

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA: POSSIBILIDADES E LIMITES**

**Ivone Garcia Barbosa – FE/UFG**

garciasoares@cultura.com.br

**Nancy Nonato de Lima Alves – FE/UFG**

nnlalves@hotmail.com

**RESUMO:** O artigo analisa a gestão democrática e participação da família na Educação Infantil. A análise resulta de pesquisa de doutorado, realizada com participação de 93 coordenadores pedagógicos em 69 CMEIs de Goiânia. O objetivo principal do artigo é compreender a participação familiar na proposição de gestão democrática na Educação Infantil, destacando os significados atribuídos pelas coordenadoras entrevistadas. Apreendemos contradições e ambiguidades nas concepções, bem como possibilidades e limites da participação familiar na perspectiva de democratizar a gestão da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** gestão democrática; Educação Infantil; participação da família.

A gestão da educação, inclusive da Educação Infantil, se insere na formulação e implementação das políticas educacionais e das políticas para a infância, dessa maneira não é autônoma em relação ao contexto sócio-político. A gestão escolar não se esgota no âmbito das instituições educacionais, pois no cotidiano de cada uma delas se materializam normas e definições da política educativa, interferindo nas condições de trabalho, na organização curricular, nas relações interpessoais e institucionais. É preciso, então, ter presente a articulação entre as normas e diretrizes do sistema e a dinâmica específica das instituições, reconhecendo que não há um processo de mera transposição do geral para o particular. No jogo interno em cada escola se constituem particularidades, compondo identidade e cultura próprias. Ademais, a própria gestão não é neutra, mas se apresenta com diferentes sentidos podendo se configurar em distintas propostas e ações, expressando diferentes concepções norteadoras.

A atenção à educação da infância por parte do Estado se realiza por meio de políticas públicas, as quais materializam formas de ação, concepções e significados atribuídos às crianças e sua educação, às instituições e ao trabalho desenvolvido, refletindo-se na construção da identidade dos seus profissionais. Analisar políticas educacionais exige considerar a complexidade das relações entre Estado, sociedade e educação no momento histórico de sua produção, compreendendo o significado do projeto social do Estado, bem como os antagonismos que se processam nesse movimento de confronto entre trabalho e capital.

Ao analisar a gestão democrática na educação infantil precisamos compreender a própria concepção de gestão democrática, sua formulação nas políticas educacionais e sua assunção nos projetos institucionais. O princípio da gestão democrática na educação foi formalmente estabelecido, em 1988, na Constituição Federal do Brasil (Art. 206, inciso VI), preconizando novas formas de organização e administração dos sistemas de ensino, com a participação dos principais agentes do processo educacional – alunos, profissionais, família e comunidade – e outros interessados. A partir de então, tal princípio se consolida na legislação educacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei N. 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei N.10.127/01, passando a integrar a maioria das propostas e projetos educativos dos sistemas de ensino público brasileiro.

A partir da inserção das instituições de educação infantil nos sistemas de ensino, o modo de organização e funcionamento bem como as propostas e práticas de gestão dos/nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) se configuram como dimensão do processo mais amplo de gestão escolar na Rede Municipal de Educação (RME). No entanto, as peculiaridades da educação de crianças pequenas acarretam a necessidade de resguardar as diferenças nas propostas e práticas de gestão e de trabalho pedagógico, em relação aos demais níveis de ensino. Nesse sentido, indagamos como é definida e compreendida a gestão democrática na educação infantil? Quais seus princípios norteadores? Como se entende e se propõe a participação dos pais, enquanto um princípio de gestão democrática?

A análise que apresentamos resulta de uma pesquisa realizada nos anos de 2005-2006, com 93 coordenadores pedagógicos em 69 CMEIs de Goiânia (ALVES, 2007). A investigação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação/UFG, e integra o Projeto “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” (BARBOSA, et al, 2003), do Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (GEPIED). Neste artigo, analisamos a gestão democrática na Educação Infantil, entendida enquanto campo de políticas públicas, destacando os significados atribuídos à participação familiar pelas coordenadoras entrevistadas. Nessa perspectiva, a análise evidencia as contradições e ambiguidades que constituem possibilidades e limites da participação da família na educação infantil.

## **1. Políticas públicas e educação da infância: conquistas e desafios**

A infância e os serviços que a ela são destinados, as maneiras de a sociedade considerar e tratar as crianças são construções sócio-históricas que se imbricam no modo de organização político e sócio-econômico, na produção e reprodução da vida social. No sistema capitalista, o Estado desempenha papel fundamental de suporte ao desenvolvimento do capital, assumindo a defesa dos interesses mercadológicos e, somente sob pressão de movimentos organizados de segmentos sociais incorpora os interesses e atende às necessidades dos trabalhadores. As políticas para a infância, portanto, resultam da correlação de forças entre diversos segmentos da sociedade, incorporando debates, embates e antagonismos da luta de classes opostas.

Para que a infância se tornasse um setor de políticas públicas fez-se necessário reconhecer a especificidade das crianças enquanto grupo social, tornando-a campo de intervenção social. Esse processo, construído historicamente, apresenta diversas iniciativas e propostas de proteção e assistência à criança, com distintas finalidades e concepções, predominando a versão filantrópico-assistencialista, voltada implicitamente para a subordinação das classes trabalhadoras ao projeto do capital. As políticas para a infância, nessa perspectiva, visam proteger as crianças, e ao mesmo tempo, controlar a (con)formação dos futuros trabalhadores às necessidades de produção e acumulação do capital.

A proposição da Educação Infantil enquanto dever do Estado e, conseqüentemente como política pública, é muito recente no Brasil. A historicidade do atendimento à infância brasileira demonstra, ao contrário, que a descontinuidade e a ausência de uma concepção de direitos caracterizam a oferta desigual e o atendimento precário nas instituições de educação das crianças de até seis anos. Diferentes estudos evidenciam o descaso do Estado em relação à infância e sua educação que se expressa na superposição de funções de órgãos responsáveis pela Educação Infantil; no tratamento das instituições por meio de ações emergenciais e esporádicas; no ínfimo – e infame – aporte de recursos para financiamento; na falta de preocupação com a formação e qualificação dos profissionais (SOUSA, 1996; BARBOSA, 1999a; ROSEMBERG, 2002; HADDAD, 2002; ALVES, 2002).

Dessa maneira, o atendimento à Educação Infantil no Brasil evidencia estratégias de subordinação das classes populares, tratando a educação da infância de baixa renda como “vital para o controle da convulsão social decorrente do agravamento das crises econômicas, da pobreza

e da miséria da maioria da população do planeta” (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2005, p. 02). A manutenção de medidas paliativas e emergenciais visa assegurar “uma solução de compromisso entre as forças hegemônicas capitalistas e os movimentos reivindicatórios ou de resistência dos diferentes grupos sociais” (BARBOSA, 1999a, p. 02).

A Educação Infantil brasileira constituiu-se de modo fragmentado, pulverizada em uma diversidade de órgãos federais, estaduais e municipais, na iniciativa privada e filantrópica, e configurando duas redes paralelas, que diferenciam o tipo de atendimento conforme a classe social de origem das crianças. Para as classes populares, oferece-se uma educação precária, em locais improvisados, com educadoras voluntárias e sem formação específica, sem recursos materiais e pedagógicos, priorizando a domesticação do corpo e das mentes, sob propostas compensatórias e custodiais; enfim uma *educação pobre para pobres*. A idéia pejorativa de creche enquanto “depósito de crianças”, se tornou marca histórica da instituição, a partir da justificativa de sua criação como local de guarda e custódia infantil para liberação da mulher para o trabalho extradomiciliar.

As políticas oficiais para a Educação Infantil no Brasil, a partir das décadas de 1960 e 1970, incorporaram a “teoria da privação cultural” que delimita o caráter compensatório nas propostas didático-pedagógicas de creches e pré-escolas, atribuindo-lhes a função de *estimulação cognitiva* e de preparação para a alfabetização, enquanto forma de prevenção dos problemas de rendimento escolar na escolarização posterior. Foi assumida a defesa da compensação de *carências afetivas* e do *déficit cultural* por meio da educação escolar, especialmente na pré-escola que passa a ser considerada “como um espaço educativo definido por um período transitório da criança, em que ela se ‘prepara’ para freqüentar futuramente salas de alfabetização” (BARBOSA, 1999a, p. 01). Somente nesse período, a faixa etária anterior à escolaridade obrigatória foi incluída nos discursos dos órgãos públicos ligados à educação.

A trajetória da Educação Infantil se imbrica com a história da mulher e da pesquisa. A criação de creches para atender filhos/as de mães trabalhadoras no período de 1950-1970, não se constituiu apenas em uma estratégia governamental, mas resultou da luta de movimentos sociais feministas e da produção científica que valorizava e reconhecia cada vez mais a importância da educação das crianças em contextos coletivos diferenciados da família. O reconhecimento do direito à Educação Infantil insere-se em um movimento mais amplo de defesa dos direitos das crianças, com participação de diversos segmentos sociais, organizações,

sindicatos, associações científicas, universidades, cujas conquistas legitimam-se em documentos históricos, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança (1989).

A partir da década de 1980 ampliaram-se os debates e as mobilizações populares em torno da democracia e da garantia de direitos dos cidadãos brasileiros, dentre os quais a educação das crianças pequenas. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 incorporam concepções balizadas na idéia de cidadania e direitos, contemplando a Educação Infantil como um desses direitos. Nesse sentido, manifesta-se um reconhecimento da necessidade de se promover a Educação Infantil tratando a criança como parte da sociedade e a infância como etapa importante no processo de formação humana. Entretanto, a legislação e os projetos e práticas educativas que deles advêm expressam várias ambiguidades e conflitos.

Diferentemente dos períodos anteriores, passa-se a considerar formalmente o atendimento em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito da criança à educação. A Educação Infantil é legalmente definida como um Dever do Estado, a primeira etapa da Educação Básica, expressando uma visão de criança cidadã, ser de direitos, dentre os quais, a educação em creches e pré-escolas. As instituições podem, a partir de então, receber uma conotação positiva, na tentativa de superar as idéias de carência e de incompetência familiar.

O conjunto de prescrições legais vigentes acerca da Educação Infantil introduz inovações e vários desafios nas políticas públicas para a educação de crianças menores de seis anos. Uma das conquistas refere-se à definição, na LDB/1996, da finalidade da Educação Infantil de promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade (art.29), sendo que a avaliação da criança, neste nível de ensino, deve ser processual, mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (art.31). A partir dessa concepção coloca-se a possibilidade de buscar a superação da visão de educação infantil como mero período preparatório para o ensino fundamental (BARBOSA, 1999b). Constitui-se, também, o imperativo de considerar a criança em sua totalidade, evitando a fragmentação de sua educação e a valorização excessiva de apenas alguns aspectos do desenvolvimento infantil em detrimento de outros (ALVES, 2002).

A formação e valorização dos profissionais historicamente não receberam a devida atenção, permitindo a atuação de pessoas leigas, com base no trabalho voluntário, sem reconhecimento e sem condições de trabalho. A LDB/1996 estabelece que os docentes da Educação Básica, que inclui os da Educação Infantil, tenham habilitação específica para o magistério, em nível superior e, no mínimo em nível médio na modalidade normal (art.62). O PNE (2001) estabelece que em dez anos todos os dirigentes e 70% dos professores obtenham o curso superior específico e, no prazo de cinco anos, todos deverão estar habilitados em nível médio, na modalidade normal. Determina que seja ampliada a oferta de cursos de nível superior, com conteúdos específicos para a Educação Infantil, bem como a execução de programas de formação em serviço, para a atualização permanente dos profissionais e para a formação do pessoal auxiliar. A articulação dos sistemas de ensino com as instituições de ensino superior é recomendada nas ações de formação, de acompanhamento e avaliação da educação infantil.

Na LDB/1996, direitos profissionais são estendidos aos docentes da Educação Infantil, enquanto profissionais da Educação Básica: ingresso exclusivamente por concurso público; aperfeiçoamento profissional continuado; piso salarial; progressão funcional; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho (art.67). O professor deve participar da elaboração e avaliação das propostas pedagógicas, na gestão das instituições e na articulação destas com as famílias (art.13). Tais princípios, se realmente aplicados à Educação Infantil poderão resultar na elevação do patamar de formação dos educadores, apresentando expectativas de uma atuação docente mais ampliada, para além da mera execução, mas também nas dimensões de planejamento e avaliação do processo educativo.

Do ponto de vista das propostas pedagógicas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN-EI), instituídas por meio da Resolução CNE/CEB n.01/1999, consideram características específicas dessa etapa educacional, indicando elementos para a constituição de uma identidade própria para as instituições de educação infantil e seus profissionais. Assim também a gestão das instituições deve se configurar considerando as peculiaridades do atendimento, tanto por sua distinção quanto por sua articulação com demais níveis de ensino.

As mudanças desejadas devem ser construídas na articulação de uma política pública de Educação Infantil consistente, contínua, integrando diferentes órgãos públicos e setores da

sociedade civil responsáveis pela garantia dos direitos de cidadania das crianças. Tornam-se necessárias e urgentes modificações em muitos aspectos internos e externos às instituições: formação dos educadores; adequação da estrutura física, equipamentos, recursos materiais e pedagógicos; gestão democrática e participativa; elaboração de propostas pedagógicas; articulação e participação das famílias; construção de política intersetorial para a infância; garantia de financiamento, dentre outros. Entende-se, desse modo, que o direito de toda criança receber cuidados e educação com qualidade impõe a superação da precariedade na realização do atendimento e o enfrentamento das polarizações que marcam a área.

## **2. A gestão democrática na Educação Infantil de Goiânia: possibilidades e limites da participação familiar**

A compreensão da gestão educacional pode se dar na ótica da administração capitalista, expressando e fortalecendo a lógica neoliberal, mas também pode ser assumida com uma visão crítica da educação na perspectiva de transformação social. Assim, o termo gestão vem sendo utilizado tanto por organismos internacionais, por exemplo, o Banco Mundial e os representantes de suas posições no Brasil, quanto por movimentos sindicais e educadores que postulam posições críticas. Essa “convergência”, porém, limita-se ao uso da nomenclatura, não ocorrendo no plano dos significados, pressupostos, objetivos e práticas.

Revela-se a polissemia do termo e da própria atividade gestora. De um lado, a gestão educacional adquire o significado de gerência enquanto processo instrumental, sob o paradigma empresarial, para a implementação das políticas emanadas pelos organismos internacionais, que pretendem identificar a educação e os processos de trabalho escolar com a empresa capitalista. De outro lado, no seio dos movimentos críticos de educadores que assumem a luta histórica por qualidade social na educação, na perspectiva democrática de atender a todos assegurando os mesmos parâmetros de aprendizagem, o termo gestão da educação expressa reação à “neutralidade” tecnicista e conservadora que caracterizou a administração da educação a partir da década de 1970.

Compreendemos a gestão escolar enquanto prática sóciopolítica que organiza, orienta e viabiliza a educação, exercendo uma função mediadora entre as proposições do sistema educacional, decisões e ações dos distintos agentes que atuam na instituição educacional. Assim, não se trata de mera atividade burocrática ou administrativa que estaria dissociada dos aspectos

pedagógicos, mas de uma prática educativa que constitui, no coletivo da instituição, valores, atitudes, modos de agir e de pensar os processos e práticas educativas escolares.

Nessa direção, Luiz Dourado (2003, p. 18-19) explicita que a escola é um espaço tenso e contraditório, de disputa entre distintas concepções de mundo, de homem e de sociedade. Nesse cenário, a gestão escolar “não se apresenta uniforme, pois expressa sempre a correlação de forças entre as diretrizes emanadas do sistema educativo e as ações efetivas dos diferentes atores das comunidades local e escolar”. Desse modo, a gestão configura-se como espaço privilegiado de encontro e, por vezes de embates, entre o Estado e a sociedade civil na escola (KRAWCZYK, 1999; DOURADO, 2002; 2003), marcada, portanto, por relações de poder, tanto na instituição quanto no sistema educativo, e na sociedade em geral.

A distinção entre administração escolar e administração empresarial é necessária, reconhecendo que é fundamental para a gestão escolar impregnar-se das finalidades pedagógicas e recusar a subordinação aos princípios de mercado (KRAWCZYK, 1999; PARO, 2003; DOURADO, 2003). Os princípios da organização das empresas, por exemplo, lei da oferta e da procura, relação custo-benefício, se voltam para a obtenção de lucro com a exploração do trabalho do homem, portanto, apresentam um antagonismo radical ao processo educativo mediador da formação humana. A gestão da educação, por isso, não pode se render às exigências de produtividade mercadológica, mas deve compreender a formação omnilateral para o desenvolvimento da capacidade realizadora e criadora do homem, em todas as suas dimensões.

A discussão específica da gestão pedagógica na Educação Infantil expressa a complexidade que constitui o atendimento e sua organização enquanto política pública, devendo considerar vários aspectos fundamentais, dentre os quais: pensar estruturas e formas de organização para viabilizar as metas e ações propostas nas diferentes instituições; envolver ações simultâneas e integradas nas áreas de saúde, assistência e bem-estar social, esporte, lazer, bem como da própria família; promover articulação com toda a Educação Básica, inovando e criando outros modelos de educação sem copiar os modelos de funcionamento do Ensino Fundamental, como por exemplo, a seriação de conteúdos e turmas; estimular e buscar garantias para a formação continuada dos profissionais, obedecendo à legislação educacional, trabalhista, sanitária e outras (BARBOSA, 2001).

A gestão democrática da educação pública é um princípio constitucional, reafirmado no conjunto da legislação educacional brasileira e incorporado na grande maioria das propostas e

práticas pedagógicas dos sistemas de ensino. A gestão democrática constitui categoria complexa, cuja efetivação no cotidiano escolar articula múltiplas dimensões e impõe a criação de mecanismos e instâncias colegiadas de participação coletiva nos processos decisórios, na definição, elaboração, execução e avaliação da proposta educativa, bem como no gerenciamento de recursos financeiros. Essa efetivação requer o exercício constante de participação efetiva, de discussão das relações de poder e da organização do trabalho na escola, de decisões compartilhadas, envolvendo ainda, condições de trabalho, qualificação e valorização do profissional da educação, garantia de infra-estrutura adequada e de proposta político-pedagógica articulada aos interesses e necessidades da comunidade escolar.

Ao analisarmos a documentação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, constatamos que se apresentam indicativos de concepção de gestão democrática na educação infantil. Um dos aspectos é a eleição por votação direta e secreta para escolha de dirigentes, cuja função se refere à coordenação geral da instituição, executando as deliberações coletivas e tendo por parâmetro a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da Secretaria e da própria instituição.

O *Regimento dos CMEIs* (2004) determina que a realização das atividades administrativas e pedagógicas da instituição deve ser fundamentada em princípios de uma gestão democrática que promova a construção e o exercício da cidadania, e que assegure a participação da comunidade nas discussões e implementação da Proposta Político-pedagógica. O CMEI deve, também, desenvolver práticas que promovam coletivamente a identidade institucional, bem como a identidade pessoal de todos os atores do processo educativo – as crianças, suas famílias, os profissionais. O referido documento estabelece, igualmente, no artigo 30, a participação da comunidade e do coletivo profissional da instituição no processo de discussão, elaboração, execução e avaliação da Proposta Político-Pedagógica (PPP). Assim, o envolvimento e a participação dos pais e da comunidade são propugnados como princípios de democratização da gestão e da educação.

A literatura da área da Educação Infantil, não obstante a incipiente produção acerca da gestão, atribui importância fundamental à participação da família nas ações educativas, para a qualificação do atendimento. É reconhecido que a faixa etária das crianças requer a articulação entre a instituição educacional e familiar, que compartilham a educação das crianças. Pode-se afirmar que a necessidade de uma relação respeitosa e do diálogo constante entre família e

instituição de Educação Infantil (IEI) é um dos aspectos consensuais em propostas e estudos sobre a educação de crianças menores de seis anos.

A própria legislação nacional determina o caráter de complementaridade entre a ação educativa da creche e pré-escola e da família, estabelecendo o direito de pais e responsáveis conhecer a proposta pedagógica da IEI, e participar da sua elaboração e execução, devendo ser informados acerca da aprendizagem e desenvolvimento das crianças (ECA/1990, LDB/1996). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), por exemplo, incentiva uma aproximação que possibilite trocas recíprocas e o suporte mútuo, por meio de comunicações regulares, na quais os profissionais partilhem com os pais conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre as crianças.

O RCNEI destaca que “existem oportunidades variadas de incluir as famílias no projeto institucional. Há experiências interessantes de criação de conselhos e associações de pais que são canais abertos de participação na gestão das unidades educacionais” (BRASIL, 1998, p. 78). Afirma que as necessidades e os interesses diversificados devem ser atendidos pelas instituições, às quais cabe pensar formas mais variadas de participação, para que não se limite a uma única possibilidade. Nessa perspectiva, a ênfase é a construção de um relacionamento e de uma escuta sensível às famílias, possibilitando-lhes acompanhar os processos e as descobertas vivenciadas pelas crianças.

O documento prioriza o respeito e acolhimento das diferentes estruturas familiares e suas culturas, valores e crenças sobre educação de crianças. Apesar disso, a concepção de gestão democrática no RCNEI é frágil e superficial. Embora apresente várias sugestões para que as instituições propiciem uma relação aberta com as famílias, não enfatiza a importância dos Conselhos como mecanismos que potencialmente asseguram uma participação efetiva dos pais e da comunidade, identificando-os apenas como *experiências interessantes*, o que não os caracteriza como fundamento para a democratização da gestão. Qual é a concepção de participação proposta?

A participação da família e da comunidade na gestão e na proposta pedagógica ocupa cada vez mais espaço nos debates educacionais, mas não se apresenta em uma única perspectiva, nem do ponto de vista conceitual nem das experiências em diferentes sistemas educativos. Ao contrário, predomina a heterogeneidade, a definição muito ampla, e mediante a ausência de pesquisas sobre os seus agentes, formas, motivos e finalidades, a participação é uma categoria

conceitual e prática ainda a ser construída (SPAGGIARI, 1998). Na política educacional brasileira, a polissemia e amplitude do termo resultam em uma diversidade de interpretações e formulações acerca da gestão democrática, possibilitando “posturas de participação restrita e funcional atreladas às novas formas de controle social (qualidade total) até perspectivas de busca de participação efetiva e, conseqüentemente, de participação cidadã” (DOURADO, 2006, p. 79).

A análise da participação familiar no processo de cuidados e educação das crianças pequenas em instituições coletivas requer a compreensão da historicidade da própria Educação Infantil, considerando-se as funções que vêm sendo atribuídas e assumidas pelas instituições, nas quais tem predominado a perspectiva caritativa, no intuito de substituição à família e compensação de possíveis carências oriundas da (des)estrutura familiar. O imbricamento entre a atuação de pais e educadores muitas vezes assume características de confronto, em relações conflituosas, perpassadas por mútuas desconfianças e culpabilização recíproca (OLIVEIRA, et al, 1993; CORRÊA, 2001; HADDAD, 2002; OLIVEIRA, 2002). Reconhecem-se as dificuldades e os desafios envolvidos na relação entre as famílias e as instituições de Educação Infantil.

Uma das atividades cotidianas das coordenadoras pedagógicas dos CMEIs de Goiânia envolve a relação direta com as famílias, respondendo às solicitações imediatas, orientando, conversando com mães/pais/responsáveis, tanto em reuniões quanto nos momentos de chegada ou saída das crianças. O cumprimento dessa atribuição passa, inclusive, por adaptações no horário de trabalho da coordenadora, demonstrando valorização da relação com as famílias.

Algumas coordenadoras pedagógicas afirmam que a relação do CMEI com as famílias é de proximidade, de escuta, de orientação, com tratamento respeitoso, cordial, sem conflitos, buscando o contato diário como forma de obter informações acerca das crianças que facilitam o trabalho e a aceitação das próprias crianças. Por outro lado, demonstram traços de paternalismos na relação que considera as crianças como parte da própria família dos profissionais. Se expressa também uma visão negativa ao considerar que a família é ausente, comparecendo apenas para reclamar enquanto que os profissionais buscam formas de aproximar os familiares ao trabalho do Cmei, bem como que faltam carinho e afetividade para a criança no contexto familiar: *“então, nós estamos trabalhando esse lado afetivo que em casa não é trabalhado, essa relação com essa criança e com nosso professor”* (Entrevista 15 – 16/11/2006).

Diversos conflitos e ambiguidades perpassam as relações entre profissionais e familiares. De um lado, os educadores acabam sendo orientados por uma concepção idealizada

de família, bem como se revestem de uma “autoridade técnica” que lhes confere aparente superioridade perante os familiares. Por isso, não aceitam “críticas” dos pais, e assumem atitudes moralizadoras, pretendendo “educar” também as famílias, impor valores e atitudes “adequadas” para com seus filhos.

Consideramos importante que os profissionais procurem dialogar com os pais, fazer orientações a partir de conhecimentos científicos, e até mesmo aconselhar se for necessário, tendo em vista apresentar outros valores e superar mitos do senso comum quanto à educação dos filhos. É preciso, contudo, agir com respeito sincero à cultura dos pais, não os desvalorizando, nem lhes impondo formas de pensar e agir. A instituição não pode perpetuar a função de moralizadora da família que lhe foi atribuída nos primórdios do atendimento à infância. Enfim, coloca-se o desafio de estabelecer relações de aprendizagem mútua. Os educadores podem e devem aprender com a família sobre as crianças concretas com as quais atuam. Importa indagar se nossas teorias, concepções e propostas são universalmente válidas em quaisquer contextos educativos? Assim, devemos buscar a riqueza e positividade nos processos e práticas educativas familiares, favorecendo seu aprimoramento.

A presença e a colaboração em festas e eventos também são identificadas pelas coordenadoras como forma de *parceria* dos pais com os CMEIs, além de constituírem parâmetros da “avaliação” sobre a família. Outra característica esperada é o agradecimento ou reconhecimento do trabalho realizado pelos educadores. Questionamos: todas as famílias dispõem de recursos financeiros para colaborar com as festas? Os pais não podem manifestar insatisfação com o atendimento? Valorizar o agradecimento relaciona-se à concepção de Educação Infantil como favor prestado às crianças e suas famílias? A construção de uma gestão participativa pressupõe exatamente a superação da versão assistencialista de Educação Infantil que apresenta o atendimento como “doação” aos pobres necessitados, os quais, por sua vez, devem ser gratos aos seus benfeitores.

Uma coordenadora percebe dificuldades de ambas as partes envolvidas, como a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho dos pais, bem como a pouca flexibilidade dos horários da instituição para promover os encontros entre educadores e pais que possam fomentar e ampliar a participação. A entrevistada explicita que há interesse coletivo, mas indica que há obstáculos para além das vontades manifestas “*se a gente tivesse a oportunidade... mas, nós...*”. No Brasil a precariedade das condições de atendimento das crianças menores de seis anos – senão em todos

os níveis da escola pública – é um fator que dificulta as iniciativas. Assim, a proposta de participação familiar na Educação Infantil se aproxima da retórica sem ação, pois carece de condições concretas.

Importa destacar e reconhecer a relevância de iniciativas nos CMEIs que “nadam contra a maré”, e dos educadores que se desdobram a fim de assegurar alguma condição de encontro com as famílias para conviver, escutar, dialogar acerca do projeto educativo proposto pela instituição. Os educadores acabam assumindo dia de trabalho extra para adequar o “evento” ao horário disponível para os pais e obter maior nível de participação. De fato, é uma iniciativa significativa, mas se não há remuneração, representa sobretrabalho, portanto, maior exploração.

O caráter ambíguo se expressa quando a comunidade, muitas vezes é considerada “*meio difícil, por causa da problemática que tem*”. Nesse contexto, para a entrevistada, construir uma relação de confiança com as famílias é um processo difícil, lento, que requer ações para gerar aproximação. A participação dos pais é valorizada, mas há a percepção de que deve haver limites, pois a comunidade tem noção apenas de seus direitos e não de seus deveres e pensa que pode “mandar” no Cmei.

acho de grande importância a presença da comunidade, em pensar mesmo, articular mesmo para que isso aconteça sem deixar, claro, que se percam os limites. [...] porque aqui a comunidade é acostumada a ser ouvida pelos políticos, então é uma comunidade um tanto politizada, eles têm consciência dos direitos. Dos deveres nem tanto, mas dos direitos têm bastante. Então, assim, eles acharam no início que seriam os pais que iriam mandar no CMEI; esse foi outro trabalho desafiador, mostrar para os pais que nós temos um trabalho sério [...](Entrevista 02 – 29/11/2005)

Assim, promover o envolvimento dos familiares na proposta educativa configura desafios para a gestão do CMEI, e, certamente, deve abranger todos os profissionais. A partilha do poder e a participação nas decisões se apresentam como aspecto fulcral no processo de gestão democrática. Os limites e possíveis equívocos dos educadores, que nem sempre obtêm os resultados desejados no sentido de uma democratização na Educação Infantil, não lhes podem ser imputados como falhas profissionais ou pessoais, mas “há que se insistir na ausência do poder público, uma vez mais, como um dos maiores responsáveis pela falta de formação e de condições dignas de trabalho” (CORRÊA, 2001, p. 181). Superar as dificuldades enfrentadas de ambas as partes, até mesmo pela histórica ausência da prática democrática na sociedade brasileira, é desafio que deve ser assumido conjuntamente, nas diversas instâncias da SME e dos CMEIs em articulação com os movimentos sociais.

### **3. Palavras finais: Gestão democrática e participação como possibilidade de construção coletiva**

Na ótica assistencialista, a participação reduz-se aos momentos de execução da proposta, torna-se instrumentalizada como trabalho voluntário, utilização de mão-de-obra gratuita. Ademais, a integração das famílias no projeto institucional proposta no RCNEI não indica a participação na sua elaboração, mas explicita que os pais serão informados e sensibilizados para aceitarem as opções e regras da instituição, previamente estabelecidas: elaborado o projeto por quem possui competência técnica, vamos “democraticamente” apresentá-lo à família, que será chamada a ser co-participante! Evidentemente, essa concepção nada tem de participativa, pois a participação não pode ser concedida apenas quando interessa aos educadores.

Propor políticas participacionistas não é novidade no cenário educacional, mas atualmente ocupam lugar de destaque, constando das orientações dos Organismos Internacionais que influenciam a elaboração de projetos para a reforma educacional brasileira. Aparentemente, é reconhecida a necessidade de abrir espaços para o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos, como estratégia de democratização da educação e de adequação da ação educativa à realidade e à cultura dos grupos sociais atendidos nas instituições. A análise crítica e dialética, buscando a essência, permite apreender, entretanto, o significado muito pouco democrático dessas propostas.

Enfrentar tais limites é tarefa complexa que as coordenadoras dos CMEIs tentam realizar, demonstrando interesse e “desejo” em favorecer a aproximação entre pais e instituição. Deparam-se, contudo, com vários obstáculos, inclusive referentes à própria concepção de participação vigente no contexto local e social. As atitudes, concepções e decisões dos profissionais da instituição educativa são importantes para a consecução de propostas participacionistas, porém não se pode considerar que se trata de processo individual e assumir postura voluntarista como se a mudança dependesse apenas da vontade subjetiva dos educadores, culpabilizando-os por não se concretizarem as premissas de gestão democrática. Implantar mudanças requer, nesse sentido, uma construção coletiva, a associação de diferentes setores sociais, o rompimento com preconceitos, a conquista de condições de trabalho e de mecanismos participativos sustentados por uma política ampla que respeite os cidadãos e seus direitos, em todas as faixas etárias e classes sociais.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nancy Nonato de Lima. *Elementos mediadores e significativos da docência em educação infantil da rede municipal de ensino de Goiânia*. 2002. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. *Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. 2007. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- BARBOSA, Ivone G. *A Creche: história e pressupostos de sua organização*. Goiânia, 1999a. (mimeo).
- BARBOSA, Ivone G. *A Educação Infantil: perspectivas históricas, lutas e necessidades*. Goiânia, 1999b. (mimeo).
- BARBOSA, Ivone G. *Gestão pedagógica na educação infantil*. Goiânia: FE/UFG, 2001 (mimeo).
- BARBOSA, Ivone G., et al. *Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*. Goiânia: UFG, 2003.
- BARBOSA, Ivone G., ALVES, Nancy N. L., MARTINS, Telma A. Teles. Políticas públicas para a Educação Infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. *Anped*. Anais 2005. 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu-MG, 2005. (publicação eletrônica).
- BRASIL. MEC. SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3v. Brasília, 1998.
- CORRÊA, Bianca Cristina. *Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil*. 2001. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, Naura S. C. e AGUIAR, Márcia Ângela da S.(orgs.) *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* São Paulo: Papyrus, 2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes. (org) et al. *Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-Go*. Goiânia: Alternativa, 2003.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

- HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, Ano XX, n. 67, ago/1999.
- OLIVEIRA, Zilma de M. et al. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. *Anais Simpósio da Educação infantil: construindo o presente*. v. 1, 2002.
- SPAGIARI, Sérgio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Ana e MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil: 0 a 3 anos- uma abordagem reflexiva*. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUSA, Ana Maria C. de. *Educação infantil: uma proposta de gestão municipal*. Campinas-SP: Papyrus, 1996.