

GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - OS PROCESSOS DE ESCOLHA DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES

Valdete Côco - UFES

pesqmapvaldetecoco@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho, parte integrante da pesquisa Mapeamento da Educação Infantil – EI - no Espírito Santo, explora os processos de gestão das instituições vinculados às transformações das políticas educacionais voltadas à inserção da EI na escola básica. Focaliza a escolha dos dirigentes das instituições observando as formas de inserção no cargo, a temporalidade do mandato e as parcerias com o conselho de escola inserida nas conquistas e dificuldades para o desenvolvimento da gestão democrática nas instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: gestão democrática; escolha de dirigentes; pertencimento da educação infantil à escola básica.

1. O CONTEXTO DO TRABALHO

Este trabalho é parte integrante da pesquisa Mapeamento da Educação Infantil - EI - no Espírito Santo - ES. A pesquisa, em sua totalidade, desenvolve três ações integradas: o levantamento de estudos que focalizam a EI no cenário local, o acompanhamento dos editais dos concursos públicos para provimento de cargos para essa etapa da educação básica (que contou com apoio da Fundação de Apoio a Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – FAPES) e a aplicação de questionário aos responsáveis pela EI nos municípios. Para explorarmos os processos de gestão das instituições focalizamos, neste trabalho, a escolha dos dirigentes das instituições observando as formas de inserção no cargo, a temporalidade do mandato e as parcerias com o conselho escolar inseridas nas conquistas e dificuldades para o desenvolvimento da gestão democrática nas instituições de EI. Esses focos são explorados a partir do instrumento aplicado aos responsáveis pela EI nos municípios e relacionados ao contexto de transformações das políticas educacionais voltadas à inserção da EI na escola básica.

As políticas educacionais têm indicado mudanças na dinâmica de oferta da escolarização e nas formas de desenvolvimento do trabalho escolar, com implicações na configuração das instituições, num cenário de “crescente emergência da infância na cena social”. A presença das crianças e das problemáticas associadas à infância na agenda política e da investigação científica, trazendo discussões referentes aos direitos infantis (de proteção, de provisão e de participação), evidencia a necessidade de que as crianças sejam reconhecidas em seu estatuto

de atores sociais concretizando “o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos” (SARMENTO E PINTO, 2007, p. 20). Na problematização das condições de vida oferecidas à infância, a escola como uma instituição criada, por excelência, para a infância é cada vez mais considerada importante para as crianças. Essa valorização não desconsidera as dificuldades dessa instituição, e da sociedade, em reconhecer a contribuição das crianças para a produção de conhecimento e em valorizar suas *soluções originais* para as questões que tomam como pauta. Nesse contexto, a EI como primeira etapa da educação básica vem conquistando cada vez mais afirmação social, fortalecendo a luta histórica pelo aumento gradativo das matrículas e pelo atendimento qualificado nas instituições.

As legislações concernentes à EI na sociedade brasileira indicam seu reconhecimento como direito da criança, opção da família e dever do Estado conforme explicitado na Constituição Brasileira de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). Ao pertencer a educação básica, a EI passa também a se constituir nas premissas conceituais para essa etapa da escolarização, a saber: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meio para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB 9394/1996, artigo 22). A análise do percurso de construção dessas normatizações indica uma ampliação gradativa de conquistas na luta pela construção de políticas públicas para a infância sem conseguir impedir a permanência de condições precárias de vida para numerosas populações infantis. Nesse jogo, observa-se a construção de um percurso que avança progressivamente na defesa do atendimento à criança como cidadão de direito sem garantir políticas articuladas que possam atender completamente às conquistas preconizadas nas legislações (CÔCO, 2005).

Na luta pela efetivação das conquistas legais, profissionais, pesquisadores e sociedade civil organizada vêm se articulando no sentido do estudo e do acompanhamento das ações destinadas à educação das crianças pequenas, tendo como objetivos a expansão do atendimento com qualidade; a garantia de financiamento na perspectiva da associação da tríade custo/aluno/qualidade, a adequação aos Parâmetros de Qualidade (BRASIL, 2006) e aos Padrões de Infra-Estrutura para essa etapa da escolarização (BRASIL, 2006) e a participação dos atores envolvidos na EI, em especial na integração das crianças na proposição e implementação dessas ações. Ocorre (principalmente a partir dos anos de 1980) uma ampliação significativa de estudos e pesquisas de variados campos de saber que

promovem uma interface com a educação das crianças pequenas. Tendo como pano de fundo o reconhecimento da EI como um direito das crianças e a compreensão da escola como um espaço que integra dimensões culturais, sociais e políticas, os estudos indicam a complexidade da configuração das instituições de EI num contexto de reformas educacionais. As transformações propostas à educação, por um lado, acolhem as demandas de inserção da EI nos espaços públicos educacionais (concluindo a transição do âmbito da assistência social para o âmbito educacional) e, por outro, não garantem as condições necessárias à expansão do atendimento de acordo com as demandas que se apresentam no processo de inserção ao contexto escolar. Assim, essa complexidade vem se apresentando vinculada às especificidades dessa etapa da educação e no interior da luta por garantir a EI, como um direito, para todas as crianças, no bojo das transformações no conceito de infância e dos processos de institucionalização da infância.

Nesse contexto, a inserção da EI na escola básica mobiliza uma interação que facilita a apropriação de modelos de ação já enraizados no campo educacional e mobiliza um diálogo que convida a EI a mostrar suas formas próprias de ação, de acordo com sua especificidade de atuação. Para a afirmação do seu espaço, a EI necessita atuar na construção de um campo pedagógico que realça as especificidades do atendimento da pequena infância. Nesse espaço social - sempre carregado de disputas, rearranjos, comunhão de interesses e outros jogos de poder - estabelecem-se as disposições de agir, de conhecer e de trabalhar que vão construindo o pertencimento da EI aos sistemas de ensino e configurando demandas para a constituição das instituições (BOURDIEU, 1996 e 2002).

Na pesquisa, buscamos puxar *pontas de fios* para abarcar a EI no cenário capixaba relacionando-a ao percurso do campo educacional de modo a considerar as lógicas de atendimento às crianças também vinculadas a configuração dos processos de gestão das instituições. Para focalizarmos os processos de organização das instituições relativos à direção, recortamos dados organizados a partir do retorno do questionário por 41 municípios:

Retorno dos questionários

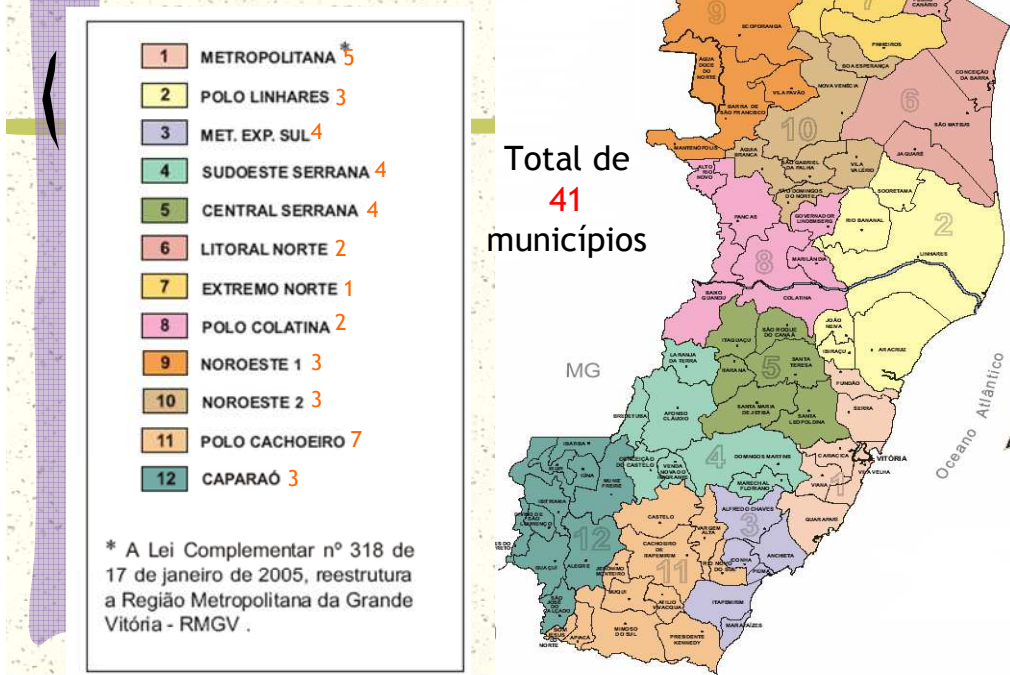


Figura 1: Distribuição dos municípios que retornaram instrumento (figura trabalhada sob mapa do ES, disponível em <www.es.gov.br>).

Com esse propósito, nos pautamos na idéia da EI como um direito que, no seu percurso, pode ser resignificada em suas representações, ações e perspectivas pelos diferentes atores sociais. A mediação de ancoragem reside na concepção de que “o real é processual” (KONDER, 2002, p. 187) potencializando a ação dos sujeitos na história como “seres fazedores e refazedores do mundo” (FREIRE, 1998, p. 47). Com isso trabalhamos com a possibilidade de o homem se constituir e de reinventar a si e à sociedade continuamente na dinâmica complexa e conflituosa da vida cotidiana. Nesse sentido, estamos nos perguntando: o que estamos “inventando” no campo da EI? Em especial, para este trabalho, nos indagamos: Como nossas invenções se relacionam com a configuração da gestão das instituições? Nessa perspectiva, a pesquisa está vinculada à análise das políticas públicas no âmbito da educação, em especial, na área da gestão das instituições de EI e nos convida a colocar o presente no centro das discussões exercitando coletivamente nossa responsabilidade.

2. FOCALIZANDO A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES

O movimento de afirmação da gestão democrática das escolas se constitui no interior da luta por valores democráticos na sociedade brasileira e se vincula as proposições de eleição direta para diretores das instituições, de atuação dos conselhos de escola e de participação da comunidade. Esse movimento deve ser considerado na compreensão de que as políticas educacionais (com suas proposições) são expressões dos embates travados no âmbito do Estado. Nessa lógica observamos uma mobilização pela rearticulação do papel social da educação e da escola em face das transformações sociais que temos vivenciado. Nesses embates, tendo como pano de fundo a possibilidade de interlocução da educação, como prática social, com a realidade social mais ampla, exploramos a escolha de dirigentes para as instituições de EI no interior da luta pela democratização das relações escolares (DOURADO, 2003). A afirmação da gestão democrática, como algo desejável por contribuir para os fins pedagógicos das instituições, não desconsidera as contradições presentes no percurso das políticas educacionais vinculadas à administração da educação na sociedade brasileira (SANDER, 1995). Ainda, no contexto das instituições educativas é necessário reafirmar uma concepção ampliada de gestão (desde a gestão da sala de aula até as deliberações quanto aos propósitos e metas da instituição) e de participação dos atores buscando acolher os diferentes sujeitos educativos no projeto coletivo que caracteriza a cotidianidade educacional (PARO, 2002). Com isso, se a gestão democrática das instituições se insere no processo de descentralização, é importante observar sua configuração associada às formas de investimento na autonomia financeira e pedagógica das instituições. A partir desses referenciais, exploramos os processos de gestão recortando a escolha dos dirigentes das instituições de EI focalizando as formas de inserção no cargo, a temporalidade do mandato e a presença do conselho escolar, inseridas nas conquistas e dificuldades para o desenvolvimento da gestão democrática nas instituições de EI, em seu pertencimento aos sistemas de ensino.

2.1 Inserção na função de direção e a temporalidade do mandato

A observação do quadro de profissionais atuantes em 2007 nos municípios indica a constituição do cargo de diretor na maioria dos municípios.

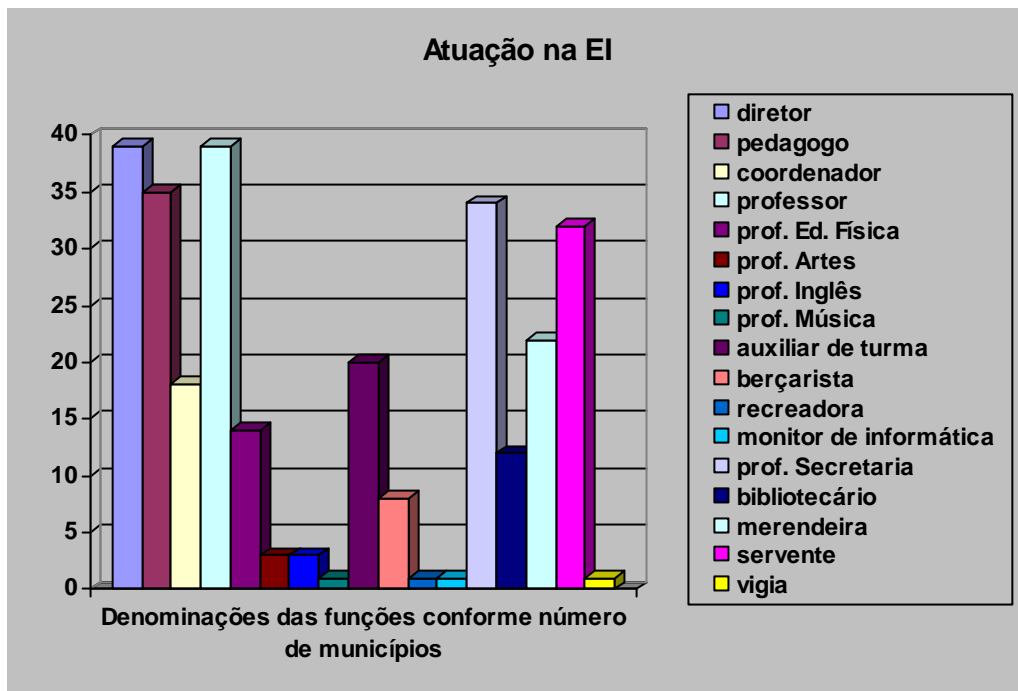


Figura 2: Formas de atuação na EI

Geralmente, a presença do cargo de direção está associada a um quantitativo mínimo de atendimento em cada instituição. Nessa lógica, nas instituições maiores, observamos um processo de articulação da gestão compondo um quadro também com pedagogos e coordenadores num contexto de ampliação do número total de profissionais atuantes em parceria com os docentes nas instituições. Nessa ampliação do número de profissionais, observamos a criação de novos cargos tais como professores de áreas de conhecimento, berçaristas, auxiliares de turmas e recreadores. Observa-se também um processo de terceirização nas funções de serventes/auxiliares de serviços gerais e vigias com esses cargos sendo extintos dos quadros municipais, mas permanecendo como uma função a ser requisitada no trabalho da EI.

A legislação educacional referente à formação inicial de professores para atuarem na EI recomenda a formação em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo também a formação em nível médio, na modalidade Normal (conforme art. 62 da LDB e Resolução nº. 3, de 08 de outubro de 1997 do Conselho Nacional de Educação). Os dados sobre formação mínima exigida para o ingresso no campo da EI captadas na pesquisa, demonstram uma diversidade de formação vinculada ao campo educacional, com alguma *flexibilidade* para atuação na direção:

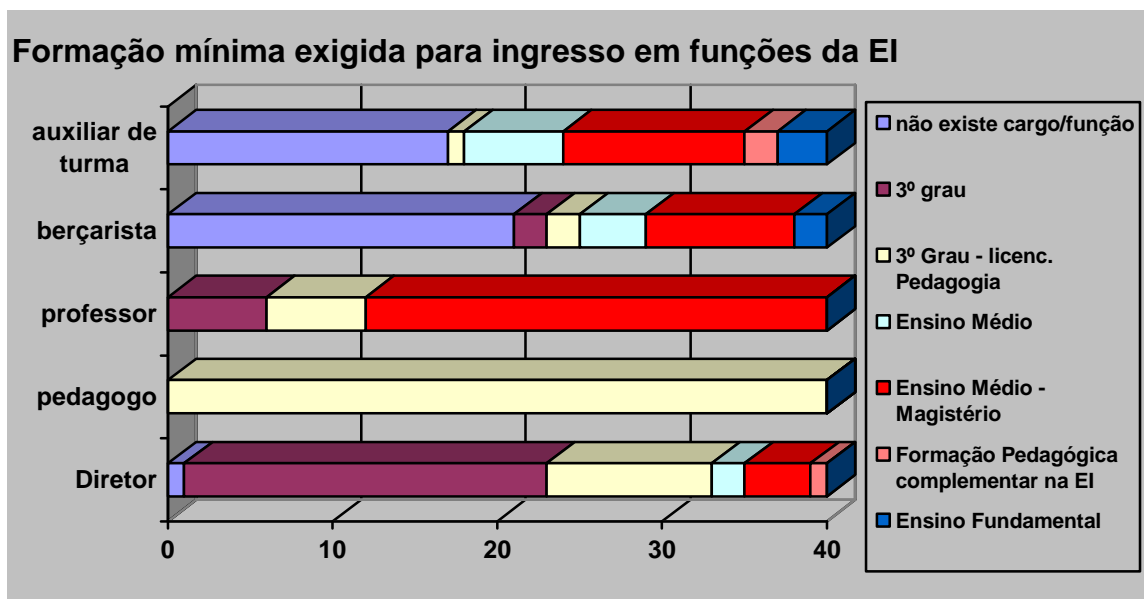


Figura 3: Formação mínima para ingresso.

Associando esses dados a uma perspectiva de análise do conjunto dos profissionais atuantes no cenário capixaba, é possível observar que temos uma ênfase de formação na área da educação, obedecendo às exigências legais, com destaque para a certificação de especialização. Para a função de direção e de coordenação nem sempre temos a exigência de formação em nível superior, bastando uma formação de nível médio com destaque para o magistério. Quanto aos incentivos à formação, a maioria dos municípios (76%) afirma o investimento para ampliar a formação inicial de seus profissionais, especialmente para o quadro do magistério (professores, pedagogos, coordenadores e diretores). Os incentivos podem se concretizar no reconhecimento após a formação com a progressão no plano de cargos e salários, no custeio das mensalidades (total ou parcialmente) com bolsas de estudos, na previsão de licença remunerada durante o período do curso, na oferta de transporte universitário ou no convênio com instituições para formação à distância dos quadros. Alguns municípios efetivam, simultaneamente, mais de um incentivo.

Desse modo, a pesquisa indica a presença da função de direção para as instituições de EI na maioria dos municípios. Considerando que “a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas certamente, interfere no curso desta” (DOURADO, 2003, p. 85), temos a maioria dos municípios efetivando a indicação para o cargo, conforme se verifica na figura a seguir:

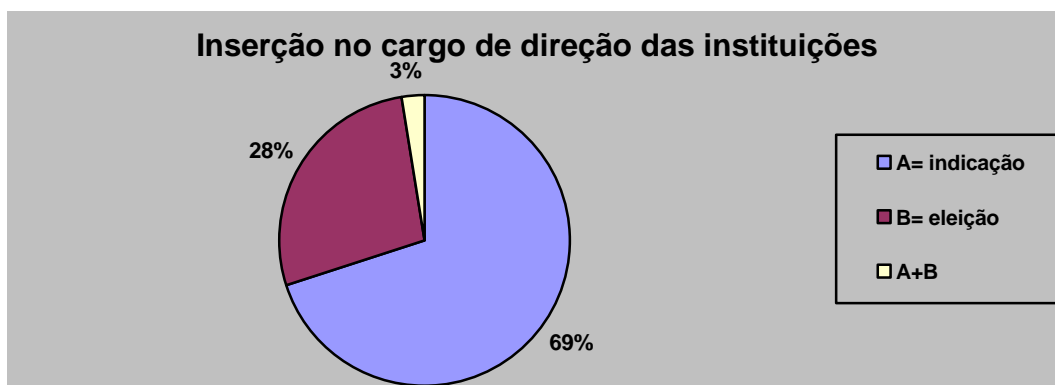


Figura 4: Formas de inserção no cargo de direção.

No processo de inserção no cargo através de indicação, temos algumas variações nas formas que culminam na escolha do dirigente: temos a investidura no cargo por livre nomeação do prefeito como cargo de sua confiança, a nomeação pelo prefeito acatando sugestão vinda da Secretaria de Educação e a escolha entre os professores em exercício em cada instituição para posterior nomeação. Temos também alguns municípios que associam a possibilidade de indicação com critérios baseados na formação ou no tipo de vínculo funcional, favorecendo a indicação de profissionais já vinculados aos quadros do magistério municipal. Se por um lado, observamos no interior do processo de indicação um movimento, mesmo que ainda pequeno, de efetuar *uma escuta* para a nomeação, por outro, esse movimento não possibilita a participação efetiva de todos os segmentos escolares na escolha da direção da instituição. Na inserção através de eleição, temos também algumas variações com municípios desenvolvendo processos em que as candidaturas são submetidas diretamente à comunidade escolar e municípios em que os candidatos, antes de serem submetidos à escolha da comunidade, devem demonstrar conhecimentos em processos seletivos de provas ou participarem de cursos de formação. Temos também municípios que mantêm tanto a indicação quanto a eleição como forma de efetuar a escolha dos dirigentes das instituições.

Nessa dinâmica diversa, os processos de investidura no cargo indicam dinâmicas para a configuração da periodicidade do mandato. No caso de indicação, temos o seguinte quadro:

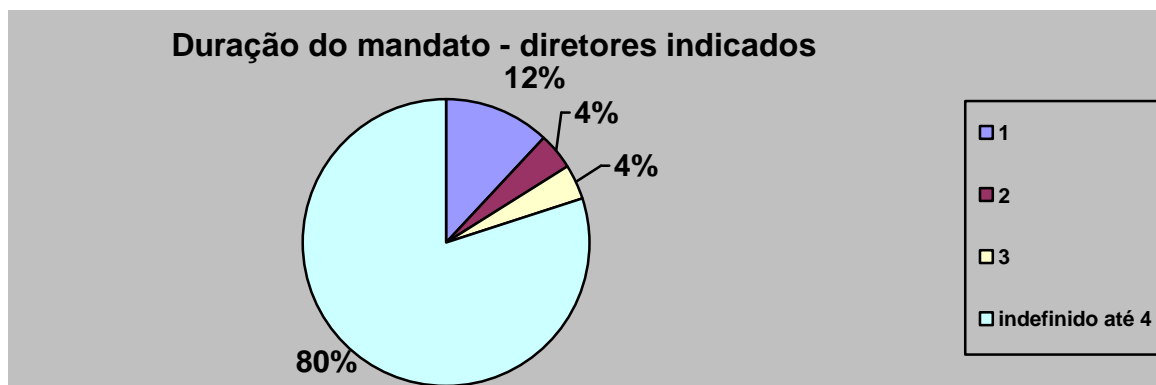


Figura 5: Duração do mandato dos diretores indicados para o cargo.

A investidura no cargo por indicação não favorece uma previsão de periodicidade podendo, então, chegar aos quatro anos de determinada administração municipal. Muitos desses municípios destacam que, em caso de necessidade, se efetiva a troca de profissionais:

Irá depender de seu desempenho frente aos trabalhos realizados na escola e automaticamente da aceitação da comunidade onde a escola está inserida (Q. 16).

Geralmente corresponde aos quatro anos da administração municipal. A não ser quando, por não corresponder a necessidades, precisa ser substituído (Q. 23).

Quando há uma determinação de periodicidade, vemos um destaque por períodos anuais demandando a reafirmação da indicação a cada ano. Assim, os processos de indicação produzem uma fragilidade da função, uma vez que a inserção do dirigente não conta com o respaldo da comunidade escolar e este não pode planejar a execução de uma proposta de trabalho a partir de uma expectativa de temporalidade. Parece que o dirigente precisa equacionar interesses efetuando escolhas que afirmem a gestão do município e não crie *problemas* com o conjunto da comunidade, podendo a qualquer momento ser substituído ou, nesse jogo, ir se fortalecendo de modo a construir não um mandato, mas uma permanência na função. É importante não desconsiderar que a indicação baseada na deliberação de âmbito externo às instituições dá visibilidade a esse poder externo e permite que ele seja referenciado como sustentação para atuação. Assim, essa fragilidade pode ser apresentada como uma aparente força, sustentada nas ingerências externas. Também é importante não desconsiderar as possibilidades de novas apropriações dos processos de indicação no encaminhamento dos trabalhos na gestão das instituições de modo que dirigentes possam investir em parcerias com a comunidade educativa sustentando suas ações nesse *apoio conquistado*. É sempre importante lembrar que “o espaço escolar é constituído pela confluência entre políticas

formuladas pelo poder executivo e por atores encarregados de operacionalizá-las” (MARTINS, 2002), num processo contínuo de (re)significação e novas invenções (CERTEAU, 1994). De todo modo, o processo de indicação evidencia uma ingerência na gestão da instituição (DOURADO, 2003) e se mostra muito mais um instrumento de práticas autoritárias do que um mobilizador de novas apropriações com vistas à construção de um projeto coletivo no desenvolvimento das ações dos dirigentes.

No caso de efetivação de eleição, temos então, uma periodicidade determinada, valorizando mandatos de dois ou de três anos, conforme o seguinte quadro:

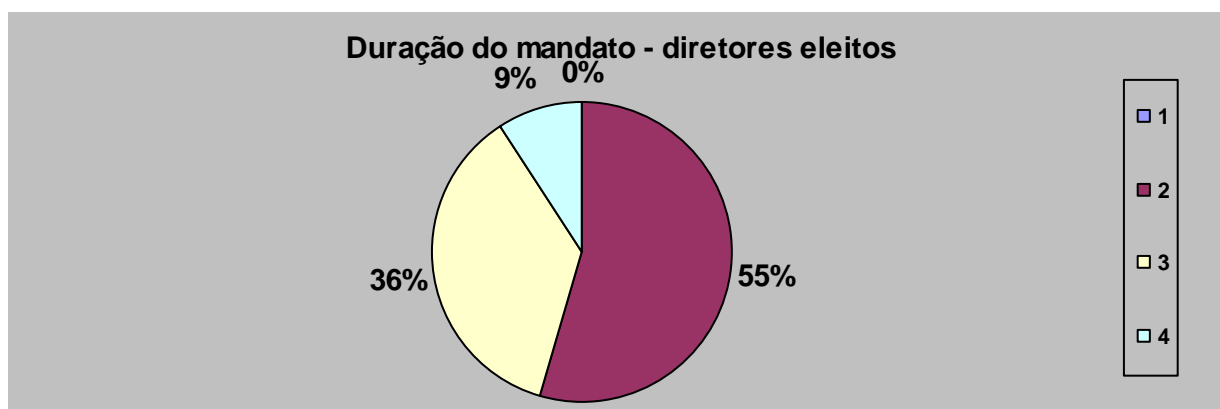


Figura 6: Duração do mandato dos diretores eleitos para o cargo.

No conjunto dos processos de investidura no cargo por eleição observamos, dentre outras dinâmicas, muitos municípios solicitando aos candidatos a elaboração de planos ou de propostas de trabalho, o estabelecimento de regras em edital específico com cronograma e designação de equipes de acompanhamento dos processos eletivos e propostas de debates em caso de instituições que possuem mais de uma candidatura. Essas dinâmicas demonstram uma diversidade de processos que culminam com a eleição. Com relação à permanência no cargo, muitos municípios explicam que é possível nova investidura no cargo mediante a submissão a outro processo eletivo.

Dourado (2003, p. 84-85) destaca que a eleição direta para diretores, considerada uma das formas mais democráticas, tem sido defendida com o argumento de que o processo implica uma retomada ou conquista da decisão sobre os destinos da instituição. É necessário não perder de vista as limitações do sistema representativo em nova sociedade e, por isso, para

afirmar a tese da eleição como garantia da democratização da gestão, o autor advoga que é fundamental ampliar os horizontes da democratização. Para isso, associar a forma da escolha com o exercício da função de modo que os processos democráticos sejam estendidos ao cotidiano das ações, e não como um processo que se finaliza ao término da escolha dos dirigentes. Nessa complexidade, a pesquisa sinaliza as contradições de nossa realidade social em que, ao mesmo tempo, convivemos com políticas conservadoras e com experiências progressistas que incentivam a participação com vistas à formação de um coletivo (GUTIERREZ e CATANI, 2003).

Para atuação na direção, cerca de 80% dos municípios participantes da pesquisa oferecem uma gratificação aos profissionais. Três deles informam que essa gratificação é menor para os diretores que atuam nas instituições de EI, em detrimento daqueles que atuam no Ensino Fundamental – EF. Nesse caso temos gratificação pelo exercício da função vinculada a uma tipologia das instituições que são categorizadas conforme o nível de ensino e nessa categorização, a gestão das instituições de EI não gozam do mesmo prestígio que as instituições de EF. Trinta outros municípios oferecem uma gratificação utilizando um mesmo critério referenciado no número de crianças atendidas, o que implica também uma gratificação inferior porque as instituições de EI geralmente atendem um número menor de crianças por turma, em função da especificidade do trabalho. Desse modo, temos uma inserção da EI na escola básica apropriando formas de inserção no cargo de direção típicas do movimento construído historicamente no contexto local que mantém, pelo viés da remuneração, uma desvalorização da atuação na EI. Nesse contexto, temos o desafio de urdir políticas públicas que possam contribuir para o reconhecimento igualitário dos profissionais, alavancando a EI na conquista de uma condição também igualitária frente as outras etapas e níveis de ensino.

2.2 A parceria com o conselho

O olhar para a gestão das escolas e para a afirmação de sua autonomia para elaborar e executar seu projeto educativo se insere no quadro da luta de consolidação do sistema democrático (GUTIERREZ e CATANI, 2003). A gestão escolar é tomada na cena social, integrando um debate político relativo ao direito de participação da sociedade civil como condição de uma cidadania ativa, com a proposição de construção de relações sociais democráticas de governo nas escolas. Na institucionalização da participação dos diferentes sujeitos coletivos, a gestão colegiada se evidencia como mobilizadora de espaços de

autonomia institucional e de participação. Não podemos desconsiderar nesse percurso, as diferentes formas de apropriação das premissas da possibilidade de uma nova governabilidade no campo educacional, bem como as implicações dessas apropriações na vida das escolas e de seus estudantes (KRAWCZYK, 2002). Como síntese, temos, nos desafios da proposição de uma educação escolar transformadora, a afirmação da necessidade de parceria na administração das instituições escolares com a valorização dos Conselhos de Escola.

Na pesquisa, a presença do conselho no processo de gestão ocorre de maneira efetiva em cerca de 40% dos municípios participantes, uma vez nesses municípios a maioria ou todas as instituições de EI possuem conselhos.

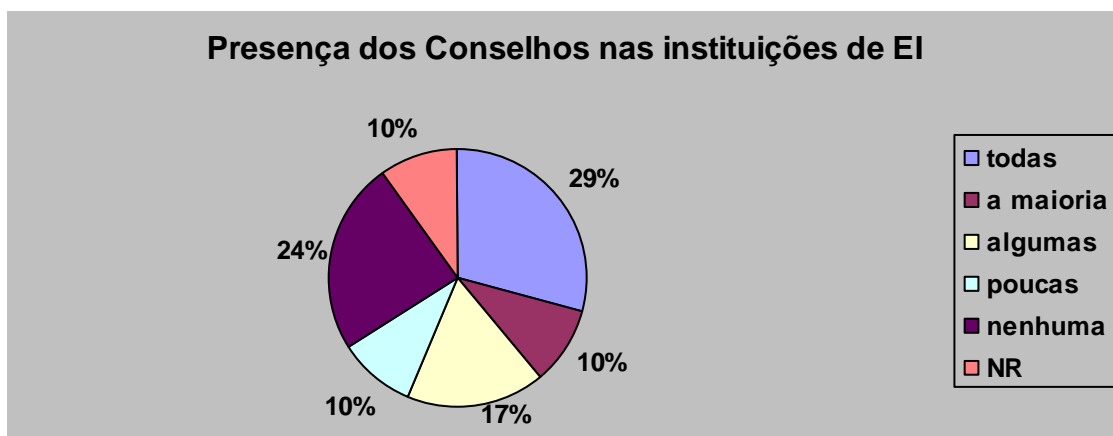


Figura 7: Conselhos nas instituições de EI.

Considerando o número de municípios (cerca de 50%) que não possuem no seu cenário das instituições de EI a presença significativa dos conselhos, vale indagar por que os conselhos não atingem a participação, transparência e democracia que poderiam atingir? Gutierrez e Catani (2003), ao tratar das dificuldades em relação ao funcionamento dos conselhos, selecionam referências de estudos nesse campo destacando questões relativas ao poder do diretor nos conselhos, a falta de conhecimento sobre as atribuições legais e sobre o funcionamento dos conselhos, as dificuldades de participação, a valorização ideológica das formas tradicionais de gestão, demandas políticas difíceis de conciliar, dentre outras. Essas questões se apresentam em meio a uma valorização desse espaço e uma vontade de que o conselho seja aquilo que se espera dele.

Nos municípios, geralmente o conselho envolve a comunidade escolar (direção, pedagogos, magistério e funcionários), o segmento de pais das crianças e a comunidade local podendo também acolher alguma representação de associações diversas, do comércio e de comunidades religiosas. Apenas dois municípios especificaram que as crianças possuem representação nos conselhos das instituições. Desse modo, no pertencimento aos sistemas de ensino, a EI vai se apropriando de algumas sínteses da luta educacional que afirmam a necessidade de participação de pais, educadores, funcionários e comunidade nos conselhos. No entanto, temos o desafio de articular essas sínteses com a especificidade da EI de atender as crianças pequenas. Vinculando a idéia da EI como um direito à discussão sobre os direitos das crianças, assinalamos o pouco progresso da participação infantil na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância, em especial, nas instituições de EI (SARMENTO E PINTO, 2007).

2.3 Conquistas e dificuldades para o desenvolvimento da gestão democrática nas instituições de EI

Na diversidade de intensidade quanto à presença dos conselhos no cenário de cada município, vinte e quatro deles (58,53%) descreveram as maiores dificuldades para o estabelecimento da gestão democrática nas instituições. Dentre elas, destacamos:

Dificuldades apresentadas	Número de municípios	%
Na atuação nos conselhos: a falta de participação e/ ou envolvimento dos diferentes segmentos, bem como a articulação das representações com seus segmentos.	8	33,33
A falta de formação e de experiência dos gestores para atuar em função desse tipo de gestão (democrática).	6	25
A não efetivação de processo de eleição dos gestores das instituições.	4	16,6
Questões políticas partidárias que implicam ingerências nos processos decisórios.	4	16,6
A falta de recursos e/ou de autonomia no seu gerenciamento.	2	8,33

Figura 8: Dificuldades no desenvolvimento da gestão democrática

Os dados sinalizam que estamos lidando com uma realidade bastante complexa e dinâmica. Para que participação possa contribuir com a escola é importante sua compreensão no contexto da defesa de direitos e da necessidade de garantir acesso a informações sobre a dinâmica das instituições que possibilitem fundamentar as opções nas decisões. Essa possibilidade de participação não se desvincula da totalidade das experiências dos sujeitos. Nesse sentido, a gestão democrática precisa ser entendida

[...] como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2003, p. 79)

Assim, a complexidade da gestão democrática precisa ser analisada considerando todo o contexto que faz sua afirmação em meio às contradições quanto ao investimento para a sua concretização em todos os âmbitos do sistema de ensino. Políticas que focalizam a democratização das relações escolares “devem considerar o contexto em que elas se inserem, as necessidades daí decorrentes e as condições objetivas em que elas se efetivam” (DOURADO, 2003, p. 80). A observação do contexto focalizado na pesquisa reafirma que é na auto-organização dos sujeitos envolvidos no processo educativo que, criando seus próprios espaços públicos onde os interesses são debatidos naquilo que tem em comum e na diversidade em que se apresentam, que se poderá chegar a formulação de alternativas às hierarquias de comando do poder que tem sido imposto (BRUNO, 2002). Nessa perspectiva, é importante integrar as crianças nesse processo de modo a garantir a participação preconizada nos direitos das crianças e contar com suas contribuições para o encaminhamento de ações institucionais que são direcionadas a elas.

Nos desafios vinculados aos processos de gestão, trinta dos municípios (73,17%) participantes descreveram ações que efetivam com vistas ao fortalecimento da gestão democrática das instituições de EI. Dentre essas ações destacamos:

Ações destacadas	Número de municípios	%
Formação para os gestores.	14	46,6

Assessoria, orientações, atendimento e acompanhamento aos gestores pela secretaria de educação.	9	30
Eleição de diretores.	7	23,3
Incentivo a e/ou implantação dos conselhos.	4	13,3
Formação para o conselho.	4	13,3
Respeito à autonomia das instituições.	3	10
Implantação de projetos de avaliação institucional.	2	6,6
Construção do Projeto Político Pedagógico nas instituições.	2	6,6
Reunião de pais para prestação de contas dos recursos.	2	6,6
Implantação de grêmios estudantis.	1	3,3

Figura 8: Ações para o fortalecimento da gestão democrática nas instituições.

Sabemos que o processo de descentralização vivenciado no cenário educacional brasileiro, que, se por um lado pode resultar em maior autonomia das escolas, por outro, passou a demandar a execução de rotinas administrativas implicando novas tarefas a serem realizadas (elaboração de planos e projetos, previsão de orçamentos, prestação de contas, etc.), em muitos contextos, sem as condições de infra-estrutura necessárias. Com isso, temos implicações tanto na organização escolar quanto na organização do trabalho escolar. Na organização do trabalho escolar, situado no contexto da divisão do trabalho nas instituições, observamos a reconfiguração dos quadros de trabalho, em especial, na organização das secretarias de instituições de EI e novas dinâmicas para o papel do diretor. Na organização escolar, temos uma problematização das formas de ensinar e avaliar exigindo novos processos de organização e articulação dos grupos de crianças, de realização de planejamento, de escolhas de procedimentos de ensino, de dinâmicas de avaliação e de registro do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2002). Todas essas demandas vão repercutir num movimento de formação e de assessoria aos gestores que pode ser observado nas ações destacadas pelos municípios como integrantes do processo de fortalecimento da gestão democrática nas instituições de EI.

Desse modo, a pesquisa indica, no movimento de pertencimento da EI aos sistemas de ensino, a apropriação de elementos conceituais relativos à valorização da gestão democrática num processo que revela recuos, dificuldades e mobilizações para sua efetivação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo em construção do pertencimento da EI aos sistemas de ensino nos mobilizou, no contexto da pesquisa, a tomar o percurso das proposições a respeito da gestão das instituições escolares aproximando-as ao universo das instituições de EI. Esse diálogo evidencia uma apropriação do percurso de valorização da gestão democrática da educação em meio às dificuldades para concretização dos propósitos de constituição da autonomia institucional e da garantia dos espaços de participação que possibilitem a construção de um projeto coletivo institucional, em especial, um projeto que conte com a participação das crianças pequenas.

O debate em torno do governo e da governabilidade de nossa sociedade não é finito, porque é intrínseco à relação democracia/capitalismo (KRAWCZYK, 2002, p. 70), e nesse jogo o papel da educação não pode ser desvinculado da luta social com vistas a definir os rumos da sociedade. Neste contexto, a pesquisa sinaliza que as conquistas do campo da gestão democrática da educação vêm repercutindo no cenário da EI e se fortalecendo com sua inserção na escola básica. No entanto, não é uma realidade que atinge a todos os municípios e instituições variando conforme as diversas (re)apropriações possíveis na complexidade educativa. Assinalamos assim, que os desafios para a constituição de instituições de EI democráticas permanecem no horizonte do campo. Nessa lógica a EI, na sua inserção na escola básica, integra a luta por uma cultura democrática e autônoma que demanda conquistas de condições que possibilitem a participação de todos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréia Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n° 9394/1996**.
- BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, 2006.

- BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil**. Brasília, 2006.
- BRUNO, L. Gestão da educação: onde procurar o democrático? In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 17-38.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano 1. artes do fazer*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Petrópolis, 1994.
- CÔCO, V. Educação Infantil: revisitando algumas questões no cenário do pertencimento aos sistemas de ensino. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 22. PPGE/UFES. Vitória, PPGE, 2005, p. 158-184.
- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 77-95.
- FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. (Orgs.). **Territórios da Infância: Linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: JM Editora 2007, p. 57-83.
- FREIRE, P. Novos tempos, velhos problemas. In. SERBINO, R. V. et al. (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 41-47.
- GUTIERREZ, G. L. e CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 59-75.
- HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 104, jul.1998, p. 5-34.
- KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 59-72.
- KUHLMANN Jr, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação,1998.
- MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 109-160.
- OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 125-143.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.
- POLLARD, A. **The social world of the primary school**. London: Cassel Education, 1985.
- RAYNA, S.; BROUGÈRE, G. **Tendences et innovations dans l'éducation préscolaire: perspectives internationales**. Paris: INPR, 2000.
- SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança, 2007, p. 9-28.
- SILLER, R. R. e CÔCO, V. O ingresso de profissionais na Educação Infantil. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Caxambu, 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>>
- VELHO, G. **Individualismo e Cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, p. 121-132.