação é mais genuína e produtiva quando o grupo se conhece a si mesmo e se mantém bem informado sobre o que acontece dentro e fora de si. A qualidade da participação fundamenta-se na informação veraz e oportuna. Isto implica num contínuo processo de criação de conhecimento pelo grupo, tanto sobre si mesmo como sobre seu ambiente” (1994, p. 50).

Em seu livro intitulado *A escola como organização e a participação na organização escolar* (1998), Lima considera que a participação é uma “palavra-chave na política educativa” e a assume enquanto um “direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores democráticos e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não-participação forçada, ou imposta”. Neste caso, está se referindo também à existência de hierarquias e à exclusão na tomada de decisões.

Esse autor define vários tipos e graus de participação, ou seja, afirma que ela pode ser direta ou indireta enquanto democraticidade; formal ou não formal enquanto regulamentação; ativa, reservada ou passiva enquanto envolvimento e convergente e divergente enquanto orientação (LIMA, 1998, p. 180-98).

Mesmo considerando a validade das tipologias e das características da participação enunciadas, além da importante contribuição que esses e outros trabalhos têm dado à compreensão temática, interessamo-nos, particularmente, em destacar alguns elementos que são inerentes à participação e que têm sido abordados com diferentes denominações. Aqui queremos estudar o sentido da participação como relação pedagógica. O nosso enfoque do tema da participação na escola – tema que ganha no Brasil atual, a cada dia, novos contornos, principalmente no contexto da transição pós-democrática, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, mais recentemente, com a nova LDB (Lei 9.394/96) – privilegia uma análise sobre como se dá o processo que possibilita a participação na escola, partindo da diversidade cultural (Gadotti, 2006) e dos condicionantes culturais



que estimulam a criação de vínculos e de relações democráticas dentro da escola, e desta com toda a comunidade escolar.

Assim, cremos estar caminhando a passos lentos para desvelarmos a nova relação dialógica e tentarmos compreender a cidadania enquanto uma nova cultura, mudança de atitude, que tem por referência a participação que seja resultado do conhecimento sobre si mesmo, como quer Bordenave, não como máscara da democracia, como tem sido também significada. Estamos tentando construir, ou pelo menos caminhando para a possibilidade de construirmos uma nova maneira de pensar a participação, a partir de uma nova lógica científica, compatível com uma ética que aposta no querer viver, no estar junto, na valorização e criação de espaços e tempos para as trocas e as relações culturais e interculturais, sobretudo no âmbito da educação.

No conjunto das obras de Freire, não encontramos nenhum título dedicado exclusivamente à Educação Infantil, porém a sua preocupação em ouvi-las, como parte da comunidade escolar, e a valorização das opiniões dos alunos deixam claro o seu diálogo com a pedagogia da infância. Em sua obra *Educação na cidade*, ao falar da forma como os conteúdos devem ser selecionados, nos diz (FREIRE, 2006a, p. 45):

“Para nós não há sombra de dúvida em torno do direito que as crianças populares têm de, em função de seus níveis de idade, ser informadas e formar-se de acordo com o avanço da ciência.”

E ainda:

“Estamos todos empenhados na luta por uma escola pública municipal competente, em que as crianças percebam vivendo que estudar é tão sério quanto prazeroso”. ( FREIRE, 2006a p. 55).

### **3.2 EMEI Henrique de Souza Henfil: o fazer em Diadema**

Ao iniciarmos o nosso trabalho de pesquisa, fizemos uma breve leitura dos projetos desenvolvidos pela rede municipal de educação de Diadema e sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com o tema que cada uma de nós pretendia pesquisar, foram definidas as escolas. Assim, como

pretendia pesquisar sobre formação para a participação, a mim foi indicada a Escola Municipal de Educação Infantil Henrique de Souza Henfil (EMEI Henfil).

### **3.2.1 A localização**

A EMEI Henfil localiza-se no Jardim das Nações, na Rua Havana nº125, na periferia de Diadema, bem próxima à Rodovia dos Imigrantes. A EMEI funcionou de 1987 a 1994 com o nome de Escola Municipal de Educação Infantil Jardim das Nações, e só em 1995, com a reforma administrativa da Prefeitura, passou a se chamar Escola Municipal Henrique de Souza Henfil. De 1996 a 2006, a educação do município de Diadema passou por diversas mudanças desde a reforma administrativa até a municipalização do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.

A escola situa-se em um bairro que já foi, segundo as pessoas, uma favela. Hoje, está urbanizada, porém prevalecem casas muito simples de alvenaria. A infra-estrutura do bairro precisa melhorar no sentido dos equipamentos públicos e nos seus atendimentos à população; possui apenas um posto de saúde, um posto policial, pouco comércio e, praticamente, nenhuma área de lazer e cultura.

### **3.2.2 A estrutura física**

Ao adentrarmos a escola, passamos por uma pequena área que abriga constantemente em suas paredes as produções dos alunos, alguns cartazes informativos e recados para familiares e comunidade em geral. Nessa área, as crianças são recebidas e entregues aos responsáveis no final do período. Mais à frente, avistamos um pequeno pátio onde os alunos se reúnem para merenda, festas, atividades artísticas e higiene bucal após as refeições. A EMEI possui seis salas de aula e uma pequena sala para vídeo. Na área externa, há pouco espaço, apenas um parque infantil. Há também uma pequena sala utilizada como secretaria da EMEI, e anexa a esta sala uma outra, muito pequena, que é destinada aos professores, às reuniões

pedagógicas semanais e às atividades realizadas nos plantões das mães do conselho de escola <sup>11</sup>.

A cozinha da EMEI é simples, porém comporta a quantidade de merenda que é produzida diariamente e suas funcionárias.

As salas de aula são compostas com um armário grande, que ocupa praticamente uma parede toda. Ali são guardados os materiais que são usados pelas professoras dos três períodos. As salas são amplas, com lousa baixa; há um tanque com torneira em cada sala, uma estante pequena e baixa; com livros infantis, um calendário grande, um varal com as letras do alfabeto e um cartaz com o contrato social da sala. Os vidros são grandes e todas as salas têm cortinas.

### **3.2.3 O espaço físico das salas de aula**

Embora muito simples, apresenta-se acolhedor pela sua organização, com cartazes, livros à mão das crianças, um armário com portas sempre abertas. Nele ficam guardados vários materiais para o acesso das professoras e crianças. Esse armário é de uso comum para as professoras e alunos dos três turnos de funcionamento da escola.

A EMEI Henfil utiliza para a prática de atividades físicas e recreação dos seus alunos um centro comunitário vizinho à escola. A sua rua é tranqüila com pouco movimento de automóveis e de pessoas. A maioria dos alunos é composta de moradores do entorno da escola.

Nas salas, a distribuição das crianças nas mesinhas é orientada pela professora que a faz; de acordo com atividades, afinidades e desenvolvimento das habilidades; há sempre um revezamento com o objetivo de que todos acabem se relacionando em termos sociais e pedagógicos.

### **3.2.4 A rotina da escola**

Ao iniciarmos a nossa pesquisa de campo, logo que chegamos para a primeira visita, o que nos chamou a atenção foi a aparente tranqüilidade que havia naquela escola, o que nos levou a perguntar se ali era mesmo uma

---

<sup>11</sup> Este é um grupo formado por 12 mães voluntárias e representantes do Conselho de Escola que fazem um plantão semanal para auxiliar as professoras e a direção em algumas atividades do dia-a-dia durante o ano letivo.

escola de Educação Infantil. As crianças se encontravam todas em atividades nas salas de aula; no entanto, nem as vozes das professoras eram ouvidas.

Na secretaria da EMEI, trabalham uma pessoa que auxilia no serviço burocrático da EMEI, a vice-diretora e a diretora. Apesar de haver um guichê, o atendimento às mães dos alunos é feito diretamente dentro dessa sala, sendo livre o acesso das pessoas. Há também, como em toda escola de Diadema, um porteiro, ou seja, uma pessoa que fica cuidando da entrada e saída das pessoas, e também auxilia as crianças que chegam com transporte escolar ou acompanhadas de seus familiares.

A escola é limpa e, na sua aparência, bem organizada. A rotina parece funcionar muito bem, como a distribuição das salas para as refeições, as idas ao parque, o uso da sala de vídeo, dentre outras atividades realizadas no dia-a-dia.

Quanto ao relacionamento entre as crianças, em determinados momentos há disputa pelos brinquedos; um ou outro aluno busca passar à frente na fila da merenda; no parque, alguns querem monopolizar certos brinquedos, e às vezes por um desses motivos há pequenas agressões físicas. Porém, em todas essas situações, presenciamos a mediação de uma pessoa adulta.

Os alunos são recebidos pelas professoras no portão da escola, são cumprimentados e em seguida vão para as salas, enquanto a professora aguarda até a entrada da última criança. Nas salas, o ambiente é de cooperação; cada criança é orientada a cuidar do seu material e dos materiais coletivos.

Há um aparente clima de afetividade e amizade nessa relação. Os alunos em sua maioria chamam a professora de “pro”.

A rotina das professoras é vinculada ao planejamento de duas horas semanais e ao desenvolvimento das atividades com os alunos. Todas as professoras trabalham em outro local, além de darem aulas na EMEI Henfil. Algumas dobram período na própria rede e outras na rede estadual ou em municípios vizinhos.

Uma observação relevante é que os alunos da EMEI Henfil, assim como os demais da rede de Diadema, usufruem da merenda escolar (acompanhada sistematicamente por uma nutricionista) e da distribuição de uniformes e tênis.

### **3.2.5 O trabalho pedagógico**

Hoje, a EMEI Henfil atende a crianças com idades de 4 a 6 anos, distribuídas em dez classes, em três períodos de 3 horas e 30 minutos.

O planejamento semanal é coordenado pela diretora e vice-diretora. A rotina dessas reuniões é avaliar a semana anterior, verificar se todas as atividades foram realizadas, e como foram as participações das crianças. Em seguida, há alguns momentos para informações gerais tanto da direção, quanto da Secretaria de Educação. O próximo passo então é pensar a semana seguinte, que atividades serão realizadas, que eixos da proposta curricular serão contemplados e seleção de materiais. No final dessas reuniões, normalmente as professoras aproveitam para organizar diários, relatórios e preparar materiais, bem como selecionar atividades. Nessas reuniões, há momentos de leitura de textos e discussão sobre as práticas das professoras, que são observadas pela diretora e trazidas para discussão do grupo. Há um diálogo franco entre direção, vice-direção e professoras. Todas expressam suas opiniões e sentimentos e, quando há alguma prática contrária ao combinado no grupo, a diretora problematiza-a, citando a pessoa e descrevendo o que aconteceu.

No preparo das atividades, há a preocupação de que as atividades sejam lúdicas e de que haja uma diversidade de materiais a serem experimentados pelas crianças.

A EMEI Henfil destaca-se, segundo a responsável, no Ensino Fundamental do município, por apresentar idéias inovadoras no campo da participação de crianças. Ali germina a sementinha do Conselho Mirim, assim carinhosamente chamado por todos, o que em princípio nos pareceu atraente, já que tínhamos vivenciado a participação em outros projetos semelhantes.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> O projeto Orçamento Participativo Criança, com as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de São Paulo, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, de 2003 a 2004, e pela assessoria pedagógica do Instituto Paulo Freire de São Paulo.

Nossa reflexão sobre como essa escola vem lidando com algumas questões fundamentais, como protagonismo infantil, conselhos escolares, colegiados e demais canais de participação, nos remete às palavras de Freire quando diz:

Sabemos que todos os espaços educam (2006c, p. 44) teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação

Porém, o mesmo autor afirma que não podemos nos esquecer de que a escola é um espaço privilegiado para o exercício da participação.

A participação de crianças pode ser inicialmente entendida como um processo de mudança, que propõe uma educação emancipadora. A sua dimensão político-pedagógica pressupõe a construção de um fazer escolar participativo que envolve ativamente o segmento discente. Ao exercitar a prática da participação, as crianças ressignificam suas experiências dentro do espaço escolar; participando, resgatam, reafirmam e constroem valores ao mesmo tempo, que dão significado aos seus projetos de vida e reafirmam suas identidades.<sup>13</sup>

A possibilidade de formar para a participação cidadã na Educação Infantil estabelece novas relações de convívio e possibilita um movimento que visa à transformação necessária para uma escola de comunidade.

---

<sup>13</sup> A idéia da infância como um período peculiar de nossas vidas, não é um sentimento natural ou inerente à condição humana. Segundo Philippe Ariès (1981) essa concepção, esse novo olhar sobre a criança teria começado a se formar com o fim da Idade Média, sendo ainda inexistente na sociedade desse período. As primeiras demonstrações são caracterizadas pelo papel atribuído à criança, principalmente por parte da elite, que era vista como um ser inocente e divertido, objeto de entretenimento dos adultos. O “mimo”, tão criticado na época por Montaigne e diversos educadores, não era sua única forma de expressão, também observada em situações de morte infantil; antes considerada inevitável, e até previsível, era agora recebida com muita dor e abatimento. É no século XVII, com a intensificação das críticas, que as perspectivas e as ações em relação à infância começam a se deslocar para o campo moral e psicológico: é preciso conhecer a criança e não paparicá-la, para corrigir suas imperfeições. Embora esses dois sentimentos de infância tivessem origens diferentes, um vindo da família e o outro do meio eclesiástico e/ou intelectual, sob qualquer das visões, é possível perceber que naquele momento histórico a criança perdia seu anonimato e assumia um papel central no meio familiar.

Nesse sentido, pensar a possibilidade de crianças exercerem a participação cidadã nos remete a um projeto de escola e de sociedade em busca de alternativas para gestões burocráticas e centralizadoras.

Essa reflexão exige um movimento de ação-reflexão-ação, que nos aponta a necessidade de repensar algumas questões que surgem como cruciais para fornecer elementos que fortaleçam a concepção da idéia de que só teremos nas próximas décadas uma sociedade mais participativa das questões políticas e sociais em nosso país, se no presente formos capazes de repensar e implementar ações para discutir estas questões dentro do espaço escolar.

A EMEI Henfil vem trabalhando para estabelecer relações que possam resgatar a possibilidade de uma educação cidadã que não só prepare o aluno para a vida, mas, lhe possibilite viver essa possibilidade no presente.

O fato de também essa escola apresentar uma proposta de formação para a cidadania pareceu-nos em princípio atraente, pois vinha ao encontro do nosso interesse pelo tema. Essa iniciativa da EMEI Henfil em formar para a participação teve início em 2005 e, segundo o caderno de registros elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Diadema sobre este projeto, a idéia era ampliar os meios de participação democrática da escola.

A proposta de um Conselho Infantil surgiu com o objetivo principal, por parte da direção dessa escola, de promover o envolvimento dos alunos no processo decisório, o que significaria agregá-los ao Conselho de Escola. Esse colegiado nas escolas de Educação Infantil (EMEI) é composto por pais, professores, funcionários da escola e direção. A EMEI Henfil tem demonstrado muita atenção em cumprir o explicitado na versão preliminar da proposta curricular. Dentre essas preocupações, vamos discutir mais especificamente as ações ligadas ao tema da nossa pesquisa que é a formação para a participação de crianças.

Da perspectiva de uma Escola Cidadã, a participação das crianças pode ser pensada a partir de uma reflexão dos professores sobre sua prática, e também de um projeto político-pedagógico que priorize, dentre outras

questões, a abordagem metodológica que viabilize na socialização a participação das crianças como exercício da cidadania.

A iniciativa de alguns projetos de propiciar e estimular a participação de crianças e adolescentes no espaço escolar mostra que saber falar, expressar-se com clareza e coerência parece, para muitos professores, algo longe de um movimento, de exercício continuado, de construção cotidiana. As atitudes, as reações de alguns professores, os comentários e os registros dos alunos nos levaram a refletir que a escola não entende isso como tarefa sua. Ou o aluno mostra-se pronto para expor suas idéias, ou é exposto a olhares intimidativos e céticos por parte de alguns professores, e brincadeiras por parte dos colegas.

A realidade nos revela que ainda há muito a fazer para aprender a ouvir e falar. “É ouvindo o educando [...] que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também” (FREIRE, 2005, p. 88).

A proposta freireana de aprendizagem da democracia, por meio de seu exercício cotidiano e da sua própria existência, expressa uma perspectiva radical e criadora: aprender democracia pela prática da participação, possibilitando o exercício direto do poder. Numa perspectiva de educação libertadora, participar significa distribuir bens e poder, e se dá a partir da organização na sociedade dos segmentos escolares, legitimando o cidadão que participa do debate de idéias, das decisões políticas, dos processos decisórios. Participar é, portanto, expressar opinião, interferir, é ouvir o outro, mesmo que seja contrário, é comprometer-se, deliberar, decidir junto com o outro.

Não poderíamos em princípio falar da participação das crianças sem mencionar as suas respectivas famílias; nesse sentido, as ações da escola tem-se resumido à participação dos pais no Conselho de Escola, à Associação de Pais e Mestres e a um plantão de mães para auxiliar em atividades como: encapar cadernos, ajudar na organização das festas e passeios com as crianças e auxiliar as professoras quando necessário. Essas formas de participação não devem ser excluídas do cotidiano escolar, pois o simples fato



de as mães estarem presentes nessas ocasiões possibilitará a abertura de novos caminhos para a efetivação de uma participação de maior qualidade para a tomada de decisões.

Nesse sentido, citaremos a experiência dos italianos de Reggio Emilia no que se refere à prática da Educação Infantil, que se destacou, a partir dos anos 90, como modelo de proposta inovadora para a Educação Infantil e que é tão discutida nos dias atuais. Essa proposta foi criada após a Segunda Guerra Mundial, com base no desejo da própria comunidade de uma educação capaz de criar uma rede de comunicação e paz. Assim, até os dias atuais, essa proposta avançou no que os educadores de Reggio Emilia chamam de pedagogia da escuta,<sup>14</sup> ou seja, entendendo que as crianças falam para dizer algo, como necessidade básica de qualquer ser humano. Essas falas são registradas e tornam-se parte da documentação de projetos, relatórios e diários.

Na proposta educacional de Reggio Emilia, destacam-se também a organização do espaço físico das escolas; há uma disposição de salas grandes, denominadas ateliês, que privilegia a construção horizontal de suas escolas com o objetivo de facilitar o diálogo entre as pessoas.

Registramos alguns aspectos da experiência de Reggio Emilia com a intenção de identificar pontos comuns entre essa experiência e o trabalho da EMEI Henfil, no que diz respeito à pedagogia da escuta. Na EMEI Henfil, os alunos não só têm voz, mas também, como em Reggio Emilia, os registros de suas falas e opiniões orientam o planejamento pedagógico na escola, o que poderá ser observado nesta dissertação.

---

<sup>14</sup> A Pedagogia da Escuta foi sistematizada pelo educador italiano Loris Malaguzzi. Essa abordagem de Reggio Emilia vincula-se a tudo o que a linguagem visual pode apresentar. As lições de Malaguzzi têm três grandes princípios: (a) As crianças podem compartilhar seus conhecimentos e saberes, sua criatividade e imaginação por meio de múltiplas linguagens, sem enfatizar nenhuma. As múltiplas linguagens se evidenciam através do desenho, do canto, da dança, da pintura, da interpretação, enfim, divulgadas por distintas passagens que se somam na execução do projeto e nos saberes que são construídos. Anotar, fotografar, gravar, e filmar são partes principais da rotina. (b) O mundo de conhecimentos não está dividido em assuntos escolares, mas é um grupo único, em que certas áreas são sugeridas por meio de projetos com uma matéria de trabalho. (c) A interação entre o adulto e a criança deve ser uma parceria, na qual interesses e envoltimentos recíprocos devem permanecer e interagir para que um objetivo comum seja alcançado: o saber.

É evidente que a experiência de Reggio Emilia apresenta uma consolidação em termos de projeto, que foi propiciada não só pelos anos em que vem sendo desenvolvida, mas também principalmente por se consolidar como política pública de educação que, segundo registros, estendeu-se a todo o município nos últimos 30 anos.

Em relação à EMEI Henfil, a metodologia inicialmente pensada pela direção para escutar as crianças e saber as suas expectativas em relação à escola partiu de um diálogo entre professores e alunos. As questões que daí advieram orientaram uma profunda reflexão:

- Do que eles(as), as crianças gostam e do que elas não gostam na escola.
- O que as crianças gostariam que a escola tivesse
- O que as crianças mudariam na escola, e como poderiam fazer tais mudanças.

Após esse processo, foi realizada a eleição das crianças que integrariam o Conselho Infantil. Cada classe (dez classes) pôde eleger três representantes.

Desde então a EMEI Henfil vem discutindo com o Conselho Mirim a elaboração do Regimento desse Conselho, a periodicidade das reuniões e as atividades a serem desenvolvidas na escola, bem como a avaliação dessas atividades. A intenção é de que esse seja um projeto-piloto no município de Diadema, que tenha uma organização semelhante à do Conselho de Escola, mas com caráter inovador em termos de processo de gestão democrática da escola pública com ênfase no protagonismo infantil.

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



Proposta de um candidato para a eleição do Conselho Mirim 2007.

“Quando se tira da criança este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento.” Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores [sic] o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim vida, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muito temos que caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho” (FREIRE, M., 2002, p.15).

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa realizada na EMEI Henrique de Souza Henfil.

Desenvolver este estudo permitiu-nos fazer reflexões acerca dos caminhos percorridos pelo Município de Diadema em relação à formação para a participação no espaço da escola pública, a partir da influência do pensamento de Paulo Freire na política curricular de Educação Infantil desse município.

A análise dos resultados, neste capítulo, é apresentada em torno de **temas organizadores** que emergiram tanto da teoria examinada nessa dissertação, como da prática pesquisada.

Dessa forma, fomos mergulhando no contexto para, segundo Chizzotti (2005), reconhecer os atores como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas.

Os temas organizadores que orientaram a análise dos resultados foram:

1. Dando voz aos sujeitos da aprendizagem.
2. A escola como espaço de trocas de experiências e diálogo.
3. A escola como espaço de vivências democráticas.
4. A escola como espaço de construção coletiva.

#### **4.1 Dando voz aos sujeitos da aprendizagem**

A pesquisa sobre o tema formação para a participação realizada no período de 2006 a 2008 no município de Diadema revelou que algumas produções vêm discutindo e apontando questões importantes para a Educação Infantil. Dentre elas, destacam-se a participação dos pais na escola (CAVALCANTE, 1998), a necessidade de envolver as famílias de alunos da educação infantil, no acompanhamento da vida escolar dos filhos ((KISHIMOTO, 1999), a formação dos professores para a Educação Infantil e questões sobre a demanda e as dificuldades em atender esse nível da

Educação Básica no Brasil (FARIA, 1999) e também sobre a importância do brinquedo e do brincar (MELLO, 2007).

Existe uma diversidade de temas com enfoques que consideram os processos pedagógicos, os aspectos psicológicos envolvidos no aprendizado da leitura e da escrita, privilegiando-se as questões relativas ao professor e à sala de aula, dentre outros. Porém, verificamos a insuficiência de estudos que valorizam a fala dos alunos no espaço da Educação Infantil em suas diversas formas. Poucos estudos dão voz às crianças, isto é, relatam manifestações dos alunos sobre as suas próprias experiências no ambiente escolar. Contudo, levar em consideração a percepção da criança sobre as situações que vivencia na escola, e o seu direito de opinar sobre diversas questões pode, também, trazer contribuições relevantes para melhor compreensão de sua aprendizagem e socialização.

Dar voz ao aluno, entendido como sujeito da aprendizagem, tem sido o desafio da EMEI Henfil, um desafio que se tornou o nosso objeto de estudo, e que nos acompanhou todos os momentos do desenvolvimento da nossa pesquisa.

Os resultados da pesquisa demonstram que na EMEI Henfil existe grande empenho em dar voz aos alunos.

Ao serem entrevistadas, as crianças fazem referências às suas participações no Conselho Mirim, e essas falas se mostram muito positivas, prazerosas e felizes. Falam de forma carinhosa sobre o que discutem e decidem no Conselho.

Esses sentimentos são traduzidos nas falas sobre as atividades que realizam e também no exercício de discutir com os demais colegas em sala de aula as decisões coletivas que vão ser levadas para o Conselho. Um exemplo de como isso ocorre foi o processo de organização dos jogos Pan da Henfil, em que as respostas mostraram clareza sobre as decisões, maior envolvimento e liberdade de escolha das crianças nas atividades:

A professora fez os cartazes, nós falamos os esportes e ela fez. Eu queria basquete, eu queria luta que é boxe e eu, vôlei de praia.

(Entrevista com grupos de crianças do Conselho Mirim: Ver apêndice C).

Entendemos a participação das crianças como uma questão básica na discussão sobre o processo de exercício da cidadania na Educação Infantil a ser considerada como uma prioridade, especialmente, nos primeiros anos de vida, como integração à dimensão democratizadora da função da escola.

Em uma revisão da literatura que trata da contribuição de estudos e pesquisas sobre participação e exercício da cidadania, especialmente daqueles que descrevem práticas bem-sucedidas, verificamos a insuficiência de relatos sobre a fala dos alunos no espaço da Educação Infantil. Existe uma diversidade de enfoques que consideram os processos pedagógicos, ou os aspectos psicológicos envolvidos no aprendizado da leitura e da escrita, privilegiando-se questões relativas ao professor em sala de aula.

O enfoque da nossa pesquisa centrou-se no aluno visto como sujeito do conhecimento e na sua participação no que diz respeito às questões do cotidiano na Educação Infantil, bem como da sua relação com a professora e os colegas.

As crianças foram ouvidas em entrevistas realizadas no Conselho Mirim e observadas nas salas de aula; mostravam-se espontâneas e curiosas, respondendo ou mesmo fazendo perguntas. Com base nas suas expressões, foi possível conhecer com mais profundidade o trabalho pedagógico desenvolvido para incentivar e ensinar a participação cidadã. Essas informações favoreceram a reflexão sobre a participação de crianças na Educação Infantil e sobre a possibilidade de se estabelecer uma relação dialógica logo na primeira fase da escolarização.

Com relação às práticas pedagógicas, o município aderiu às principais discussões em torno das propostas de Emilia Ferreiro, Vygotski e Paulo Freire, o que contribuiu com grandes reflexões e mudanças para as ações da Educação Infantil do município.

Na EMEI Henfil, destacam-se a construção do sentido e do significado das situações partilhadas em sala de aula, apropriação do lúdico como recurso pedagógico indispensável ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, a reflexão sobre o papel e o valor das interações sociais na educação da infância. As experiências das crianças representantes do Conselho Mirim foram discutidas e por nós analisadas, principalmente por meio de desenhos, e

cartazes construídos pelas professoras, com registros das opiniões dos alunos e observações por nós realizadas.

O esforço das educadoras tem sido em atuarem como co-produtoras no processo de construção da cidadania dos seus alunos. No sentido de parceria entre educador e educando, mediante uma opção político-pedagógica que busca desvelar o verdadeiro sentido do educar para a autonomia; esta entendida como a liberdade de escolha do ser humano, capacidade de gerenciar sua independência conscientemente, decidir e ser responsável pelas suas ações.

Educar para a autonomia é desenvolver o potencial existente em cada ser humano para superar seus medos, inseguranças e preconceitos, com o objetivo de constituir um ser humano livre de egoísmos e individualismos que o impedem de partilhar a vida coletiva com os outros.

Os dados da pesquisa apontam consenso nas falas das educadoras a respeito do educar para a autonomia. Quando interrogadas sobre com o que se preocupam quando estão ensinando, apresentam uma concepção de educação que reforça o coletivo:

**Professora 1** — Estou preocupada com as crianças. Aqui na Henfil a gente educa para a autonomia. (Ver Apêndice B)

**Professora 2** — Estou preocupada, em primeiro lugar, com o aluno; quando planejamos, pensamos no que isso vai servir para a vida dele, para ele ser uma pessoa crítica. (Ver Apêndice B)

**Professora 3** — Com o desenvolvimento da criança, com a autonomia. Formamos para eles atuarem na comunidade. Senti muita diferença quando cheguei aqui em relação à participação. Consultar as pessoas, as crianças, isso não ocorria nos outros lugares que trabalhei. Às vezes, até ouvem as pessoas, mas, no final é a opinião do gestor que prevalece. Aqui não, normalmente se ouve primeiro a opinião das crianças, que é levada para o Conselho de Escola. (Ver Apêndice B)

**Professora 4** — O foco principal é fazer um bom trabalho com as crianças. Penso em preparar para a vida; começa agora de

pequeninos, desde a alimentação para eles saberem tomar atitudes lá fora; com o passar dos anos, isso vai se fortalecendo. (Ver Apêndice B)

**Professora 5** — Me preocupo com a formação geral, com os direitos humanos, para serem crianças ativas que tenham voz, que não discriminem. (Ver Apêndice B)

Na perspectiva freireana, a autonomia não se ganha, é uma constante construção, e o fruto dessa construção deve-se traduzir em participação, na reivindicação de direitos, na conquista de todos e todas da igualdade, nas conquistas sociais e, por fim, no exercício da cidadania.

Nas observações de sala de aula, pudemos verificar que há também uma prática para o exercício da autonomia por meio de várias atividades do dia-a-dia, como planejamento, desenvolvimento das ações e avaliação. Há um estímulo à participação e ao desenvolvimento de relações interpessoais no ambiente escolar; o sistema de self service na hora da merenda é outro exemplo de exercício da autonomia; é a oportunidade de as crianças se servirem sozinhas na hora da merenda e assim exercitarem as suas escolhas.

No planejamento das ações, estão envolvidos mais diretamente os professores e a direção. As mães voluntárias do conselho também participam do trabalho proposto pela escola, em atividades tais como: passeios pedagógicos, visita à casa dos alunos, desenvolvimento de oficinas culturais e, principalmente, festas. As crianças participam do planejamento das ações em momentos como: discussão da agenda do dia, atividades do Conselho Mirim, preparação de festas, manutenção da organização do espaço da sala de aula, preparo de alguns lanches coletivos, como saladas de frutas, dentre outras.

Observa-se, constantemente, um esforço de construção do sentido e do significado das situações desenvolvidas em sala de aula; trabalha-se com a ludicidade como recurso pedagógico indispensável ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam que a formulação dos projetos pedagógicos de uma escola deve contar com a participação não só da sua direção, mas também de toda a equipe de educadores que, coletivamente, decidem sobre as formas de atender às necessidades de cuidado e educação dos alunos:



I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos orientadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Tal reflexão nos remete a um dos princípios da participação apontados por Bordenave (1994, p.78):

A participação é algo que se aprende e se aperfeiçoa.

Ninguém nasce sabendo participar, mas como se trata de uma necessidade natural, a habilidade de participar cresce rapidamente quando existem oportunidades de praticá-la. 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 auto-controle até culminar na autogestão.

A opção pela participação na Educação Infantil, em Diadema, está articulada com os eixos da proposta curricular que, pautada em valores democráticos, possibilita o exercício de direitos e deveres, o pensar

criticamente, levando em conta as características da faixa etária das crianças dessa modalidade de ensino.

O processo de Reorientação Curricular da Educação envolveu amplamente professores, coordenadores e diretores, num movimento de discussão e participação, culminando com a elaboração dos Eixos Curriculares, cuja proposta vem sendo implementada em todas as unidades de educação infantil do município de Diadema. São eles:

EIXO 1 — Dignidade e Humanismo – alerta para as questões relacionadas à diversidade racial, de gênero, sexualidade, prevenção de doenças e do abuso de drogas.

EIXO 2 — Cultura – alerta para as práticas que são construídas historicamente e, por vezes, confundidas com práticas universais do ser humano. O documento não especifica tais práticas.

EIXO 3 — Democratização da gestão – congrega os eixos anteriores propondo uma forma de funcionamento das escolas em que todos tenham voz e poder de sugestão, como dirigentes, funcionários, crianças e famílias de modo que possam participar do processo de construção do projeto pedagógico da escola.

EIXO 4 — Formação de Formadores – aponta a valorização da rede para a formação continuada dos professores, os quais são responsáveis pela formação das crianças.

EIXO 5 — Diferentes linguagens – orienta a definição de objetivos educacionais voltados não só aos aspectos cognitivos do trabalho com a criança, mas também ao desenvolvimento da sua expressividade corporal e artística para as relações afetivas, sociais e consigo própria. Implica ainda na aprendizagem de olhar e escutar o outro nas diferentes experiências da vida.

EIXO 6 — Meio Ambiente – atenta para o desenvolvimento de princípios e valores, tão necessários atualmente, voltados à preservação da natureza, à qualidade de vida, ao uso responsável dos recursos naturais, à organização social para o tratamento do lixo.

EIXO 7 — Educar/cuidar – resgata um princípio que ficou relativamente esquecido ou desvalorizado durante um período da história da educação. Esse

eixo existe para lembrar aos professores que educar e cuidar são duas dimensões inseparáveis de uma mesma ação. Pode-se educar com mais ou menos cuidado e pode-se cuidar com maior ou menor intenção educacional. Importante é estabelecer objetivos, lembrando que a escola não tem apenas a função de transmitir conteúdos. Sua função na Educação Infantil envolve o ensino de práticas e a formação de valores, considerando as crianças em suas necessidades não só cognitivas, mas também afetivas, sociais e biológicas.

Esses eixos expressam o valor de um currículo pensado como um espaço de possibilidades de exercício da cidadania, para Apple (2001) pensar o currículo é pensar a qualidade de vida cotidiana das escolas. Segundo esse autor, um currículo democrático deve levar em conta alguns elementos, como dentre eles:

1. Enfatizar o acesso a um amplo leque de informações e o direito daqueles que têm opiniões diferentes se fazerem ouvir; não deve reduzir-se ao chamado conhecimento oficial.
2. Não silenciar a voz dos que não pertencem à cultura dominante;
3. Compreender que somos formados pela nossa cultura, sexo, geografia etc.

Infelizmente, o que temos visto atualmente é a centralização da elaboração dos currículos pelas secretarias de educação; conseqüentemente, os professores são desqualificados e excluídos desse processo, sendo reduzidos a meros executores de propostas que na maioria das vezes não condizem com a realidade das escolas e dos atores nelas envolvidos. Ao contrário de tudo isso, Diadema aponta para um movimento inverso, e a sua luta vem sendo para ampliar cada vez mais a participação de todos(as).

As atividades curriculares propiciam também importantes relações interpessoais que são estabelecidas com os amigos elas incluem, portanto, pessoas queridas como a professora e os colegas com os quais se aprende e se brinca e que fazem parte das lembranças positivas que permanecem na memória da infância.

Nessas relações humanas que envolvem professores e alunos, em torno do conhecimento e da socialização, a participação ativa proporcionada pelo professor em sala de aula é determinante na construção das aprendizagens. É nesse espaço que reside parte das condições favorecedoras da construção dos saberes propostos pela escola e o exercício da participação cidadã.

As nossas observações levaram-nos a constatar a importante relação do protagonismo com o conhecimento construído em sala de aula. Por meio dessas atividades, o aluno se constitui sujeito: “eu pego os livrinhos”, “hoje eu conto a historinha”, “eu participo do Conselho Mirim”.

As situações interativas que esse conselho propicia em sala de aula vão conferindo significado às experiências vivenciadas no contexto escolar. Assim, o estudo possibilitou algumas reflexões sobre as relações entre o professor e os alunos, e entre os alunos e a vivência escolar.

Nessa relação, o aluno sente, vê, percebe, aprende, forma opinião sobre a escola, a professora, as atividades e transforma-se em sujeito. O conhecimento é o eixo fundamental da relação do aluno com a escola; aquilo que se ensina define não somente a estrutura de organização do próprio conteúdo, como também todas as interações que têm lugar em sala de aula; assim acaba sendo em torno do conhecimento que gira toda a situação escolar.

O Conselho Mirim apresenta-se como um espaço de aprendizado; nele as crianças têm a oportunidade de pensar o que desejam na escola e para a escola. Elas podem sugerir mudanças físicas associadas à atitude de cuidado e preservação, como pintar a escola e aumentar os brinquedos do parque.

Além de um espaço de socialização, o Conselho Mirim pretende, segundo a diretora da EMEI, constituir-se como a extensão da sala de aula, ou seja, assim como os demais espaços, o Conselho Mirim deverá transformar-se no conteúdo prático das atividades escolares e da realidade cotidiana da vida das crianças. Nesse caso, o Conselho Mirim se tornará em um espaço aberto em que o aluno é estimulado a enfrentar situações diversas presentes que constituem parte de sua realidade. Nesse espaço, não é possível a convivência ou a conivência com o autoritarismo.

Temos encontrado, na Educação Infantil, poucas experiências curriculares ligadas à formação para a participação,<sup>15</sup> por isso, o trabalho que se desenvolve na EMEI Henfil, nessa direção, tem muito a contribuir, no sentido de gerar novas propostas e práticas pedagógicas.

A prática de Freire contribui no sentido de pensarmos como e por que a participação na Educação Infantil pode estimular novas propostas e práticas pedagógicas e, principalmente, como isso pode acontecer nessa fase do desenvolvimento humano. Em seu livro *Educação na cidade*, Freire nos ensina que as mudanças na escola não devem ocorrer apenas do ponto de vista material, mas também das relações humanas:

Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário (FREIRE, 2006a, p. 35)

E como exemplo de sua prática direcionada para a Educação Infantil, vale resgatar, na gestão de 1989 a 1992, no município de São Paulo, o primeiro momento da Reorientação Curricular: a problematização da escola foi realizada com professores, educandos e pais, em todas as modalidades de ensino. No tocante aos alunos, esse momento teve o objetivo de propiciar reflexão, por meio da qual eles puderam se sentir sujeitos participantes de um projeto coletivo com direito a voz sobre questões relevantes que indagavam sobre o cotidiano da escola, buscando captar o nível de satisfação e expectativas em relação ao trabalho escolar. No caso das EMEIS, tanto as atividades quanto os registros e sínteses foram realizados em forma de expressão plástica as opiniões e as expectativas das crianças foram mediadas

---

<sup>15</sup> Dentre elas vale a pena citar as experiências (1) do colégio Pedro II no Rio de Janeiro, que se pautou nas questões ligadas ao grêmio estudantil como espaço de participação em grupo; (2) da Secretaria de Educação de Pernambuco 1996-1999, projeto Escola Legal, ênfase dada aos direitos do aluno, ao ensino cidadão, à gestão democrática e ao professor profissional; (3) da participação da comunidade escolar na gestão da escola municipal de ensino fundamental em São Paulo que foi o objeto do trabalho de Ramires (1998), especialmente a participação do aluno no conselho de escola como forma de exercício para a prática da cidadania. Ramires alerta que a gestão coletiva imposta pelo Regimento Comum das Escolas Municipais pode atender à demanda de democratização das relações entre o poder público e a sociedade, mas pode manter-se a gestão centralizada no diretor de escola. O que garantiria a efetivação da gestão coletiva não seria a lei, mas a estrutura criada para dar-lhe sustentação.

pelos educadores em rodas de conversa. O documento “Problematização da escola: a visão dos educandos” traz o processo e os resultados dessa ação.

Esperava-se desse trabalho que a própria escola se beneficiasse dos resultados para pensar e repensar os seus projetos pedagógicos.

Essa prática de Freire reforça a importância de construir práticas democráticas com base na realidade, com vistas à emancipação. O autor nos alerta ainda para a necessidade da participação e do envolvimento dos educandos e educandas no fazer pedagógico:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discursamos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a quem ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico; recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente guarda. Não as incorpora porque a incorporação é resultado da busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2000a, p. 104).

Nas nossas observações de sala de aula em Diadema, constatamos algumas situações que ensejam a participação. Ficaram evidenciadas práticas da rotina do dia, como a organização coletiva da rotina do dia, a contagem do número de alunos presentes por gênero, a escolha de ajudantes do dia, a leitura de historinhas pelos alunos, a livre escolha para participar das oficinas culturais, a confecção com a professora, de cartazes de propostas para o Conselho Mirim, a avaliação das atividades desenvolvidas na EMEI, as idéias coletivas de como iriam diferenciar um time do outro no Pan da Henfil.

Com relação ao Conselho Mirim, entre os seis grupos entrevistados pudemos observar respostas semelhantes. As atividades desenvolvidas acabam atribuindo-lhe significado enquanto espaço de participação:

No Conselho Mirim falamos com a Sandra e a Isabel, e elas ajudam as crianças fazerem o que elas querem, como dar idéias.

(Entrevista com os alunos representantes do Conselho Mirim – ver apêndice C).

Como parte desse processo de escuta das crianças, foi realizada a eleição das crianças que integrariam o Conselho Mirim. Cada classe em um total de (dez classes) pôde eleger três representantes.

Desde então, a EMEI Henfil vem discutindo com esse Conselho a elaboração do seu Regimento, a periodicidade das reuniões e as atividades a serem desenvolvidas na escola, bem como a avaliação dessas atividades. Segundo a diretora da EMEI, há intenção por parte da Secretaria Municipal de Educação de Diadema de que o Conselho Mirim se estenda para todas as escolas, que tenha fundamento legal, semelhante ao do Conselho de Escola, mas com caráter inovador em termos de processo de gestão democrática da escola pública, com ênfase na formação para a participação cidadã.

Em junho de 2006, cerca de 70 crianças, entre 5 e 12 anos, participaram do Pré-Congresso de Educação do município de Diadema e puderam expor o que realmente desejavam para a escola em que estudavam, e mesmo sendo tão pequenas, fizeram solicitações importantes para um ensino de qualidade no município. No evento, os conselheiros mirins solicitaram aula de idioma, biblioteca, computadores, mais passeios e aulas de artes plásticas, atividades importantes para a complementação escolar. Também pediram escorregadores, brinquedos, piscinas de bolinha, casa da árvore, uniformes personalizados, pastel na merenda e dia da pizza. "A gente já conseguiu a piscina de bolinha só falta a de água agora", diz um dos alunos participantes do Pré-Congresso.

## **4.2 A escola como espaço de trocas de experiências e diálogo**

O diálogo se destacou nos dados da pesquisa como o elemento mais significativo para a construção da democracia no espaço escolar. O fato de a EMEI Henfil ouvir todos os segmentos contribui para uma nova visão de gestão participativa. O salto qualitativo em termos de relações interpessoais aponta o diálogo como elemento fundamental para a construção coletiva da visão de mundo, visão de escola e opções político-pedagógicas no espaço escolar.

Para Freire (2006d, p. 91), o diálogo "impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram significado enquanto homens", já que estes como seres na busca constante de ser mais, reconhecendo sua própria condição de inacabamento,

O diálogo como conceito implica desde o direito das pessoas de emitirem suas opiniões e idéias até preocupação em levantar as expectativas dos familiares das crianças e as soluções de conflito e pequenas brigas entre as próprias crianças:

Em um dos momentos em que estivemos em sala de aula da EMEI Henfil, sala de aula, pudemos observar um aluno reclamando que seu coleguinha havia mexido em seu brinquedo de pecinhas que ele havia construído. A professora pediu-lhe que dissesse ao colega que não havia gostado e que ele não gostaria que fizessem o mesmo com ele.

Na relação de diálogo proposta e discutida por Freire, esse conceito não está dissociado da comunicação, como nos diz o autor:

E que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo se comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2000a, p. 115).

Verificamos também o empenho da escola para dialogar com os pais dos alunos. Ela se ocupa de apresentar o currículo aos pais e valoriza essa reunião como um espaço para dialogar questões relativas à aprendizagem dos alunos, como a opção pelo processo de letramento e não-alfabetização na Educação Infantil, bem como à importância das atividades lúdicas. Um exemplo desse fato foi observado em uma das reuniões de pais: uma das mães levantou a questão da não-alfabetização no pré, mas da cobrança da alfabetização que há na primeira série. Dizia ela: “se eu for ensinar meu filho, vai ser do meu jeito, e eu sei que hoje é diferente.”

A vice-diretora e a professora explicaram o que é trabalhar com letras na Educação Infantil e que isso é um preparo para a alfabetização. A professora disse ter achado ótimos os eixos curriculares e a formação para a cidadania:

“Estamos formando, para além disso [além das letras] — disse a vice-diretora: “para nós, o brincar é muito importante; temos uma proposta



pedagógica para as brincadeiras; elas estão lá fora [crianças brincando no parque] aprendendo vários conteúdos.”

Outro destaque que valida à relação de diálogo nessa EMEI refere-se à construção coletiva de algumas festas, como a dos aniversariantes. Embora tenham surgido várias idéias, prevaleceu a de ouvir a opinião das crianças.

E o resultado desse diálogo, culminou com o respeito à vontade de cada classe, ou seja, cada classe decidiu como iria comemorar com os aniversariantes.

A diretora disse que nem sempre as crianças querem bolo; às vezes, pode ser uma brincadeira, um balão grande com doces dentro, bolinho de chuva, “precisamos ver o que elas querem”. Podemos fazer desse aniversário uma confraternização, um lanchinho *self service*. Podemos também consultar os outros pais.

(Tema discutido na reunião do Conselho de Escola)

O diálogo na EMEI Henfil inclui a seleção de conteúdos discutidos no início do ano com os familiares dos alunos; ele favorece a comunicação entre todos os segmentos e entre os professores de todos os períodos. O conselho de Escola torna-se um espaço de diálogo à medida que as pessoas têm a oportunidade de ajudar a pensar a escola. Nas palavras de Bordenave, o diálogo é também uma força para a participação (1994, p. 50),

Ora, a maior força para a participação é o diálogo. Diálogo, aliás, não significa somente conversa. Significa se colocar no lugar do outro para compreender seu ponto de vista; respeitar a opinião alheia; aceitar a vitória da maioria; pôr em comum as experiências vividas, sejam boas ou ruins; partilhar a informação disponível; tolerar longas discussões para chegar a um consenso satisfatório para todos.

Com relação às professoras, os espaços de troca de experiências são descritos também como trabalho coletivo. Isso foi revelado nas entrevistas, ao serem interrogadas sobre o trabalho coletivo que realizavam na EMEI:

Fazemos coletivamente os planejamentos semanais, e poderia destacar entre várias atividades que realizamos coletivamente, as oficinas para as crianças. Essas oficinas são livres, as crianças escolhem onde querem ficar nesse dia. Acho importante o trabalho coletivo e fundamentais as trocas nas reuniões coletivas.

A Sandra e a Isabel colocam tudo para a gente. No Conselho Infantil é feita reunião com eles, para darem sugestões. Cada sala leva as suas sugestões a serem trabalhadas, eles trazem o que foi decidido em sala de aula. O planejamento é coletivo também.

(Entrevistas com professoras. Ver apêndice B)

Em suas análises, Freire afirma que o diálogo é uma exigência existencial, pois ele é encontro entre o eu e o outro. E nesse encontro,

solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE,2006d, p. 91).

Num processo em que o diálogo é uma prática permanente e aberta viabiliza-se, *a priori*, o encontro verdadeiro dos sujeitos, para refletirem, numa dimensão global sobre a escola, sobre o bairro, o município, seu estado, seu país e todo o planeta, mas principalmente sobre suas experiências, vivências e conhecimentos.

Freire nos adverte ainda que o diálogo não é **“ato de depositar idéias”** ou **“simples troca de idéias”**. Quem dialoga, dialoga com alguém e sobre algo.

A pesquisa revelou que a EMEI Henfil instituiu em seu cotidiano uma prática dialógica por meio de atividades desenvolvidas com mães voluntárias do Conselho de Escola, com o Conselho Mirim e nas próprias reuniões pedagógicas:

A diretora coordenou toda a reunião. A dinâmica de levantamento das expectativas do grupo se desenvolveu com a divisão dos participantes em pequenos grupos para serem fotografados. Em seguida, a diretora foi mostrando para cada grupo todas as fotos, dando a oportunidade para que cada um opinasse sobre as idéias contidas nas expressões faciais e corporais de cada um e como essas expressões se interligavam com o que cada um esperava para o trabalho em 2007.

(1ª reunião de planejamento do ano letivo de 2007)

Em outra situação, em uma reunião de pais, pudemos observar explicitamente uma relação dialógica: uma professora expôs aos pais os eixos curriculares. Foi uma conversa em que os pais iam ouvindo e, ao mesmo tempo, contando as suas angústias e expectativas em relação às aprendizagens dos filhos; também comentavam sobre as suas experiências escolares.

A vice-diretora lembrou uma pergunta feita aos pais no início do ano a respeito do que eles gostariam que os filhos aprendessem. As respostas revelaram expectativas sobre a alfabetização dos alunos; gostariam que as crianças tivessem alegria na escola; que as crianças soubessem respeitar as professoras e vice-versa. A professora expressou a sua opinião sobre os eixos curriculares e a formação para a cidadania. Estamos formando para, além disso, a vice-diretora argumenta que para “nós” o brincar é muito importante; temos uma proposta pedagógica para as brincadeiras;

(Comentários efetuados em uma reunião de pais).

As evidências aqui apresentadas dizem respeito à construção de um espaço que valoriza a troca de experiências e apresentam estreita relação com a proposta curricular da Educação Infantil ao enfatizar a “participação das crianças e das suas famílias como co-autoras das propostas educativo-curriculares” (DIADEMA, 2008, pág. 10).

Nessa relação de diálogo e troca de experiências, segundo Freire (2006d, p. 93 ),

Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e de recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.

### **4.3 A escola como espaço de vivências democráticas**

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. “Não se democratiza a escola autoritariamente” (FREIRE, 2006a, p. 25).

Na afirmação acima, Freire destaca a importância da construção democrática dentro do espaço escolar e que esse processo não ocorre da noite

para o dia; exige um posicionamento e uma vontade política que, junto com as práticas de alguns elementos, como a participação, a discussão e o diálogo, se tornam verdadeiros métodos imprescindíveis para que as vivências democráticas ocorram.

Com relação à democracia, a EMEI Henfil apresenta o desejo que vem sendo construído, com base na história local do município, história que difere do restante do nosso país. Alicerçada em movimentos sociais, insiste em mudar uma cultura de não-participação. Os dados nos mostraram que o caminho escolhido foi o das atividades do cotidiano, num processo de decisão coletiva, sem excluir nenhum segmento da comunidade escolar, com exceção dos funcionários que participaram apenas da primeira reunião de planejamento do ano de 2007; nunca mais, em nossas visitas, presenciamos a participação desse segmento. Segundo a direção da escola, isso ocorre pelo fato de serem terceirizados; elas acabam não tendo envolvimento maior com a escola.

Uma das questões evidenciadas por este estudo foi a importância das relações interpessoais entre professores e alunos, propiciadas pelo Conselho Mirim. É nesse espaço que reside parte das condições favorecedoras da construção dos saberes propostos pela escola e do exercício da participação cidadã. Nas suas expressões, os alunos exemplificaram a qualidade dessa relação: “e acho a tia super legal”.

As crianças são envolvidas ativamente nesse processo de vivência da democracia, quando exercitam as escolhas que vão desde a eleição dos representantes do Conselho Mirim até as atividades do dia e a organização do contrato social da classe.

Em Diadema, o Plano Municipal de Educação elaborado em 1998, com ampla participação dos profissionais da Educação da rede, orienta para o caminho das vivências democráticas, quando coloca em suas Diretrizes gerais os seguintes itens:

### **3. Participação democrática:**

**3.1. gestão coletiva — efetivo funcionamento do Conselho de Escola;**

- 3.2. incentivo e respeito à organização e representação de estudantes, profissionais da educação, funcionários, pais de alunos;
- 3.3. ampliação das condições de participação da comunidade na vida da escola;
- 3.4. aprimoramento dos canais de comunicação e livre circulação de informações das escolas entre si;
  - entre as escolas e o Departamento;
  - entre as escolas e outras instâncias, inclusive o Conselho Municipal de Educação;
- 3.5. autonomia da escola na elaboração, execução e avaliação de planos e projetos, respeitados os princípios e diretrizes do Plano Municipal de Educação e garantido seu acompanhamento pelos órgãos competentes do governo municipal e os de representação do corpo docente, dos educandos e da população organizada.

No desenvolvimento da nossa pesquisa na EMEI Henfil, pudemos observar que várias atividades colaboram para o cumprimento dessas diretrizes. E entre elas estão o esforço em ampliar a participação dos pais na escola e a prática do Conselho Mirim como exercício e incentivo à participação das crianças.

Nesse incentivo à participação, a EMEI Henfil tem procurado envolver a sua comunidade escolar de forma a propiciar as vivências democráticas em atividades pedagógicas, como visitas às casas dos alunos, envolvendo todos os segmentos da escola com o objetivo de realizar uma Leitura do Mundo, e assim, ter elementos para o planejamento pedagógico, a discussão da proposta curricular nas reuniões de pais, as sistemáticas avaliações das atividades realizadas que envolvem desde as mães do Conselho de Escola até as próprias crianças.

Analisando as Atas das reuniões do Conselho de Escola, pudemos observar importantes informações sobre os resultados do processo de avaliação e participação que culminaram com ações efetivas para melhorias da EMEI:

No geral as mães avaliaram o trabalho e o entrosamento do Conselho como bom e decidiram agendar uma reunião com o secretário de educação José Antonio para discutir algumas melhorias para a escola.

(Registros do livro de Ata do Conselho de Escola.  
2ª reunião de 2007).

Com relação à tomada de decisão, as vivências da EMEI Henfil apontam o mesmo esforço em envolver todos os segmentos:

Normalmente o grupo é consultado e discute. As crianças também são consultadas, os pais são consultados por meio de pesquisas escritas, as opiniões são recolhidas e aí todos ajudam na decisão. O conselho de escola decide quando o grupo não consegue decidir.

(Entrevistas com professoras. Ver Apêndice B)

À guisa de uma primeira finalização da análise das vivências democráticas na escola, trazemos mais uma vez as contribuições de Freire (2005, p. 89):

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

Podemos também verificar por meio desta pesquisa as diversas possibilidades existentes no espaço escolar para as vivências democráticas e sobre a importância de luta por uma escola pública e popular<sup>16</sup>. E para a construção de uma escola como essa, há necessidade de apropriação da escola pela comunidade a fim de transformá-la em “centro irradiador da cultura popular”, em “espaço de organização política das classes populares”, e num lugar de associação da educação formal e da educação não formal “à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la”.<sup>17</sup>

#### **4.4 A escola como espaço de construção coletiva**

---

<sup>16</sup> Que seja “eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se” (Freire, 2005, p. 49) e, seguramente, “não aquela em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante todo-poderoso” (Freire 2005, p. 100).

<sup>17</sup> Orientação expressa no primeiro documento publicado em *Diário Oficial do Município de São Paulo* (1<sup>o</sup> de fevereiro de 1989) durante a administração Paulo Freire, intitulada “Aos que fazem a educação conosco em São Paulo” (cf. Gadotti; Torres, 1989).

É uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da cidadania e para ela” (FREIRE, 2005, p. 119).

A escola como espaço de construção coletiva foi um organizador que se destacou tanto da prática da EMEI Henfil, em que há disposição, prevalência e seriedade em relação ao trabalho coletivo, quanto da análise bibliográfica. Verificamos que o trabalho coletivo tem sido valorizado desde a construção da Proposta Curricular como elemento importante em favor da qualidade da educação em Diadema; esse mesmo documento explicita, como parte da formação continuada de seus educadores, a importância de considerar as crianças e suas famílias como co-autoras das propostas educativo-curriculares.

Na pedagogia freireana, o trabalho coletivo é o respeito ao conhecimento de experiência-feito, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo”.

Corroborando as reflexões de Freire, Fusari <sup>18</sup> nos aponta a dificuldade do trabalho coletivo na escola, e assinala que, devido a essa dificuldade, há necessidade de se fixarem princípios e objetivos comuns. O autor afirma também os desafios que envolvem o trabalho coletivo na escola, e que para superar esses desafios é preciso empenho, persistência, paciência e crença naquilo que se quer.

Os dados do campo, demonstram haver entre as professoras uma disposição para tarefas coletivas:

Fazemos coletivamente os planejamentos semanais, poderia destacar entre as várias atividades que realizamos coletivamente: as oficinas para as crianças. Essas oficinas são livres, as crianças escolhem onde querem ficar nesse dia.

(Entrevista realizada com professoras. Ver apêndice B)

---

<sup>18</sup> Segundo Fusari (1990), por trabalho coletivo entende-se aquele realizado por um grupo de pessoas – diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade – que têm um compromisso com a causa da democratização da Educação Escolar no país, no Estado, no Município e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade do ensino.

Assim como nos demais organizadores, a rotina escolar da EMEI Henfil evidencia também o trabalho coletivo, de tal forma que as atividades sempre acabam sendo citadas para explicar esse trabalho. As professoras, ao serem indagadas, nas entrevistas sobre se realizam algum trabalho nesse sentido, logo dizem:

Dos trabalhos coletivos envolvendo as crianças que realizamos aqui na EMEI, poderia citar as entradas coletivas uma vez por semana, com roda de massagem entre eles, teatro, roda de história, cantamos também com as crianças de todas as salas no pátio.

(Entrevista realizada com professoras. Ver apêndice B)

As entrevistas evidenciaram também que há uma organização na compreensão sobre esse tema, ou seja, existe um trabalho coletivo entre as professoras, que envolve as crianças, as professoras, a direção e o Conselho Mirim. Isso fica evidenciado nas entrevistas com as professoras ao serem indagadas sobre a realização de algum tipo de trabalho coletivo na escola:

Acho legal aqui na Henfil, às quartas e quintas, a Sandra e a Isabel colocam tudo para a gente. No Conselho Mirim, é feita reunião com eles, para eles darem sugestões. Cada sala leva as suas sugestões a serem trabalhadas; eles trazem o que foi decidido em sala de aula.

(Notas das entrevistas com as professoras. Ver apêndice B)

As mães voluntárias do Conselho de Escola também se incluem nesse coletivo da rotina escolar. Ao serem indagadas sobre a realização de algum trabalho coletivo, dizem fazê-lo e descrevem as atividades que realizam na EMEI:

“Realizamos um plantão às terças-feiras para ajudar em algumas tarefas como encapar os cadernos dos alunos, colar atividades no caderno, organizar a biblioteca circulante, ajudamos as professoras nas salas de aula, quando há alguma atividade que elas precisam de ajuda. Quando tem as festas, também ajudamos na organização e no dia. Ajudamos nas excursões, acompanhando para ajudar as professoras a cuidarem das crianças. Outra atividade que fazemos é acompanhar as visitas nas casas dos alunos. Achemos esse trabalho importante porque é uma forma de acompanhar os nossos filhos e ajudar a escola”.

(Entrevista com as mães voluntárias do Conselho de Escola)



A respeito do trabalho coletivo, Fusari ainda nos fala que essa construção não é algo dado ou tutelado pelo Estado, mas algo que passa, necessariamente, pela cidadania dos educadores escolares. Assim, o 'coletivo' no interior da unidade escolar deve reforçar o 'coletivo' no contexto social mais amplo e vice-versa.

Os dados da pesquisa apontam uniformidade nas falas dos educadores a respeito também da concepção de educação, o que reforça o coletivo. Quando interrogadas sobre com o que se preocupam quando estão ensinando, assim se manifestam:

**Professora 1** — Estou preocupada com as crianças. Aqui na Henfil a gente educa para a autonomia.

**Professora 2** — Estou preocupada em primeiro lugar com o aluno, quando planejamos, pensamos no que isso vai servir para a vida dele, para ele ser uma pessoa crítica.

**Professora 3** — Com o desenvolvimento da criança, com a autonomia. Formamos para eles atuarem na comunidade. Senti muita diferença, quando cheguei aqui, em relação à participação. Consultar as pessoas, as crianças, isso não ocorria nos outros lugares que trabalhei. Às vezes, até ouvem as pessoas, mas, no final é a opinião do gestor que prevalece. Aqui, não, normalmente se ouve primeiro a opinião das crianças, que é levada para o Conselho de Escola.

**Professora 4** — O foco principal é fazer um bom trabalho com as crianças, Penso em preparar para a vida; começa agora de pequeninos, desde a alimentação, para eles saberem tomar atitudes lá fora; com o passar dos anos, isso vai se fortalecendo.

**Professora 5** — Me preocupo com a formação geral, com os direitos humanos, para serem crianças ativas que tenham voz, que não discriminem.

(Entrevistas realizadas com as professoras. Ver apêndice B)

Podemos dizer que os dados da pesquisa apontam que a EMEI Henfil tem sido um espaço de construção coletiva, à medida que seus educadores vêm fazendo reflexões importantes acerca de alguns elementos, como eixos curriculares, o próprio papel da escola, conteúdos, objetivos, projetos, métodos de ensino e avaliação e, principalmente, por estarem inseridos nessas reflexões diferentes olhares, como o das crianças e o de seus familiares.

Em relação às atividades que realizam em classe, os alunos, de acordo com nossas observações, demonstravam gostar muito; mostraram prazer em tudo o que era proposto pelas professoras, como contar histórias, atividades no caderno de linguagem, atividades plásticas dentre, outras.

A participação ativa das crianças nas situações em torno do conhecimento, criadas pelo professor em sala de aula, é determinante na construção das aprendizagens. As nossas observações levaram-nos a constatar a relação da participação com o conhecimento construído em sala de aula; o aluno constitui-se em sujeito: “Eu pego os livrinhos, hoje eu conto a historinha [...] eu participo do Conselho Infantil.”

O processo de socialização da criança, que se inicia na família, tem a sua continuidade na Educação Infantil, prolonga-se e fortalece-se na escola fundamental, especialmente no momento em que ocorre o desenvolvimento do pensamento categorial (WALLON, 1971).

Na instituição escolar, acontecem importantes relações interpessoais estabelecidas com os amigos. A escola inclui, portanto, pessoas queridas, como a professora e os colegas, que são amigos com os quais se brinca, e que fazem parte das lembranças positivas que permanecem na memória da infância.

O sentido dado pelos alunos à atividade de participar do Conselho Mirim é desenvolvido na relação pedagógica. As situações interativas que esse conselho propicia em sala de aula vão conferindo significado às experiências vivenciadas no contexto escolar. Assim, este estudo possibilitou algumas reflexões sobre as relações entre o professor e os alunos, e entre os alunos e a vivência escolar.

Nessa relação, o aluno sente, vê, percebe, aprende, forma opinião sobre a escola, a professora, as atividades e se transforma em sujeito.

A forma de organização da escola, a sistemática das aulas, o empenho dos docentes e outros agentes do processo educativo devem ser no sentido de congregar esforços para um tratamento adequado às diferenças. O trabalho individual com cada criança e no coletivo da classe deve garantir o acesso de todas aos conhecimentos exigidos pela escola e valorizados socialmente.

Este estudo ressaltou a importância de o professor conhecer melhor o aluno, as aprendizagens que ele já construiu, sua maneira de pensar, suas necessidades e interesses reais para colocá-lo como sujeito ativo de sua aprendizagem. Conhecendo como as crianças sentem e pensam sobre ela, o professor verifica que, quando são ouvidas e atendidas, podem sentir-se capazes, aptas, para aprender e participar como agentes transformadores da realidade.

O conhecimento é o eixo fundamental da relação do aluno com a escola. Aquilo que se ensina define não somente a estrutura de organização do próprio conteúdo, como todas as interações que têm lugar em sala de aula, e acaba sendo em torno do conhecimento que gira toda a situação escolar, o que vai interferir na constituição do próprio sujeito, porque afeta a sua maneira de perceber o mundo e a formação da sua consciência; portanto, a construção da sua identidade (WALLON,1971).

O Conselho Mirim a que se referem os alunos é um lugar de aprendizado. A sua função parece clara para as crianças. Elas sugerem mudanças físicas associadas à atitude de cuidado e, ao serem interrogadas sobre que coisas gostariam de fazer de legal na escola, propõem trave de gol, brinquedos e piscina de bolinhas; numa instância superior, por orientação da diretora, foram encaminhados para o Prefeito pedidos como pintura da escola, ventiladores, brinquedos novos, sorvete, passeio, computadores, piscina de plástico e ginástica.

Além do espaço de encontro relacional, o Conselho Mirim pretende constituir-se como sala de aula ampliada, local onde deve ocorrer a integração entre o conteúdo das atividades escolares e a realidade cotidiana da vida das crianças. É necessário que seja um espaço aberto em que o aluno seja estimulado a enfrentar situações diversas que estejam presentes e que constituam parte de sua realidade. Nesse espaço, não é possível a convivência ou a conivência com o autoritarismo.

## Considerações Finais



*Cartaz produzido por uma aluna para a campanha do conselho Mirim 2007.*

A nossa presença na EMEI Henfil mostrou-nos que, além do Conselho Mirim, havia uma ação pedagógica emancipatória que se fundamentava numa proposta ampliada de educação libertadora, construída de forma participativa pelo município, num movimento ascendente de ação-reflexão-ação; as discussões iniciaram-se em 2002, considerando a Reorientação Curricular da Educação Infantil Municipal, mas sua implementação só ocorreu em 2004.

Pensar um projeto de formação para a participação é firmar o compromisso com uma educação que acredita num outro mundo possível, na possibilidade de construir uma nova existência no planeta. Isso diz respeito a uma escola, segundo Freire, em sua “Carta aos Educadores da Rede Municipal de São Paulo”, comprometida com uma educação alegre, séria e transformadora, o que implica na alegria das crianças em fazer as suas escolhas, em ter a oportunidade de levantar as suas mãos para aprovar algo que desejam para si, para seus colegas e para a sua escola.

Corroborando as idéias de Freire, Gadotti, em seu livro *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*, fala-nos de como deverá ser a educação do futuro; será muito mais voltada aos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais, todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos. O mesmo autor afirma que será necessária uma mudança também nos sistemas educativos, que não poderão surgir de um modelo conservador como o atual, mas serão fruto de uma construção coletiva dos próprios educadores, o que torna ainda mais relevante a discussão de um currículo inovador para articular ações cotidianas capazes de proporcionar uma educação de qualidade.

Nosso compromisso em construir uma educação de qualidade passa pela luta pelas crianças abandonadas nas ruas das grandes cidades. O mundo e a escola que sonhamos não negam a cultura local e não igualam as crianças no sentido de achar que devem ter os mesmos sonhos, os mesmos desejos apresentados pelo capitalismo vigente, como brinquedos, roupas, em um constante incentivo ao consumismo imposto pela mídia.

Como educadores e mediadores da construção de outro mundo possível, não podemos ficar indiferentes às crianças que, em diversos lugares

do mundo, juntam garrafas, latas e papéis para sobreviver, às que trabalham em minas do Congo, às que trabalham nas salinas do Peru, ou às que colhem café na Colômbia e na Tanzânia (GALEANO, 1999). Ainda, não podemos nos esquecer dos cinco mil menores envolvidos no crime organizado no Rio de Janeiro,<sup>19</sup> e às crianças-soldado que combatem em vários países, como Colômbia, Congo, Serra Leoa, Mianmar.<sup>20</sup>

Paulo Freire, ao se solidarizar com a luta dos oprimidos, não os restringiu a determinado espaço geográfico, aos oprimidos de seu país, que não eram e não são poucos seja em *Pedagogia do oprimido*, que dedica “aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. (Freire, 2006d, p.28), seja em *Pedagogia da autonomia*, quando afirma que “a grande força sobre que se alicerçar a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado” (Freire, 2006c, p.131), seu compromisso foi com os oprimidos do mundo. Mas esse mesmo educador afirmou:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal (Freire, 1995b, p. 25).

Esta pesquisa centrou-se em um projeto que estimula a prática da democracia, um projeto que deve contribuir para formar pessoas capazes de cooperar, serem solidárias, dialógicas, por meio da convivência social, que propicia uma vida sustentável e com dignidade para todos. A escola acaba sendo para a maioria das crianças a marca do início da sua atuação na vida pública. A escola propicia a vivência do primeiro encontro com a sociedade e a oportunidade de participação; contribui para a construção da autonomia.

---

<sup>19</sup> “Os direitos de mais de 23% das **crianças e adolescentes** (14 milhões) estão sendo completamente negados em nosso país [...]. Um milhão de crianças entre 7 e 14 anos estão fora da escola, 1,9 milhão são analfabetas e 2,9 milhões de crianças entre 5 e 14 anos trabalham, a maioria como empregadas domésticas e em lixões. É alto o número de crianças e adolescentes que passam fome e chegam a usar entorpecentes para enganar a falta de comida” (Relatório sobre a Situação dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil – Brasil entrega relatório sobre direitos da criança ao comitê da ONU – 10 de junho, 2004 – Ana Paula Marra e Lúcia Nórdio, da Agência Brasil – <www.radiobras.gov.br>.

<sup>20</sup> *Folha de S. Paulo*, 17 de novembro de 2004.

As vivências escolares podem ensinar o significado da vivência coletiva, do enxergar-se com os demais, a compreensão do que é público. Nesse sentido, a EMEI Henfil tem buscado, nas horas de brincadeiras no parque, nas atividades em sala de aula, nos momentos das refeições, no pátio, e em todas as atividades planejadas, uma relação de compartilhar, de socializar desde o material escolar, os brinquedos, os sonhos e até as idéias.

O Conselho Mirim colabora para as diversas linguagens, a construção de valores, respeito, responsabilidade, interação com os bens coletivos dos espaços públicos, e principalmente com as relações democráticas de convivência. O Conselho Mirim apresenta-se como um desafio para entender o conflito como inerente à convivência humana, processo importante para a nossa humanização.

Ele se constituiu na oportunidade de aprender a decidir coletivamente, de experimentar o diálogo crítico como mediador dos conflitos, de construir em grupo o contrato social <sup>21</sup> e de decidir sobre as prioridades diante de tantas escolhas.

Outra preocupação apresentada pela EMEI Henfil diz respeito à busca de seus educadores por respostas a respeito sobre os conteúdos a serem trabalhados, numa perspectiva freireana, ou seja, a busca de conteúdos significativos. Assim, discutem a função social desses conteúdos nas suas práxis, buscam pensar atividades que possibilitem a humanização, num movimento de escutar as crianças.

Esse movimento dá-se à medida que as atividades são pensadas e apresentadas para as crianças; são elas desenvolvidas apenas após ampla discussão nas salas de aula e com as contribuições das crianças. Mas esse processo não se encerra aí; há ainda o momento da avaliação, um processo dialógico-lúdico, em que as crianças avaliam por meio de desenhos, cartazes e/ou oralmente, o que foi feito, como foi feito, o que deu certo, o que poderia ter sido diferente, o que mais gostaram, o que menos gostaram, dentre outras opções avaliativas.

---

<sup>21</sup> Atividade realizada com os alunos no início do ano letivo para definir os princípios de convivência que vão desde levantar as mãos, quando precisam fazer alguma pergunta até não brigar com os coleguinhas e cuidar dos seus próprios materiais. Esse contrato fica fixado em uma parede da sala de aula, para ser lembrado sempre que necessário.

Cabe aqui uma reflexão sobre uma proposta de currículo pensada a partir das questões da realidade vivida. Questões que nos permitam entender o nosso estar sendo no mundo, que ajudem a significar a nossa existência.

O Conselho Mirim é apenas uma das formas de ouvir as crianças. A questão que aí se apresenta como a mais relevante ao nosso olhar é a da participação pela voz dos alunos na Educação Infantil. E sobre este direito à pronúncia nos fala Freire (1995a, p. 88).

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que no fundo, é o direito também de atuar.

Nesse caso, o objetivo de dar voz às crianças vai além de analisar as percepções de alunos da Educação Infantil, entendidos como sujeitos da aprendizagem. Ouvir os alunos propicia saber o que pensam sobre o processo de ensino, como vivenciam as situações de aprendizagem, o que percebem e como expressam a experiência dos primeiros contatos com o mundo letrado. Ouvir as crianças é ter a oportunidade de conhecer como estão ocorrendo as experiências na educação infantil e como, enquanto alunos, vivem, percebem, sentem e reagem às situações das quais participam. A relevância de ter a palavra, de dizer a palavra, nas relações interpessoais com a professora e com os colegas de classe, mediadas pelo conhecimento, mostra aspectos fundamentais de uma experiência escolar que se revela como forma promissora de aprofundarmos a reflexão psicológica e pedagógica acerca da tarefa de ensinar/aprender nessa fase da escolaridade.

Entendemos a participação das crianças como fundamental no processo de exercício da cidadania na Educação Infantil, a ser considerada como uma prioridade, em especial nos primeiros anos de vida, o que integra a dimensão democratizadora da função da escola. E de acordo com Apple (2001, p. 155), podemos dizer que a EMEI Henfil deixou de lado a retórica da democracia e passou a enfrentar as tarefas práticas do dia a dia na construção de uma escola democrática.



Este estudo ressaltou a importância de o professor conhecer melhor o aluno e as aprendizagens que ele já construiu na sua maneira de pensar. Suas necessidades e interesses reais, para colocá-lo como sujeito ativo de sua aprendizagem. Conhecendo como as crianças sentem a escola e pensam sobre ela e os processos de ensino, o professor compreenderá que, quando são ouvidas e atendidas, podem sentir-se capazes, aptas para aprender e participar como agentes transformadores da realidade. Para tais experiências, os exercícios dialógicos vividos historicamente pelo município de Diadema e narrados no primeiro capítulo desta dissertação nos ajudam compreender que as construções em políticas públicas passam por esse movimento de participação cidadã, que aqui, no caso, permitiu reflexões muito importantes por meio das discussões curriculares da Educação Infantil.

Como dito anteriormente, este trabalho de pesquisa mostra-nos a relevância e a atualidade do tema da formação para a participação cidadã logo na primeira fase da escolarização. Pesquisa recente <sup>22</sup> realizada pelo IBASE e Instituto Pólis aponta em seu relatório final que, apesar de os jovens denunciarem ausências relacionadas à sobrevivência material, reivindicam também atenção, escuta e direito de expressão. O relatório aponta ainda que, devido à pouca história de democracia no Brasil, não é possível falar em participação sem a dimensão da escuta e do compartilhamento de decisões.

E futuros governantes deveriam pensar em políticas públicas que possibilitem a participação ativa de seus cidadãos. Para isso, é necessário mudar a concepção de que as crianças não são capazes de ter idéias, dar sugestões e participar de decisões em sua família, escola, bairro, cidade, país; é preciso principalmente mudar a concepção de que tais questões permeiam apenas a vida adulta.

Diante dos resultados apresentados, podemos afirmar que Freire se faz presente em Diadema, na educação, tanto relativamente a sua teoria quanto à sua práxis, mas apesar de todos os avanços destacados em nossa pesquisa,

---

<sup>22</sup> A pesquisa “Juventude brasileira e democracia – participação, esferas e políticas públicas” buscou ouvir e debater com diferentes jovens brasileiros(as), entre 15 e 24 anos de idade, os limites e as possibilidades da sua participação em atividades políticas, sociais e comunitárias, considerando a importância da inclusão desses sujeitos para a consolidação do processo de democratização da sociedade brasileira. Relatório dessa pesquisa disponível em PDF nos sites: <[www.polis.org.br](http://www.polis.org.br) – [www.ibase.br](http://www.ibase.br) >.

fica a reflexão de que são necessários outros passos para avançar mais ainda. Diadema mostra-se como um município não só progressista e avançado em algumas áreas, em relação aos demais municípios do Brasil, como também na própria educação, nos movimentos sociais, nos projetos de combate à violência, dentre outros. Porém, são necessárias melhorias, como a infraestrutura física de suas escolas, a organização física da rede, a ampliação ao atendimento da demanda de vagas, bem como sobre o processo de escolha de diretores das escolas, que apesar de ser feito por meio de eleição, segundo depoimento de algumas pessoas da escola, precisa envolver ainda mais a comunidade; os familiares dos alunos ainda não têm clareza da diferença e da importância político-pedagógica da eleição de um diretor para sua unidade educacional.

A EMEI aponta ainda alguns desafios a serem superados, dentre eles a falta de computadores e de Internet disponível para pesquisa; outras preocupações são apontadas também por algumas professoras com relação aos planejamentos. Observou-se a intenção de que todos os Eixos da Reorientação Curricular sejam desenvolvidos no planejamento semanal e de que embora haja flexibilidade nesse processo, parece ser importante assumir como desafio, rever a real possibilidade de que esses eixos sejam desenvolvidos simultaneamente na mesma semana.

A direção e o corpo docente da Henfil têm idéias futuras de uma organização diferenciada do espaço escolar e sua rotina; dizem sentir o desejo de desenvolver experiências inovadoras em termos de organização do tempo e do espaço na EMEI Henfil, inspiradas em experiências interdisciplinares.

Com relação aos pais, um desafio colocado por esse segmento é o aprimoramento da forma utilizada pela escola para dialogar com eles sobre o desenvolvimento social e pedagógico dos seus filhos. Por outro lado, tem sido tema das reuniões pedagógicas a necessidade de que as reuniões de pais se constituam em espaços educativos em que possam ser discutidas novas concepções, projetos e a prática curricular propriamente dita.

O esforço de todos da EMEI Henfil na implementação da nova proposta vai desde o planejamento das atividades, apontado nas entrevistas como importante atividade coletiva, até a forma contínua de avaliação que envolve

inclusive as crianças e seus familiares por meio do Conselho de Escola e dos demais familiares

O nosso desafio enquanto pesquisadora foi mergulhar no cotidiano de uma escola de Educação Infantil, que nos permitiu uma apreensão mais plena de seus problemas e possibilidades, e no caso da EMEI Henfil, possibilitou-nos a sistematização de um trabalho inovador que tem contribuído para a transformação dos sujeitos e do cotidiano no qual estão inseridos.

Essa pesquisa permitiu concluir sobre a relevância e a possibilidade de formar para a participação na Educação Infantil com referenciais freireanos. Demonstrou que a viabilidade dessa prática dependeu da opção político-pedagógica de diferentes instâncias de educação, no Município de Diadema. A EMEI Henfil, com o conjunto de seus educadores, educandos e familiares, está demonstrando que a utopia da educação democrática pode tornar-se um sonho possível.

Mudar é difícil, mas é possível  
(FREIRE, 2001d, p. 166)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELO, Adilson de. *Os meninos e as meninas fizeram um belo balão: contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da educação de infância*. Recife: Bagaço, NUPEP, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. *Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. 2. ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

(Org.). *Orçamento participativo criança: exercendo a cidadania desde a infância*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A (Org.). *Escolas democráticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e currículo*, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

ARQUIVOS PAULO FREIRE. *Entrevista concedida à TV Educativa do Rio de Janeiro*. São Paulo, 1997.

AVANCINE, Sérgio Luiz. *Daqui ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública*. 1990, Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, São Paulo.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER Sonia, *Infância, educação e direitos Humanos*. 2. e d. São Paulo: Cortez, 2006.

BENEVIDES, Maria Vitória. Cidadania e democracia. *Revista Lua Nova*, CEDES, São Paulo, v. 33: p. 5-16.

BISILLIAT, Jeanne. *Lá onde os rios refluem*, Diadema 20 anos de democracia e poder local. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORG DAN, Roberto C.; BIKLEN, Sári Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CADERNO DO SEMINÁRIO ESTENDIDO DA PROPOSTA CURRICULAR EM AÇÃO – Programação de 2007.

CADERNO TEMÁTICO DE FORMAÇÃO II – Educação Infantil, Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo. São Paulo: SME/PMS, 2004.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*, São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995.

\_\_\_\_\_. *A Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. 1983. Tese (Doutorado) – USP- FFLHC, São Paulo.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chivitti. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar Educacional*, v. 2, n: 2, p.153-160, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL de 1998.

CONSULTA SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

DALLARI, Pedro et al. Institucionalização da participação popular nos municípios brasileiros. *Série Cadernos*, São Paulo, IBAP, nº 1, 1996.

DECRETO-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 – *DOU* de 09/08/1943. Poder Judiciário, Justiça do trabalho, Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1998.

DIADEMA – Versão Preliminar. Prefeitura de Diadema, Secretaria Municipal de Educação Departamento de Educação Infantil.

DIADEMA FAZ ESCOLA – Caderno de Registros. Esta Escola Faz História, EMEI Henrique de Souza Henfil, 2005.

DIADEMA UMA CIDADE DE DIREITOS – Caderno da Secretaria Municipal de Educação, Gestão 93 a 96.

DIADEMA Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Participação Popular – Diadema cada dia melhor, nº 2, 1996.

DIRETÓRIO MUNICIPAL DO PT – DIADEMA. 21 anos com você. Revista PT: Diadema, 2004.

DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis, Vozes, 2008.

DRAGHICHEVICH, Perla. Da vocação industrial e ausência de políticas sociais: os movimentos populares pela moradia. In: IOKOI, Zilda M. G. (Org.). *Diadema nasceu no Grande ABC: História retrospectiva da Cidade Vermelha*. São Paulo: Editora FAPESP, 2001.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, Porto Alegre, Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, dezembro/99, 1999.

\_\_\_\_\_; PALHARES, Marina Silveira. (Org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Campinas: Autores Associados – FE/

Unicamp: São Carlos Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999 (*Coleção Polêmicas do Nosso tempo*).

FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FISCHMANN, Roseli. *Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo: um estudo de fatores condicionantes*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

FONSECA, Silmara C. *Diadema e o grande ABC: expansão industrial na economia de São Paulo*. In: IOKOI, Zilda M. G. (Org.). *Diadema nasceu no Grande ABC: história retrospectiva da Cidade Vermelha*. São Paulo: Editora FAPESP, 2001.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo, *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo, Cortez. 2006a.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. *À sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água. 1995b

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 10 ed. São Paulo: Olho d'Água. 2003a.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001b

\_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina*. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001c.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

*Educação e Atualidade brasileira*. Recife (edição do autor).

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 21. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1997.

- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 24. ed. Paz e Terra, 2001d.
- \_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. 34 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2006c.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Ed. UNESP, São Paulo, 2000b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: 43 ed. Paz e Terra, 2006d.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001d.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001e (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).
- \_\_\_\_\_. *Professora sim tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1995a.
- \_\_\_\_\_; SHOR, I. *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JR., Moysés (Org.). *Os intelectuais na história da Infância*. São Paulo, Cortez, 2002.
- FUSARI J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In: *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. São Paulo: FDE, 1990. (Série Idéias, nº 8).
- GADOTTI, Moacir. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Escola cidadã*. 2. ed. São Paulo: Cortez., 1993 (Coleção Questões da nossa época, v. 24.).
- \_\_\_\_\_. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.



\_\_\_\_\_. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Curitiba: Positivo, 2005.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GOODSON, Ivor F. *Currículo teoria e história*. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

GOULART, Ana Lucia de Faria (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

GHANEM, Elie (Org.). *Participação popular na gestão escolar*. São Paulo: Ação Educativa, 1995.

IOKOI, Zilda M. G. (Org.). *Diadema nasceu no Grande ABC: história retrospectiva da Cidade Vermelha*. São Paulo: Editora /FAPESP, 2001.

JACOBI, Pedro R. Descentralização municipal e participação dos cidadãos: apontamentos para o debate. *Revista Lua Nova*, v. 20, p. 121-144, 1990.

\_\_\_\_\_. *Ampliação da cidadania e participação: desafios na democratização da relação poder público/sociedade civil no Brasil*. 1996, Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação/ USP, São Paulo.

KLEIN, José A. O sentido da história: em busca do poder popular. <<http://www.imes.edu.br/revistascademicas/caderno/caderno9.pdf>>. Acesso em: 20: jun. 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal Superior. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, 1999.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

LE BOTERF, Guy. A participação das comunidades na administração da educação. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v. 16, nº. 1, p. 107-142, jan. 1982.

LIMA, Licínio. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, 1998.

\_\_\_\_\_. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo, Cortez: 2000.

\_\_\_\_\_. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *A escola como organização educativa*. São Paulo, Cortez, 2000.

LIVRO DE ATA DO CONSELHO DE ESCOLA da EMEI Henrique de Souza Henfil.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2005.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; RAMALHO, Laurinda de Almeida (Org.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.

MELLO, Suely Amaral. A brinquedoteca como espaço de formação de professores da infância. Projeto “Brinquedoteca: espaço permanente de formação de professores” do Núcleo de Ensino da UNESP de Marília, 2002-2003.

MORAES, Mari B. Movimentos sociais e o processo de urbanização. In: IOKOI, Zilda M. G. (Org.). *Diadema nasceu no Grande ABC: História retrospectiva da Cidade Vermelha*. São Paulo: Editora FAPESP, 2001.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação; desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, (Guia da escola cidadã; v. 7).

PARECER CNE Nº 4/2000 – CEB – Aprovado em 16-2-2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib (Org.). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. *Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o Governo Municipal da cidade de São Paulo na Gestão Luiza Erundina: a experiência do MOVA-SP 1989-1992*. Dissertação (Mestrado) apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA. Primeira versão em movimento. Diadema, março de 2002. Prefeitura Municipal de Diadema. Educação para Todos, 2005.

PLANO PEDAGÓGICO ANUAL da EMEI Henrique de Souza Henfil, 2007.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação de Diadema, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DIADEMA. Diadema mudando de cara, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DIADEMA. Diário na Escola – 1ª versão. Programa de Formação Permanente – Diadema faz escola. Proposta Curricular para as Escolas Municipais. 2004.

PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE DIADEMA – Versão Preliminar. Prefeitura de Diadema, Secretaria

Municipal de Educação Departamento de Educação Infantil, Prefeitura do Município de Diadema, Gestão 2005/2008.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de educação especial. Brasília, 2000.

RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A Pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SANDER, Benno. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.

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

SANTOS, Liliana Santoro. *Pais na creche: construindo relações no diálogo cotidiano*. (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SANTOS, Milton. *A urbanização desigual*. Petrópolis: Vozes, 1980.

SAUL, Ana M. A formação dos educadores na cidade de São Paulo. *Revista ANDE*, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_ (Org.) *Paulo Freire e a formação dos educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Articulação Universidade-Escola, 2000.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Diadema cidade de todos. Congresso Popular de Educação – Educação para todos. 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Reorientação curricular da Escola Municipal de Educação Infantil EMEI – Gestão 1989-1992.

\_\_\_\_\_. SME/PMSP. Movimento de Reorientação Escolar - Problematização da escola: a visão dos educandos. São Paulo: SME/PMSP, 1991.

SEVERINO, *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, A. F. Gouvêa da. Diadema cidade de todos. Congresso Popular de Educação – Educação para Todos. 2006.

SILVA, Jair Militão da. *Democracia e educação*: a alternativa da participação popular na administração escolar. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação/ USP, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção Práxis.)

SOUZA, Maria Luiza de. *Desenvolvimento de comunidade e participação*. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*: a luta popular pela expansão do ensino público. São Paulo: Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. Redefinindo a participação popular na escola. *Cadernos do CEDI*. São Paulo, nº 19, p. 61-67, jan. 1989.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*, São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

TORRES, Carlos Alberto. Aos que fazem a educação conosco em São Paulo. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, 1º fev. 1989.

THIOLLENT, Michel J. M. Aspectos qualitativos na metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº. 49, p. 45-50, maio 1984.

VIANNA, Heraldo Marelin. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro, 2007.

## **Sites**

<<http://portal.mec.gov.br>>

<[www.diadema.sp.gov.br](http://www.diadema.sp.gov.br)>

<[www.ibase.br](http://www.ibase.br) >

<[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>

<[www.inep/mec.gov.br](http://www.inep/mec.gov.br)>

<[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>

<[www.polis.org.br](http://www.polis.org.br)

<[www.radiobras.gov.br](http://www.radiobras.gov.br)>



## **APÊNDICE A**

### **ENTREVISTA REALIZADA COM AS MÃES DO CONSELHO DE ESCOLA NOVE MÃES PRESENTES**

#### **Tempo de atuação no CE**

R: O grupo todo está a 1 ano no Conselho

#### **1. Quando se tem de decidir alguma coisa aqui na EMEI, como isso acontece?**

R: Temos conhecimento das coisas no conjunto das reuniões ordinárias mensais. Este ano não tivemos ainda nenhum problema.

#### **2. Como vieram parar no CE?**

R: Fomos convidadas na primeira reunião do ano. As professoras é que convidaram. No início, ficamos com medo e depois vimos que não havia motivo para preocupação. Entre nós há entendimento.

#### **3. Pretendem continuar no CE?**

R: sim. ( As nove mães responderam sim)

#### **4. Vocês fazem algum trabalho coletivo aqui na EMEI Henfil? Acham isso importante?**

R: Realizamos um plantão às terças feiras para ajudar em algumas tarefas , como encapar os cadernos dos alunos, colar atividades no caderno, organizar a biblioteca circulante; ajudamos as professoras nas salas de aula, quando é alguma atividade que elas precisam de ajuda. Quando têm as festas, também ajudamos na organização e no dia. Ajudamos nas excursões, acompanhando para ajudar as professoras a cuidarem das crianças. Outra atividade que fazemos é acompanhar as visitas nas casas dos alunos.



Achamos esse trabalho **importante porque** é uma forma de acompanhar os nossos filhos e ajudar a escola.

**5. O Conselho de Escola realiza alguma atividade com o Conselho Mirim?**

R. Não. Nunca fizemos nada diretamente com o Conselho Mirim.

**6. Se fosse para dar uma nota para a escola em termos de atendimento a todas as pessoas, (alunos, professores, funcionários e familiares) e infra-estrutura (o prédio, as salas de aula, a merenda, o parque, o pátio, o banheiro dos alunos), que nota vocês dariam de zero a dez?**

R. Atendimento – nota dez

A estrutura – nota nove – tem muito mato em volta da escola que a Prefeitura ainda não cortou. Também não gostamos da idéia de diminuir o pátio para construir mais duas salas de aula.

**Comentários adicionais:** A escola é bem recomendada, os vizinhos falam bem da escola. “O contato é bem direto, a escola está aberta, entramos a qualquer hora”.

## **APÊNDICE B**

### **ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS**

#### **Professora 1**

Tempo de trabalho na Rede Municipal de Diadema – cinco anos

Tempo na EMEI Henfil – três anos

**1. Como são tomadas as decisões pedagógicas e administrativas aqui na EMEI Henfil?**

R: Fazemos um plano pedagógico no início do ano, onde discutimos sobre vários assuntos para o ano todo e todo mundo junto.

**2. Você faz algum trabalho coletivo? Acha isso importante?**

R: Fazemos coletivamente os planejamentos semanais, e poderia destacar, entre várias atividades que realizamos coletivamente, as oficinas para as crianças. Essas oficinas são livres, as crianças escolhem onde querem ficar nesse dia. Acho importante o trabalho coletivo e fundamentais as trocas nas reuniões coletivas.

**3. Quando você ensina com o que você está preocupada?**

R: Estou preocupada com as crianças. Aqui na EMEI Henfil, a gente educa para a autonomia.

#### **Professora 2**

Tempo na rede municipal de Diadema – 13 anos

Tempo na EMEI Henfil – trabalhou de 94 a 95 e de 2000 a 2007

**1. Como são tomadas as decisões pedagógicas e administrativas aqui na EMEI Henfil?**

**R:** A diretora Isabel vem com as propostas e pergunta o que achamos. A outra vice-diretora tinha um trabalho redondinho. A Isabel ficava mais à tarde, a Isabel tem tempestade de idéias e seja o que deus quiser.

**2. Você faz algum trabalho coletivo? Acha isso importante?**

**R:** Os trabalhos coletivos envolvendo as crianças são sempre as entradas coletivas, uma vez por semana com roda de massagem, teatro, roda de história, cantar no pátio. Com as colegas é no planejamento de tal forma que dizemos “vamos fazer juntas”, coisa que não ocorre em todo lugar, acho muito bom, muito importante tudo isso.

**3. Quando você ensina com o que você está preocupada?**

**R:** Estou preocupada em primeiro lugar com o aluno, quando planejamos, pensamos no que isso vai servir para a vida dele, para ele ser uma pessoa crítica. Mas tem a estrutura familiar que nem sempre colabora para isso tudo, a maioria mora na favela que foi urbanizada.

**Professora 3**

**Rede – 1 ano e 4 meses**

**Henfil – 1 ano**

**Experiência em EJA – 4 anos, 2 anos no ensino fundamental (da rede particular) e 2 anos na Educação Infantil da rede municipal de São Paulo.**

**1. Como são tomadas as decisões pedagógicas e administrativas aqui na EMEI Henfil?**

**R:** Normalmente, o grupo é consultado e discute. As crianças também são consultadas, os pais são consultados através de pesquisas por escrito, as opiniões são recolhidas e aí todos ajudam na decisão. O Conselho de escola decide quando o grupo não consegue decidir.

**2. Você faz algum trabalho coletivo? Acha isso importante?**

**R:** As professoras organizam com as salas: oficinas, campeonatos esportivos, entradas coletivas, as festividades, por exemplo, no mês das crianças, o mês todo tem atividades e eles escolhem o que fazer.

Com certeza é importante até para as crianças.

### **3. Quando você ensina, com o que você está preocupada?**

**R:** Com o desenvolvimento da criança, com a autonomia. Formamos para eles atuarem na comunidade. Senti muito a diferença quando cheguei aqui em relação à participação. Consultar as pessoas, as crianças, isso não ocorria nos outros lugares que trabalhei. Às vezes, até ouvem as pessoas, mas no final é a opinião do gestor que prevalece. Aqui não, normalmente se ouve primeiro a opinião das crianças, que é levada para o Conselho de escola.

#### **Professora 4**

**R: Tempo de Rede – 5 anos**

**Tempo na EMEI Henfil – 4 anos**

### **1. Como são tomadas as decisões pedagógicas e administrativas aqui na EMEI Henfil?**

**R:** Sempre em grupo, no coletivo.

### **2. Você faz algum trabalho coletivo? Acha isso importante?**

**R:** Acho legal aqui na Henfil. Às quartas e quintas feiras, a Sandra e a Isabel colocam tudo para a gente. No Conselho Infantil, é feita reunião com eles, para eles darem sugestões. Cada sala leva as suas sugestões a serem trabalhadas, eles trazem o que foi decidido em sala de aula. O planejamento é coletivo também.

Quando cheguei aqui, o apoio que a Isabel me deu, principalmente as conversas individuais (bimestralmente).

### **3. Quando você ensina com o que você está preocupada?**

**R:** O foco principal é fazer um bom trabalho com as crianças. Penso em preparar para a vida; começa agora de pequeninhos, desde a alimentação, para eles saberem tomar atitudes lá fora; com o passar dos anos, isso vai se fortalecendo. A diretora vem e ouve as críticas e elogios.

Aqui, o trabalho é bem diferenciado, estranhei de início o acompanhamento para um bom trabalho e o apoio também à participação dos pais do CE. É exigido que se faça um bom trabalho. Gosto de trabalhar com a Isabel, acho ela muito humana.

**Obs:** Durante a conversa com esta professora, tinha um CD com música de relaxamento tocando na sala ao lado.

### **Professora 5**

**Rede - 13 anos**

**Henfil – 5 anos**

#### **1. Como são tomadas as decisões pedagógicas e administrativas aqui na EMEI Henfil?**

**R:** A Isabel coloca nas reuniões pedagógicas e pega a opinião de todos; por exemplo, na festa da comunidade demos muitas idéias.

#### **2. Você faz algum trabalho coletivo? Acha isso importante?**

**R:** Fazemos muitas coisas todas juntas e também entre as professoras que têm alunos da mesma faixa etária.

#### **3. Quando você ensina com o que você está preocupada?**

**R:** Me preocupo com a formação geral, com os direitos humanos, para serem crianças ativas, que tenham voz, que não discriminem.

O conselho de Escola daqui é muito ativo, é um trabalho muito amarrado. Isso se deve ao apoio da Isabel. Aqui, elas não ajudam só nos trabalhos manuais, também nas salas de aula. A Isabel é uma diretora que sabe o nome de todos os alunos.

**APÊNDICE C**  
**ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS**  
**REPRESENTANTES DO CONSELHO INFANTIL**

**Grupo1 — idades entre 5 e 6 anos**

**1. Eu vi os cartazes do Pan. Como vocês fizeram isso?**

**R:** Não souberam explicar, confundiram com as atividades do Pan

**2. O que é esse negócio de Conselho Infantil?**

**R:** Tem uma brincadeira que quem ficar quieto ganha uma bala.

**3. Desenhar a hora mais gostosa na sala de aula e fora dela.**

**R:** A hora mais gostosa é a do lanche.

**Obs:** Talvez gostem mais das atividades desenvolvidas no Conselho Infantil

**Grupo 2 - 6 anos**

**1. Eu vi os cartazes do Pan. Como vocês fizeram isso?**

**R:** Recortamos, passamos cola e colamos no papel. Nós escolhemos os esportes.

**2. O que é esse negócio de Conselho Infantil?**

**R:** Reunião onde a gente fala as coisas para melhorar a escola. Eu falei para ter campeonato de futebol e teve. Eu falei pra ter corrida de cavalo(pau) e teve.

**3. Desenhar a hora mais gostosa na sala de aula e fora dela.**

**R:** Hora mais gostosa no parque.

### **Grupo 3 - Idade 4 anos**

**1) Eu vi os cartazes do Pan. Como vocês fizeram isso?**

**R:** Assistimos o filme do Pan, desenhamos os esportes e depois conversamos com a professora Sandra.

**2) O que é esse negócio de Conselho Infantil?**

**R:** A gente não sabe.

**3) Desenhar a hora mais gostosa na sala de aula e fora dela.**

**R:** Desenhar, monta-monta, brincar de pecinhas, brincar no parquinho, almoçar, ir na quadra, assistir filme no vídeo.

### **Grupo 4 - idade 5 e 6 anos**

**1. Eu vi os cartazes do Pan. Como vocês fizeram isso?**

**R:** A professora fez os cartazes, nós falamos os esportes e ela fez. Eu queria basquete, luta que é Box e vôlei de praia.

**2. O que é esse negócio de Conselho Infantil?**

**R:** Não sabemos

**3. Desenhar à hora mais gostosa na sala de aula e fora dela.**

**R:** Dentro – fazer atividades (todos) ler e ouvir historinhas

Fora – almoçar, escovar os dentes, ir para o parque, depois de almoçar ir para a casinha.

### **Grupo 5 - 6 anos**

**1. Eu vi os cartazes do Pan. Como vocês fizeram isso?**

**R:** Desenhamos os esportes

**2. O que é esse negócio de Conselho Infantil?**

**R:** Falamos com a Sandra e a Isabel e elas ajudam as crianças fazerem o que elas querem, dar idéias.

**3. Desenhar a hora mais gostosa na sala de aula e fora dela.**

**R:** Na classe, pecinhas de monta-monta, fazer lição, brincar com massinhas, pintar e desenhar.

**Grupo 6 - Idade 6 anos**

**1. Eu vi os cartazes do Pan. Como vocês fizeram isso?**

**R:** Escolhemos os esportes e desenhamos para colar no cartaz

**2. O que é esse negócio de Conselho Infantil?**

**R:** Conversamos com a Isabel. Conversamos coisas importantes sobre o PAN.

**3. Desenhar a hora mais gostosa na sala de aula e fora dela.**

**R:** Dentro – desenhar, pintar, tinta, massinha, colagem, leitura do autor do museu, ver livro, ver vídeo, jogar dado, ouvir história que a professora conta, monta-monta, brincar de casinha. O dia que a Isabel diz que a gente pode ir na sala do outro e tem mãe do conselho de escola.

**Fora** – Parque, quadra, futebol, basquete, casinha, os passeios fora da escola, exemplo, o Parque Escola.



# 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](#)