

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**NANCY NONATO DE LIMA ALVES**

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

**Goiânia**

**2007**

NANCY NONATO DE LIMA ALVES

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL NA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE GOIÂNIA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Formação e profissionalização docente.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa

Goiânia - Goiás  
2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(GPT/BC/UFG)

Alves, Nancy Nonato de Lima.  
A474c Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e  
identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia / Nancy Nonato de Lima. – 2007.  
286 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivone Garcia Barbosa.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2007.

Bibliografia.: f. 263-286.

Inclui lista de abreviaturas e siglas.

Apêndices e anexos

1. Educação de crianças – Política educacional - Goiás 2. Educação – Identidade profissional 3. Gestão educacional I. Barbosa, Ivone Garcia II. Universidade Federal de Goiás. **Faculdade de Educação** III. Título.

CDU : 372.3:37.014.5(817.3)

NANCY NONATO DE LIMA ALVES

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHO E  
IDENTIDADE PROFISSIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Doutor, aprovada em 03 de agosto de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivone Garcia Barbosa – UFG  
Presidente da Banca

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ordália Alves Almeida – UFMS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dulcéria Tartuci – UFG

---

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – UFG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Angela Cristina Belém Mascarenhas – UFG

Ao Onilton, meu companheiro, que divide comigo  
sonhos, desafios, conquistas, dificuldades: seu amor  
é minha força, meu porto seguro, o apoio e a  
coragem para lançar-me no mar aberto da vida Você  
me faz feliz!

Aos meus filhos, João Mateus, Gabriel e Pedro  
Paulo: vida na minha vida, alegria no meu viver.  
Com vocês o [meu] mundo ficou infinitamente  
melhor!

Ao Jovelino, meu pai e à Edivina, minha mãe:  
origem e alicerce do que sou e conquistei!

Amo vocês!

## AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Concluir esse Doutorado é a realização de tarefa árdua e desafiadora. Felizmente, não foi um trabalho solitário, ao contrário, concretizou-se com a parceria de várias pessoas que se tornaram parte desse trabalho, e da minha vida. É imensa minha alegria ao perceber que, talvez não seja possível agradecer a todas essas pessoas, pois muitas compartilharam comigo esta jornada: algumas estiveram bem perto; outras acompanharam à distância, com saudade, inclusive porque a minha ausência se fez necessária em muitos momentos. Familiares, amigos, amigas, colegas de trabalho que não vejo há certo tempo, e aqueles que tenho visto frequentemente: obrigada por, de alguma forma, contribuírem para a minha constituição como pessoa e como profissional.

A Deus, que acredito ser fonte de vida.

À professora Ivone Garcia Barbosa, formidável mestra de longa data – desde a graduação em Pedagogia. Sua orientação segura em todo o processo de realização da pesquisa foi uma condição material para a elaboração do presente trabalho. Além disso, sua sabedoria de viver e conviver, interagindo sincera e afetivamente tornou e torna mais significativa a produção de conhecimento e a vida das pessoas à sua volta. Meu carinho, respeito e reconhecimento à grande pessoa que você é!

De maneira especial e muito carinhosa, agradeço ao Onilton, meu amado companheiro que apoiou incondicionalmente o meu trabalho, além de compartilhar todos os outros projetos que já realizei. Com você a dificuldade é sempre menor do que a possibilidade de superá-la, a tristeza se torna alegria, a vida tem sentido de ser vivida. Dizer como é grande meu amor por você, ainda é pouco!

Aos meus queridos filhos, João Mateus, Gabriel e Pedro Paulo, agradeço a tolerância com minha ausência em momentos cotidianos. Ainda crianças já vivenciam o aprendizado da solidariedade, demonstrando respeito e admiração pelo trabalho da mamãe. Obrigada por todo carinho ao final do dia, fortalecendo-me para continuar no dia seguinte. Amo vocês! [infinito milhões]

Às coordenadoras pedagógicas, e ao coordenador, que receberam o convite e desafio para participar dessa pesquisa, atendendo-me com boa vontade apesar das difíceis condições e do excesso de trabalho que enfrentam. Reconheço o seu empenho e compromisso em contribuir para a construção de uma Educação Infantil com qualidade social para as crianças do município de Goiânia.

Às profissionais do Conselho Municipal de Educação e dos Departamentos de Gestão de Pessoal e Administração Educacional da SME que se empenharam em localizar a documentação para análise.

À Warlúcia e Ana Rogéria que gentilmente disponibilizaram documentos de acervo particular, fontes importantes para a realização dessa pesquisa.

À professora Dr<sup>a</sup> Ângela Mascarenhas e ao professor Dr. João Ferreira, agradeço as valiosas contribuições e provocações para o aprimoramento deste trabalho, no processo de qualificação, e na sessão de defesa. Agradeço, também, às professoras Dr<sup>a</sup> Ordália Almeida e Dr<sup>a</sup> Dulcéria Tartuci que participaram da banca de defesa, colaborando para o enriquecimento deste trabalho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos: espaço de produção acadêmica, de apoio e crescimento, de debates e embates, de dúvidas que possibilitam ampliar o pensamento, de construção de amizades tão importantes para viver e aprender com significado.

Ao Programa de Pós-Graduação, cujos professores proporcionaram diálogos enriquecedores. Agradeço também a presteza de suas funcionárias.

À 2<sup>a</sup> turma do Doutorado. Os momentos de convivência foram curtos, mas de significati debates e crescimento acadêmico e pessoal.

À Capes, pela bolsa de pesquisa que possibilitou condições financeiras para dedicação aos trabalhos investigativos.

Ao João Federal que disponibilizou uma sala, no Sindireceita, melhorando minhas condições de estudo. Certamente teria sido muito difícil sem esse apoio.

À Edivina, Onilton, Fátima, Lucilene, Janice, Marielza, João, Fábio, Andrea, Carlos Antônio, Terezinha, Rui, Larissa, Família Soares, e todos que me apoiaram nos afazeres cotidianos, compartilhando comigo tarefas familiares e socorrendo emergências. Minha sincera gratidão e meu profundo respeito pela boniteza que a capacidade de ajuda de vocês me ensinou!

À Telma, Kátia e Sandra que deram uma “mãozinha” para a conclusão deste trabalho. Amigas da academia, amigas do coração. O mundo, inclusive acadêmico, seria muito melhor se todas as pessoas fossem capazes do desprendimento e amizade que vocês demonstraram Sinceramente, muito obrigada pela parceria de desabafos, apoio, encorajamento!

Ao Rodrigo que gentilmente colaborou na formatação final deste texto.

À professora Maura Domiciano Sobrinho, que fez a revisão técnica do texto.

## RESUMO

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.** 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

Nossa pesquisa compõe um dos vários subprojetos em desenvolvimento no projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, do Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação, ligado à linha de pesquisa *Formação e Profissionalização Docente* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Investigamos a coordenação pedagógica na Educação Infantil, com o objetivo de compreender o trabalho e a constituição de identidades profissionais de coordenadoras pedagógicas em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia. Assumimos a premissa de que a coordenação pedagógica é uma dimensão da gestão, responsável pela articulação coletiva do projeto político-pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva democrática. Com base no método materialista dialético, desenvolvemos uma pesquisa teórica, documental e empírica, com a participação de 93 coordenador/as pedagógico/as em 76 CMEIs, nos anos de 2005 e 2006. A construção dos dados investigativos articulou análise de documentos, questionários e entrevistas. Para apreender o movimento concreto e contraditório do objeto na totalidade sócio-histórica realizamos as análises e reflexão crítica, dialogando com Marx, Mészáros, Frigotto, Mascarenhas, Kuenzer; na área da gestão educacional: Dourado, Paro, Silva Jr., Oliveira, D.; no campo da Educação Infantil: Barbosa, Oliveira, Z., Rosemberg, Arce, Faria; quanto ao curso de Pedagogia: Brzezinski, Freitas, H., Anfope. Identificamos desafios, (des)compromissos e avanços possíveis da Educação Infantil como campo de políticas públicas, para compreender as condições materiais e simbólicas que mediam o trabalho pedagógico nessa etapa educacional. Analisamos a historicidade e propostas atuais de gestão escolar na Secretaria Municipal de Educação, constatando limites e possibilidades em torno da gestão democrática, que entendemos como utopia necessária na luta por educação de *qualidade social* em oposição à *qualidade total* do mercado. Percebemos a complexidade, desafios e ambigüidades do trabalho de coordenação em CMEIs, cuja construção de identidades profissionais realiza-se no processo social de produção, incorporando aspectos coletivos e individuais, na articulação de imagens e auto-imagens historicamente (trans)formadas de profissão docente, identidade do curso de Pedagogia, supervisão escolar, instituição de Educação Infantil, criança e infância. Apreendendo a contradição do real é possível afirmar que o/as coordenador/as pedagógico/as desempenham importante papel na gestão do Cmei, com potencialidade de contribuir para uma gestão democrática e compartilhada na Educação Infantil, nos limites históricos da materialidade social.

**Palavras-chave:** coordenação pedagógica na Educação Infantil; trabalho e identidade profissional; gestão democrática.



## ABSTRACT

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Pedagogical coordination at the childhood education: professional work and identity on the municipal educational system in Goiânia. 2007. 290 f. Thesis (Education Doctor's Degree) – Education Faculty, Federal University of Goiás, Goiânia, Brazil, 2007.

Our research composes one of various subprojects on development in the project *Public Politics and Childhood Education in Goiás: history, conceptions, projects and practical*, of the *Studies and Researches of Childhood Education* group, on the research line *Teaching Formation and Professionalization* for the concession of the doctor's degree on the research program of the Education Faculty, in the Federal University of Goiás. We investigate the pedagogical coordination at the childhood education, trying to understand the work and the constitution of the professional identities of the pedagogical coordinators on the Municipal Centers of Childhood Education in Goiânia. We adopt the principle that the pedagogical coordination is one dimension in the administration, responsible for the collective joint of pedagogical and political project as well as of learning and teaching process, on a democratic perspective. On the basis of dialectical materialist method, we developed one theoretical research, documental and empirical, with the participation of ninety and three pedagogical coordinators, on seventy and six childhood educational centers, in the years of 2005 and 2006. The investigative data construction articulates documents analysis, questionnaires and interviews. Aiming at to catch the concrete and contradictory movement of the research object on the social and historical totality, we realized analysis and critical reflections on a dialogue with Marx, Mészáros, Frigotto, Mascarenhas, Kuenzer; in educational administration area: Dourado, Paro, Silva Jr., Oliveira, D.; on the childhood education field: Barbosa, Oliveira, Z., Rosemberg, Arce, Faria; about the educator's formation course: Brzezinski, Freitas, H., Anfope. We identify challenges, commitments and not commitments, possible advanced for the childhood education as a field of public politics, to understand the material and symbolical conditions that mediates the pedagogical work in this educational stage. We analyze the history and actual proposes for scholar administration of the educational municipal system and we evidence limits and possibilities, around the democratic administration, that we understand as a necessary utopy on the fight for social quality on education, in opposition to the total quality desired for the market. We perceive the complexity, the challenges and the ambiguous aspect of the coordination work on the educational childhood centers, where the professional identities construction happens on the social production process and incorporates collective and individual aspects in the images and self images historically transformed of the teaching work, the educator's formation courses identity, school supervision, educational childhood institutions, child and childhood. Catching the contradiction of the real is possible to affirm that the pedagogical coordinators play an important role on the childhood centers administration, being able to contribute for a democratic and collective administration on the childhood education, in the historical limits of the social materiality.

**Key-words:** pedagogical coordination on childhood education, work and professional identity, democratic administration.

## RESUMEN

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordinación pedagógica en la educación de la infancia:** trabajo y identidad profesional en la Red Municipal de Enseñanza de la ciudad de Goiânia. 2007. 290 f. Tesis doctoral (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

Nuestra investigación compone uno de los subproyectos en desarrollo en lo proyecto Políticas Públicas de la Educación de la Infancia en Goiás, ligado a la línea de investigación *Formación e profesionalización del profesorado en Goiás: historia, concepciones, proyectos y practicas*, de lo Programa de Postgrado en Educación da la Facultad de Educación de la Universidad de Goiás. Investigamos la coordinación pedagógica en la Educación Infantil, con lo objetivo de comprender el trabajo e la constitución de identidades profesionales de coordinadores y coordinadoras pedagógicas en los Centros Municipales de Educación Infantil de la ciudad de Goiânia. Hemos asumido la premisa de que la coordinación pedagógica es una dimensión de la gestión, responsable por la articulación colectiva de lo proyecto político-pedagógico y de lo proceso de enseñanza e aprendizaje, en una perspectiva democrática. Con base en lo método materialista dialéctico, desarrollamos una investigación teórica, documental y empírica, con la participación de noventa y tres coordinadores/coordinadoras pedagógicas en setenta e seis centros educacionales, en los anos de 2005 y 2006. La construcción de los datos investigativos ha articulado el análisis documental, cuestionarios y entrevistas. Hacia la comprensión del movimiento concreto e contradictorio del objeto en la totalidad socio-histórica realizamos las análisis e reflexión crítica dialogando con Marx, Mészáros, Frigotto, Mascarenhas, Kuenzer; en la área de la gestión educacional: Dourado, Paro, Silva Jr., Oliveira, D.; en lo campo de la Educación Infantil: Barbosa, Oliveira, Z., Rosemberg, Arce, Faria; en relación al curso de Pedagogía: Brzezinski, Freitas, H., Anfope. Hemos identificado desafíos, (des)compromisos y avances posibles de la Educación Infantil como campo de políticas públicas, para comprender las condiciones materiales y simbólicas que entremeam el trabajo pedagógico en esta etapa educacional. Analizamos la historicidad y las propuestas actuales de gestión escolar en la Secretaria Municipal de la Educación, constatando límites y posibilidades en rededor de la gestión democrática, que nosotros vemos como una utopía necesaria en la lucha hacia una educación de *cualidad social* en oposición a la *cualidad total* de lo mercado. Percibimos la complejidad, los desafíos e la ambigüedad del trabajo de coordinación en los centros de educación infantil, donde la construcción de las identidades profesionales se sucedem en el proceso social de producción, incorporando aspectos colectivos e individuales, en la articulación de imagenes y auto-imagenes históricamente formadas y cambiadas de la profesión docente, de la identidad del curso de Pedagogía, supervisión escolar, institución de Educación Infantil, niño y infancia. Captando la contradicción del real es posible asegurar que los/las coordinadores/coordinadoras pedagógicas desarrollam importante papel en la gestión de los centros educacionales, con potencialidad para contribuir hacia una gestión democrática e compartida en la Educación Infantil, en los limites históricos de la materialidad social.

**Palabras-llave:** coordinación pedagógica en la Educación Infantil; trabajo e identidad profesional; gestión democrática.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEG – Associação das Creches Filantrópicas do Estado de Goiás  
ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias  
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação  
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
BM – Banco Mundial  
CEs – Conselhos Escolares  
CEB – Câmara da Educação Básica  
CEDES – Centro de Estudos, Educação e Sociedade  
CEIs – Centros de Educação Infantil  
CF – Constituição Federal  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CME – Conselho Municipal de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CEFPE – Centro de Formação de Profissionais da Educação  
CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil  
COEDI – Coordenação de Educação Infantil  
CONARFCE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador  
CONED – Congresso Nacional de Educação  
DAE – Departamento de Administração Educacional  
DCN-EI – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil  
DEI – Divisão de Educação Infantil  
DEPE – Departamento Pedagógico  
DGP – Departamento de Gestão de Pessoal  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
FCC – Fundação Carlos Chagas  
FE – Faculdade de Educação  
FUMDEC – Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário  
FUNCAD – Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola GT – Grupo de Trabalho  
IEIs – Instituições de Educação Infantil  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil  
NOS – Núcleo de Orientação e Supervisão  
OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar  
ONGs – Organizações Não-Governamentais  
PEC – Proposta de Emenda Constitucional  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
RME – Rede Municipal de Ensino  
SECT – Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
URE – Unidade Regional de Ensino

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I: A Educação Infantil como política pública: interesses, conflitos, ambigüidades e avanços possíveis .....</b>	<b>34</b>
1.1 Políticas públicas e educação da infância .....	35
1.2 Infância e Educação Infantil como direito: conquistas e desafios históricos .....	46
1.3A materialização das políticas de Educação Infantil: (des)compromissos e ambigüidades....	61
1.4. A municipalização da Educação Infantil pública em Goiânia .....	79
<b>CAPÍTULO II: Gestão escolar na Rede Municipal de Educação de Goiânia: fundamentos, concepções e perspectivas .....</b>	<b>92</b>
2.1 Gestão escolar: da polissemia do termo à concretização diferenciada de ações .....	94
2.2 O curso de Pedagogia e a formação de gestores pedagógicos para a Educação Básica: aspectos históricos .....	101
2.3 Trajetória e (des)caminhos na proposição de democratização da gestão educacional na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia .....	115
2.4 Concepções e perspectiva atual de gestão escolar na política educacional da Rede Municipal de Educação .....	128
<b>CAPÍTULO III: Educação Infantil, gestão educacional e coordenação pedagógica nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia .....</b>	<b>145</b>
3.1 A Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia: diretrizes e concepções sobre a organização do trabalho nos CMEIs.....	146
3.2 Gestão democrática nos CMEIs: limites e possibilidades de participação familiar .....	157
3.3 Participação dos educadores, proposta político-pedagógica e gestão nos CMEIs .....	167
3.4 A coordenação pedagógica na Rede Municipal de Educação de Goiânia: trajetória histórica e política .....	178

**CAPÍTULO IV: O trabalho da gestão pedagógica em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia: contradições e possibilidades de construção coletiva..... 199**

4.1 As coordenadoras pedagógicas dos CMEIs: dimensões do perfil profissional .....	200
4.2 Trajetórias profissionais: modos de tornar-se coordenador/a pedagógico/a na Educação Infantil .....	217
4.3 O trabalho da coordenação pedagógica em Centros Municipais de Educação Infantil: “A gente tem que estar pronto para tudo”.....	232

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 258**

**REFERÊNCIAS ..... 267**

**Apêndices ..... 291**

APÊNDICE A - Relação de pesquisas sobre a Rede Municipal de Educação de Goiânia.....	292
APÊNDICE B – Perfil Profissional I .....	295
APÊNDICE C – Perfil Profissional II .....	299
APÊNDICE D - Entrevista com coordenadores pedagógicos .....	304
APÊNDICE E - Índice Temático .....	306

**Anexos ..... 309**

ANEXO A – Legislação Educacional do Sistema Municipal de Goiânia .....	310
ANEXO B – Resolução – CME N. 088 de 20 de agosto de 2003 .....	312

## INTRODUÇÃO

O presente estudo situa-se no campo da gestão educacional na Educação Infantil, tomando a gestão pedagógica como aspecto central. Dirigimos nossos esforços analíticos para compreender o trabalho e a constituição de identidades profissionais de coordenadoras pedagógicas em Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia. Partimos da premissa de que a coordenação pedagógica é uma dimensão da gestão, responsável pela articulação coletiva do projeto político-pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva democrática. Dessa maneira, consideramos que tanto a direção quanto a coordenação das instituições de Educação Infantil têm um papel relevante na constituição de um atendimento de qualidade, que contribua para assegurar às crianças pequenas o recém conquistado direito à educação em creches, pré-escolas, centros de educação infantil.

O interesse pela temática se constituiu em três âmbitos que justificam a realização da pesquisa: nossa trajetória profissional, a experiência na pesquisa e a necessidade de investigação acerca da gestão no campo da Educação Infantil. A atuação como professora alfabetizadora (1992-1994); integrante da Divisão de Educação Infantil (1998-2001); professora em Centro Municipal de Educação Infantil (2002-2003) e na Assessoria Técnica do Conselho Municipal de Educação (2004) possibilitou, dentre outras coisas, um contato direto com a complexidade do atendimento a crianças de até seis anos no Sistema Municipal de Ensino, suscitando questões teórico-práticas e a necessidade de aprofundamento no campo da Educação, em especial da Educação Infantil. Importante destacar que nossa trajetória ocorreu justamente a partir da década de 1990, considerada como marco fundamental para as políticas públicas educacionais no campo da infância, materializando-se desde então inúmeras reformas nos diversos níveis de ensino.

Nossa inserção profissional contribuiu também para delinear uma trajetória em pesquisa. Assim, ao realizar o Curso de Mestrado em Educação Brasileira<sup>1</sup>, verticalizamos estudos sobre a docência em Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia, analisando, entre outros aspectos, os significados que professoras e coordenadoras pedagógicas atribuíam ao seu trabalho docente. Essa pesquisa contou com a participação de 84 pedagogas que atuavam em 16 CMEIs no ano de 2001, sendo que foi possível perceber necessidades e expectativas das profissionais, expressando, ainda, desafios que perpassam o exercício profissional naquelas instituições públicas (ALVES, 2002). Os significados e sentidos da docência que apreendemos entre as professoras e coordenadoras pedagógicas são indicativos de concepções paradoxais, caracterizando o trabalho docente na ambigüidade entre vocação e profissionalismo. Entre os aspectos significativos que emergiram na constituição e análise dos dados investigativos, enfatizamos a necessidade de conhecimento da realidade, clareza e segurança nas propostas por parte dos gestores, destacando-se, ainda, que as políticas oficiais devem articular o reconhecimento da importância da Educação Infantil, para estabelecer caminhos precisos ao desenvolvimento das propostas educacionais.

Priorizando o afeto pelas crianças, a valorização e identificação com o trabalho como principais referências para a docência, ao mesmo tempo aquelas professoras também consideraram necessário que o professor de Educação Infantil tenha clareza dos objetivos e do alcance dessa etapa educacional; conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil; formação específica que possibilite respeitar a individualidade e as necessidades da criança, bem como organizar a ação didática adequadamente a cada etapa. De um lado, manifestaram o reconhecimento da necessidade de qualificação específica, preferencialmente no curso de Pedagogia, isto é, a formação acadêmica foi vista como um fator diferenciador na qualidade do trabalho docente; por outro lado, consideraram que o domínio teórico é insuficiente para orientar o exercício da docência. Nesse sentido, o senso materno, o bom senso e, sobretudo, a afetividade foram tomados como “fontes” de apoio, as matrizes de ação e de explicação da atividade pedagógica cotidiana. Revelam-se, portanto, ambigüidades e paradoxos construindo significados

---

<sup>1</sup> Realizado na FE/UFG, no período 1999/2002, sob a orientação da professora Dra. Ivone Garcia Barbosa.



de um trabalho alienado<sup>2</sup>, no qual a contradição inaugura também determinadas possibilidades de emancipação (ALVES, 2002).

Foi importante a realização de tal pesquisa que nos possibilitou, naquele momento, compreender alguns dos paradoxos que constituem a Educação Infantil enquanto política pública e campo de atuação profissional, provocando outras questões que mereciam aprofundamento. No mesmo período em que cursamos o Mestrado, inserimo-nos também no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e sua Educação<sup>3</sup>, na FE/UFG, que desde o ano de 2003 desenvolve o projeto de pesquisa “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”. As preocupações com o caráter emancipador da práxis vêm sendo recortadas por esse Grupo nas diversas investigações das quais participa, considerando que “o método dialético pode nos conduzir a outra postura na pesquisa à medida que trata de explicar e não apenas descrever processos e fenômenos” (BARBOSA, I., 2006, p. 278). No decorrer das atividades investigativas do Grupo, tornou-se necessário verticalizar o tema gestão pedagógica em instituições de Educação Infantil, cuja análise compõe os objetivos delineados no referido projeto. Assumimos essa tarefa configurando a presente investigação como um subprojeto da citada pesquisa, por acreditamos que esta temática pode contribuir para aprofundar a compreensão do processo educativo e de seus diferentes paradigmas nas instituições que atendem crianças de até seis anos de idade.

Ao realizar a pesquisa bibliográfica para identificar a produção específica quanto à gestão educacional na Educação Infantil, constatamos que são escassos os estudos que analisem especificamente o perfil dos gestores para se compreender suas formas de atuar, dificuldades e

---

<sup>2</sup>Entendemos trabalho alienado na perspectiva da dialética materialista, segundo a qual o trabalho perde sua característica de atividade realizadora da humanização do homem, convertendo-se em alienação a partir da cisão entre trabalho e capital acirrada no modo de produção capitalista. Decorre que o homem perde o elo com sua atividade que lhe aparece como força estranha que o domina e escraviza, gerando a alienação do produto, de si mesmo e dos seus semelhantes. Assim, “o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si” (MARX, 1975, p. 162). O homem degenera-se na sua atividade e na relação com os outros homens.

<sup>3</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação, constituído e coordenado desde 1998 pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa, na Faculdade de Educação/UFG, atualmente é composto por doutores, mestres, especialistas, pesquisadores associados e bolsistas de graduação. Esse Grupo vem realizando investigações pioneiras acerca da infância e da Educação Infantil em Goiás, abordando temáticas como a história de políticas públicas e educacionais; o processo de socialização em família e nas diferentes instituições educativas; as concepções e representações das crianças e dos adultos sobre infância e sua educação em diferentes contextos; a formação de auto-conceitos; as práticas disciplinadoras e a violência contra a criança; a relação gênero-educação; a formação de professores; o exercício da gestão administrativo-pedagógica (BARBOSA, 2006). Nesse sentido, destacamos seu importante papel e contribuição para a produção de conhecimentos científicos que delimitam as especificidades da educação da infância.

desafios cotidianos, suas concepções, bem como as experiências exitosas. É possível afirmar que o estudo da gestão e administração da educação no Brasil tem privilegiado o enfoque no Ensino Fundamental, Ensino Superior ou na Educação Básica em geral. Predominam as pesquisas que focalizam a unidade escolar como campo da gestão democrática do ensino público, elaborando análises acerca da participação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, bem como sobre o cotidiano escolar. Nesse sentido, há uma inferioridade numérica dos estudos sobre gestão democrática da educação no âmbito dos sistemas de ensino (MENDONÇA, 2000).

A pesquisa “O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil - 1991 a 1997” (WITTMANN e GRACINDO, 2001), realizada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), identificou onze categorias ou áreas temáticas contempladas em 922 pesquisas analisadas, das quais quase 70% concentram-se em cinco categorias: 1) profissionais da educação – 15,4%; 2) políticas de educação – 15,0%; 3) gestão da escola – 14,4%; 4) escola, instituição educativa e sociedade – 12,6%; 5) gestão da universidade – 10,5%. Na categoria “municipalização e gestão municipal”, por exemplo, dentre 47 trabalhos que trataram da gestão municipal, a Educação Infantil aparece duas vezes (4,25%). No bloco da municipalização, em 13 trabalhos há apenas uma referência à educação pré-escolar (7,69%). Em “gestão de sistemas educacionais” apresenta-se o percentual de 1,6% das pesquisas que abordam a Educação Infantil, enquanto que mais de 62% analisam a Educação Básica em geral. Em outras categorias, como “gestão da escola”, a análise não indica referências a níveis de ensino, mas afirma que o estudo sobre a temática vem se destacando em decorrência da relevância social e política da educação e da função da escola (PAZETO e WITTMANN, 2001). Pode-se confirmar, portanto, que são raras as pesquisas da área de gestão voltadas especificamente para a Educação Infantil, no âmbito da instituição educativa e do sistema educacional.

Considerando-se que a literatura da área de gestão predominantemente identifica o gestor como diretor, poucos são os estudos que analisam a coordenação pedagógica enquanto função gestora. De outro lado, constatamos que a produção do campo da supervisão educacional pode ser fecunda para a análise da função de coordenação pedagógica, apresentando contribuições para se compreender a historicidade dessa função e a necessidade de rompimento com práticas e paradigmas autoritários na gestão educacional e no trabalho pedagógico. Ademais, identificamos pesquisas que buscam compreender o perfil, o trabalho, a formação, os saberes necessários, o papel dos coordenadores pedagógicos no contexto das políticas educacionais

(BORGES, 1999; CHRISTOV, 2001; POLIZEL, 2003; FERNANDES, 2004; BRUNO, 2006). Encontramos um único estudo que aborda a coordenação pedagógica em instituições que atendem a faixa etária de quatro a seis anos, analisando a construção da identidade profissional (BLANDINO, 1996). Outra investigação que discute as concepções de diretoras e pedagogas na formação em serviço de auxiliares de Educação Infantil apresenta elementos para compreensão da função de coordenação pedagógica, embora esse não fosse o objeto principal da análise (FRANGELLO, 1999).

No que se refere ao município de Goiânia, em particular, verificamos que importantes pesquisas nos últimos anos tematizam a educação municipal, abordando vários aspectos em relação ao Ensino Fundamental: gestão democrática; autonomia da escola; ciclos de formação; educação de jovens e adultos, política educacional e a proposta político-pedagógica da SME (CLÍMACO, 1989; DOURADO, 1990; CALAÇA, 1993; CARMO, 1996; MACHADO, 1997; SILVA, M., 2000; FERREIRA, 2001; REIS, 2002; MUNDIN, 2002; VIANA, 2002; GUIMARÃES, 2004; CALIXTO, 2004; JESUS, 2004, entre outros)<sup>4</sup>. As pesquisas realizadas acerca da Educação Infantil na Rede Municipal analisaram trabalho docente, avaliação, currículo, influência dos organismos multilaterais (ALVES, 2002; MORAES, 2003; VIEIRA, 2004; AGUIAR, 2004; SILVA, H., 2006). Possivelmente, a recente inserção da Educação Infantil na Rede seja um dos fatores que explique parcialmente o fato de essa etapa ainda ser tão pouco estudada. Outros motivos ainda podem ser apresentados, dentre os quais a especificidade que se demarca na educação de crianças pequenas. Um estudo com dirigentes escolares da RME realizado em 2001 e 2002, por exemplo, afirma que não incluiu as instituições de Educação Infantil por considerar que a lógica de gestão apresenta “peculiaridades próprias à natureza e ao caráter dessas instituições” (DOURADO et. al., 2003, p. 23).

De modo geral, foi a partir da década de 1970 a Educação Infantil no Brasil começou a “crescer e aparecer” (CAMPOS e HADDAD, 1992) caracterizando-se ainda como um campo de estudos em construção (QUINTEIRO, 2002), que vem possibilitando a configuração de uma pedagogia da Educação Infantil, a partir de diferentes campos epistemológicos (ROCHA, 1999). As temáticas mais frequentemente abordadas nas pesquisas da área se referem aos aspectos do desenvolvimento infantil; currículo e propostas pedagógicas; relação entre cuidar e educar; papel do brincar e da brincadeira; formação de professores; história da infância e da Educação Infantil;

---

<sup>4</sup> Conferir Apêndice I

políticas públicas. Constata-se que há uma lacuna quanto ao estudo da gestão em creches e pré-escolas. Algumas pesquisas investigam o tema da gestão democrática (MELLO, 2003; TRONNOLONE, 2003; HASCKEL, 2005) sendo que outras se relacionam com dimensões constitutivas da gestão como a participação familiar (CORRÊA, 2001), a atuação de diretoras e pedagogas (FRANGELLO, 1999; HADDAD, 2002), a gestão do sistema municipal (SOUSA, 1996; KRAMER, 2005). Assim, torna-se evidente a necessidade de realização de pesquisas voltadas para o tema da gestão na Educação Infantil, incluindo a coordenação pedagógica.

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 mais avançadas na área. Essa “convergência”, porém, limita-se à nomenclatura, não ocorrendo no plano dos significados, pressupostos, objetivos e práticas (GRACINDO e KENSKI, 2001). 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. Por outro lado, no seio do movimento de educadores críticos 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.

No presente estudo, assumimos o termo gestão em perspectiva ampla, enquanto tomada de decisão, administração, direção, coordenação de uma prática social na qual se concretizam planos e linhas de ação (FERREIRA, N., 2001; 2006; 2007), que implica participação e traz a marca da política na educação e nas instituições educacionais (OLIVEIRA, D., 2001; 2002; 2003). A gestão da educação, portanto, configura-se como prática política, permeada de intencionalidades e ligada às políticas educacionais (KRAWCZYK, 1999; MENDONÇA, 2000; DOURADO, 2002; 2003, PARO, 2000; 2003). Enquanto ação particular na escola, as formas de gestão tornam-se práticas educativas, para além de atividades burocráticas,

influenciando os processos de trabalho docente, as atitudes das pessoas, a aprendizagem, a relação com a família e comunidade escolar. Dessa maneira, no cenário de democratização da educação 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” (DOURADO et. al 2003, p. 18-19). No estudo acerca da gestão na/da educação é necessário, então, considerar os múltiplos fatores que constituem práticas e paradigmas de organização e gestão escolar, buscando-se compreender a relação de interdependência entre sistema de ensino e escola, entre política, planejamento e avaliação educacional.

A delimitação das especificidades da Educação Infantil frente às demais instituições escolares tem gerado um esforço permanente na área, tendo em vista a necessidade de não se reproduzir a organização e funcionamento do Ensino Fundamental em práticas e concepções inadequadas às particularidades da faixa etária atendida em creches e pré-escolas, que requer cuidados e educação de modo indissociável. Nessa ótica, reconhecer a educação de crianças de zero até seis anos de idade como primeira etapa da Educação Básica, implica considerar que a pedagogia da Educação Infantil é peculiar, pois tem como objeto “as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade” (ROCHA, 1999, p. 62). Isso nos possibilita compreender as instituições de Educação Infantil como espaços pedagógicos “não escolares”, na perspectiva de que o trabalho educativo realizado abrange dimensões não contempladas no processo de escolarização e, portanto, não pode ser totalmente identificado com a educação escolar. Assim, a Educação Infantil é complementar e, ao mesmo tempo, diferente da educação familiar, distinguindo-se, também, da escola que visa ensinar conhecimentos das diversas áreas ao aluno, através da aula.

A indissociabilidade entre cuidar e educar crianças pequenas em instituições coletivas pressupõe considerar os direitos e necessidades próprios das crianças enquanto pessoas integrais em desenvolvimento. É preciso, pois, atender às dimensões de alimentação, saúde, higiene, proteção e acesso ao conhecimento sistematizado (BRASIL. MEC, 2006). A atuação pedagógica em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil possui características peculiares, demandando conhecimentos e habilidades profissionais, diferentes dos demais níveis de ensino. Exemplificando, podemos pensar na construção da autonomia infantil possibilitada pelo andar, falar, alimentar-se e cuidar da higiene pessoal, que constituem alguns dos “conteúdos” de ensino

e de aprendizagem, na primeira etapa da Educação Básica. Assim, cabe ao professor promover situações, relações e atividades intencionais para possibilitar aprendizagens significativas que assegurem o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos. Será possível imaginar “aulas” na Educação Infantil, como ocorre na escola de Ensino Fundamental? Notadamente, a docência requer formação adequada, domínio teórico, reflexão contínua, planejamento e avaliação, em quaisquer dos níveis educacionais. Dessa maneira, o debate sobre a formação de professores e gestores é parte importante da complexa composição do campo da educação de crianças de até seis anos de idade.

A formação de professores para a Educação Infantil se interpenetra historicamente no panorama de (in)definição legal, de debates e embates acerca do curso de Pedagogia. A polêmica se apresenta em posições que postulam diferentes âmbitos de atuação para o pedagogo, portanto, distintas concepções acerca da natureza e das finalidades do curso de Pedagogia. A disputa de projetos formativos vinculados a distintos interesses e concepções de sociedade, de homem e de educação, entrelaça de maneira contraditória a trajetória do movimento dos educadores e o processo de definição e formulação de políticas públicas educacionais, particularmente da formação de professores (FREITAS, H., 1999; 2002; BRZEZINSKI, 1999; 2004; ALVES, 2005). Destarte, enquanto os governos empenham-se em estabelecer parâmetros pragmatistas para a formação e atuação dos profissionais da Educação Básica, o movimento dos educadores luta por implementar sólida formação teórico-prática, que tenha como base a docência, fundada na concepção de base comum nacional.

Confrontam-se a proposta de formação de pesquisadores e bacharéis para exercer funções de suporte direto ao processo educativo, excluindo-se a formação de professores, *versus* a defesa da Pedagogia enquanto *locus* de formação para o magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa última posição, é assumida a concepção de docência ampliada que inclui a gestão, o planejamento e a avaliação como atividades inerentes ao trabalho do professor, portanto, defende-se que os pedagogos sejam habilitados não somente para a atuação docente com turmas de crianças e adolescentes, mas também para as demais áreas educacionais e de apoio escolar. Isso significa defender o curso de Pedagogia como graduação responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional, no qual se realiza “a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico/investigativos da educação, é capacitado para a docência e, conseqüentemente, para

outras funções técnico-educacionais” (ANFOPE, 2004, p. 25). Desse modo, a formação do pedagogo não deve ser dicotomizada em bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura, embora uma dessas dimensões possa ser colocada em relevo no aprofundamento do exercício profissional.

A formação para a gestão e administração da educação se modificou historicamente, inclusive, a partir de aspectos que emergiram e continuam a emergir do próprio campo de atuação. Em decorrência dos movimentos de democratização da educação, que reivindicaram a eleição direta dos dirigentes escolares, a habilitação específica em Administração Escolar que se constituía como requisito para o exercício da função, gradativamente deixou de ser o critério predominante para a escolha do diretor, passando a ingressar na função profissionais oriundos de diferentes cursos de licenciatura (AGUIAR, M., 2002). Tal habilitação, por conseguinte, foi suprimida em vários cursos de Pedagogia. Atualmente, a legislação educacional determina que os gestores tenham formação em “cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino” (LDB 96, art. 64). Em nível local, o Conselho Municipal de Educação de Goiânia estabelece, na Resolução CME-N. 088/2003, que, além dos graduados em pedagogia, estarão aptos para as funções de direção e suporte pedagógico nas instituições de Educação Infantil “aqueles com Licenciatura Plena, desde que tenham pós-graduação em Educação, preferencialmente em Educação Infantil, Educação Brasileira ou Psicopedagogia” (GOIÂNIA/CME, 2003).

A discussão específica da gestão pedagógica na Educação Infantil expressa, também, a complexidade que constitui a realidade do atendimento e de 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, I., 2001c).

A nosso ver, o movimento de construção de identidade dessa etapa educacional é válido e necessário, e requer a utilização e criação de categorias que expressem as peculiaridades

da educação de crianças pequenas. Desse modo, o uso do termo *gestão escolar* apresenta, de certo modo, alguma inadequação no contexto do estudo que ora realizamos. Conforme concebemos, para indicar as especificidades que caracterizam a gestão das instituições de Educação Infantil seria mais apropriado empregar a expressão *gestão educacional*, não obstante sua utilização seja mais freqüente na literatura da área de gestão em educação para indicar a gestão dos sistemas de ensino.

Realizamos a presente investigação acerca da coordenação pedagógica na Educação Infantil indagando: o que é ser coordenador/a pedagógico/a em CMEIs? Qual o trabalho de gestão pedagógica que se realiza nessas instituições? Como esse trabalho é percebido e significado por aquele/as que o realizam cotidianamente? Delimita-se uma identidade profissional na atuação do/as coordenador/as? A partir dessa problematização, definimos o objetivo geral de compreender o trabalho e a constituição de identidade(s) profissional(is) de coordenador/as pedagógico/as nos CMEIs de Goiânia, na perspectiva das próprias coordenadoras, e os objetivos específicos de: 1) delinear o perfil e a trajetória profissional de coordenadores pedagógicos de Centros Municipais de Educação Infantil; 2) identificar e explicar práticas e paradigmas de coordenação pedagógica vivenciados nos CMEIs; 3) apreender os significados constitutivos de identidade do trabalho de coordenação pedagógica 4) analisar concepções norteadoras da gestão educacional nos CMEIs e no âmbito das políticas da SME; 5) contribuir para a tematização e análise do tema, bem como indicar elementos que possam subsidiar a elaboração e realização de cursos e programas de formação dos gestores em Educação Infantil.

A função de coordenação pedagógica na Rede Municipal de Educação de Goiânia se constituiu, dentre outros fatores, no imbricamento entre a história do curso de Pedagogia e da Supervisão Escolar, originando-se da eliminação dos cargos de especialista em educação – supervisor escolar e orientador educacional – articulada ao processo de reorientação da formação dos pedagogos. Compreender essa função nos Centros Municipais de Educação Infantil implicou, portanto, resgatar a historicidade da mesma, de modo geral, e especificamente na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, tarefa que se mostrou bastante complexa, devido à dificuldade de localização dos documentos da SME. Ainda assim, foi possível apreender dimensões importantes de constituição da identidade do coordenador pedagógico, analisando alguns momentos dessa trajetória a partir dos documentos a que tivemos acesso, bem como da pesquisa bibliográfica.



A questão da identidade, pessoal e profissional, se apresenta e se atualiza na história da humanidade, desde os seus primórdios, e pode se referir a uma pessoa em particular ou a grupos, cidade, nação, abrangendo diferentes dimensões da vida humana, como a cultura, a etnia, a nacionalidade, a religião, o trabalho, a política. Sendo abrangente, a temática é objeto de diversas ciências, por exemplo, a sociologia, a psicologia, a antropologia, e, porque não, a filosofia e a arte. Interessou-nos realizar uma investigação que pudesse apreender o movimento de constituição, desenvolvimento e modificação de um determinado fenômeno – a coordenação pedagógica e identidade profissional das coordenadoras em Centros Municipais de Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Adotamos, desse modo, uma postura investigativa que se volta, também, para dimensões não mensuráveis do objeto de estudo, com o objetivo de analisar e compreender suas dimensões constitutivas.

### **Caminhos metodológicos: a construção da pesquisa e sua apresentação**

A investigação teve por base o método materialismo histórico e dialético, no qual o concreto é ponto de partida e de chegada (MARX, 2003). Sob essa ótica, o processo de pesquisa envolve um conhecimento dialético e crítico da realidade, o que significa dizer que a crítica e o conhecimento crítico são essenciais para uma prática transformadora, tanto no plano do conhecimento quanto no plano histórico-social. Reconhecemos também o caráter de provisoriade, relatividade e parcialidade do conhecimento científico diante dos fenômenos históricos, sociais e culturais. Neste sentido, destacamos a necessidade de compreender e revelar o processo de desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2001; BARBOSA, I., 2005; 2006), tendo-se em vista que

o objeto da pesquisa é algo vivo, portanto, em constante movimento de transformação, materializando-se em experiências sociais acumuladas, em vias de produção e de caduquice, daí ser necessário o uso de diferentes estratégias e técnicas para a sua apreensão. Pode-se dizer que a metodologia, além de ampla, deve ser capaz de se estruturar a partir da 'natureza' do objeto, promovendo a sua apreensão e compreensão (BARBOSA, I., et al 2003, p. 03).

Assumimos o materialismo histórico e dialético como método que possibilita construir categorias, destacando-se totalidade, contradição e trabalho, que são indispensáveis, sob nosso prisma, para apreender especificidades da gestão pedagógica na Educação Infantil, inserida

no contexto concreto de sua proposição e materialização, dentro da realidade sociocultural e política mais ampla. Somente referendada naquelas categorias analíticas e explicativas será possível compreender a coordenação pedagógica na relação entre universal e específico, que não pode ser reduzida a apenas um dos seus aspectos, desvelando o que a distingue qualitativamente dos outros aspectos que constituem o processo educativo das crianças de até seis anos, em instituições de educação coletiva. Assim, o método não é visto como esquema teórico *a priori* no qual a realidade deverá se encaixar, mas como referência para pensar as mediações e determinações do objeto que pesquisamos. Nessa perspectiva metodológica, as categorias, ainda que sejam abstratas,

não são menos, sob a forma determinada desta mesma abstração, o produto de condições históricas e só se conservam plenamente válidas nestas condições e no quadro destas. [...]. Em todas as formas de sociedade é uma produção determinada e as relações por ela produzidas que estabelecem a todas as outras produções e às relações a que elas dão origem a sua categoria e a sua importância. [...] As categorias exprimem, portanto, formas de existência, condições de existência determinadas, muitas vezes simples aspectos particulares [...] deste objeto. (MARX, 2003, p. 253-234, 255).

Não é possível apreender as identidades profissionais de coordenadores pedagógicos na Educação Infantil senão a partir da categoria trabalho enquanto realização ontológica do homem, e sob a forma determinada que assume na produção capitalista – o trabalho alienado – pois as condições concretas de realização da atividade laboral e as relações estabelecidas nesse processo tornam-se elementos decisivos nas representações que os trabalhadores fazem de si e de seu trabalho. A identidade é um processo simultâneo de diferenciação em relação aos outros e de pertencimento a grupos determinados, apresentando características comuns, como uma forma de espelho para o reconhecimento enquanto pessoa única e igual ao mesmo tempo. Delimita espaços e modos individuais e coletivos de ser, de fazer, de pensar e de se relacionar consigo mesmo e com o mundo. O processo de elaboração identitário se caracteriza como “configuração da auto-consciência de um grupo, em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e das relações de poder [...] significando uma auto-representação ou auto-definição, manifestada tanto no comportamento quanto no discurso” (MASCARENHAS, 2002, p. 15).

Assim, é necessário identificar e compreender as mais simples determinações que constituem a função de coordenação pedagógica, como uma totalidade que se relaciona com outras dimensões, processos e fenômenos da realidade. A totalidade implica articulação interna e

externa de partes interdependentes, que possuem sua própria organização, mas não se explicam em si mesmas. É preciso analisar a coordenação pedagógica no contexto da Educação Infantil, da gestão, das políticas públicas, das relações entre trabalho, educação e sociedade, captando a correlação de forças que se estabelecem nestes distintos campos. Nessa totalidade, em que há luta de forças, se apresenta a contradição como unidade dos contrários em interação, que é uma realidade objetiva e subjetiva inerente ao movimento do real e existe mesmo quando não se manifesta. A contradição instaura as possibilidades de transformação, na luta dos contrários que engendra o novo a partir do velho, podendo coexistir em dado momento histórico. Eis o desafio a que nos propusemos e que resultou na elaboração deste trabalho.

Planejar a metodologia, definir e elaborar instrumentos de pesquisa e critérios para escolha dos participantes da pesquisa apresentou-se como um processo complexo, que além de envolver escolhas instrumentais nos colocou a necessidade de refletir acerca do método, portanto, das opções epistemológicas que perpassam a definição dos caminhos para realizar o trabalho de conhecer e analisar sistematicamente a realidade concreta. Ressaltamos que a construção e invenção teórica se colocam na perspectiva de superar o empiricismo, a mera descrição ou apresentação de fatos, processos, documentos e idéias das pessoas participantes. Nossa pesquisa, portanto, teve como objetivo partir do ponto de vista do outro para compreender a lógica dos significados e não apenas sistematizar conceitos, assim, foi preciso certa continuidade até se alcançar essa lógica que não se mostra imediatamente. Utilizamos quatro estratégias metodológicas: 1) a contextualização da área pelos estudos bibliográficos, fazendo a leitura de periódicos, livros, dissertações, teses; 2) proposição de questionários 3) realização de entrevistas; 4) análise documental.

A pesquisa empírica teve início em 2005, após recebermos a autorização da Secretaria Municipal de Educação para a entrada nos Centros Municipais de Educação Infantil, bem como para consulta aos arquivos e documentos institucionais. Fizemos o levantamento de coordenadores por Centro Municipal de Educação Infantil, através de consulta aos arquivos da Secretaria Municipal de Educação, gentilmente colocados à nossa disposição no Departamento de Gestão de Pessoal (DGP). A partir desse período, dedicamo-nos também à pesquisa documental, começando pela “garimpagem” dos documentos. Essa tarefa se revestiu de grande complexidade, pois não há um arquivo geral da Secretaria que reúna e torne disponível a documentação; isso requer verdadeira maratona para se localizar os documentos. Consideramos fundamental que a

SME empreenda esforços para arquivamento sistemático de toda a sua produção, inclusive como forma de registrar sua história.

No nosso caso as dificuldades se ampliaram, pois ainda não sabíamos precisamente quais documentos procurar. Tínhamos o objetivo de identificar as propostas de gestão escolar e o histórico da coordenação pedagógica, mas o que poderia ser útil para sua consecução? Após inúmeras visitas e conversas informais foi possível obter alguns documentos no Departamento de Administração Educacional (DAE) e no Setor de Expediente. Esses se constituíram também em pistas para o recorte do material necessário, em busca do qual chegamos até um arquivo particular, o que possibilitou acesso a importantes documentos. Outro “campo” documental foi o Conselho Municipal de Educação, cujos arquivos foram totalmente disponibilizados à nossa pesquisa. O recorte temporal da análise documental abrange o período de 1983 – quando se implantou a proposta de coordenação pedagógica, em substituição à supervisão escolar existente – até o ano de 2006. É possível que algum documento elaborado nesse período, não tenha sido localizado, contudo, consideramos que construímos dados relevantes à temática.

Por se tratar de conhecer e analisar a gestão pedagógica, a partir das concepções das próprias coordenadoras, a primeira ação investigativa que se colocou foi a identificação das pessoas que realizam o trabalho de coordenação: quem são? Quais suas características de faixa etária, salário, estado civil, formação acadêmica, experiência profissional? Esta etapa foi realizada através de questionário (Apêndice II) com perguntas de múltipla escolha e abertas. Em outubro de 2005 realizamos uma visita a cada um dos 76 CMEIs em funcionamento naquele mês, priorizando a apresentação da pesquisa e da pesquisadora às dirigentes das instituições e, quando possível para as próprias coordenadoras pedagógicas. Nessa ocasião, havia cento e vinte e oito (128) coordenadoras lotadas, mas doze (12) estavam de licença, totalizando cento e dezesseis (116) profissionais em exercício na função. Assim, deixamos os cento e dezesseis (116) questionários com um envelope no qual cada formulário deveria ser devolvido. Essas visitas foram rápidas, e em muitas instituições não tivemos contato com as duas coordenadoras (matutino e vespertino).

Durante os meses de novembro e dezembro de 2005 os questionários foram recolhidos nos CMEIs por auxiliares de pesquisa ou pela própria pesquisadora totalizando 93 formulários devolvidos. Passamos à tabulação das informações e constatamos que não seria possível validar cinquenta por cento (50%) das questões. Na reflexão metodológica, concluímos

que vários aspectos contribuíram para tal: o instrumento não possibilitou compreensão clara das questões; a falta de contato direto com as participantes da pesquisa gerou dúvidas, receio e dificuldade para o preenchimento, como manifestou uma coordenadora: “Estava aguardando você para preencher, pois não entendi o que era e para que responder esse questionário que me foi repassado com a ordem de ser respondido, sem maiores explicações” (Diário de Campo, p. 06)<sup>5</sup>.

Decidimos, então, construir novo questionário (Apêndice III), reelaborando as questões confusas e solicitando novas informações que percebemos serem fundamentais para ampliar o perfil profissional, a partir das leituras que estávamos realizando. A nova elaboração passou pela etapa de experimentação e validação do instrumento com profissionais não envolvidos na pesquisa, havendo também discussão junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos. Esses procedimentos possibilitaram a reflexão e aprimoramento das questões, quanto à clareza de redação, pertinência ao objeto de estudo, problematização e objetivos da pesquisa.

Sabíamos das possibilidades de desgaste frente às coordenadoras ao solicitar o preenchimento de outro questionário – tarefa nem sempre agradável, que requer tempo das profissionais já muito sobrecarregadas no cotidiano da instituição e com a dupla jornada de trabalho. Mas, era preciso enfrentar a situação. Aguardamos a finalização dos primeiros meses do ano letivo de 2006, que caracterizam um período de trabalho intenso, com mudanças no quadro de profissionais, período de adaptação das crianças e dos educadores novatos, elaboração de propostas de trabalho. Antes do retorno aos CMEIs para a realização do segundo questionário, fizemos nova consulta aos arquivos da SME para atualizar a relação de coordenadoras e verificamos alterações: mais CMEIs estavam em funcionamento; coordenadoras deixaram a função; outras foram removidas do Cmei; novas coordenadoras assumiram. Diante desse quadro, tomamos algumas decisões: considerar o ano de 2005 como referência para o estudo empírico, pois as coordenadoras que continuaram na função teriam alguma experiência acumulada durante aquele ano; e não incluir as novatas, propondo então, o segundo questionário para complementação de informações, apenas às 93 coordenadoras que responderam ao primeiro questionário.

---

<sup>5</sup> Utilizamos o diário de campo para registrar as impressões da pesquisadora, bem como as ações e reações dos participantes da pesquisa. Quando possível foram registradas também situações que observamos enquanto aguardávamos o atendimento da coordenadora e/ou diretora. Esse material contribuiu para as análises das entrevistas e dos questionários, muitas vezes servindo como instrumento de memória.

Outra decisão tomada refere-se à mudança na forma de proposição do questionário, tendo em vista superar a falha anterior quanto à aceitação e compreensão das questões, pela falta de contato com a pesquisadora. Dessa maneira, nos meses de maio e junho de 2006, o segundo questionário foi entregue pessoalmente a cada coordenadora e respondido preferencialmente com a participação da pesquisadora que, muitas vezes, assumiu o papel de escriba, a pedido da própria coordenadora. Isso exigiu um trabalho intensivo, com a realização de duas ou mais visitas em cada CMEI, para dialogar com a coordenadora em seu turno de trabalho, além do tempo necessário para o preenchimento do questionário e, muitas vezes, longas esperas para ser atendida. Esses momentos constituíram-se como oportunidades para observação nos CMEIs, inclusive para registro fotográfico dos ambientes e das crianças em atividades, quando autorizado pela direção ou coordenação.

Notamos, nesse processo, mudanças significativas no desenvolvimento da pesquisa: a interação direta aproximou pesquisadora e participantes, favorecendo um clima de maior confiança, que acreditamos ter se expressado no índice de oitenta e dois por cento (82%), do total de 93, de coordenadoras que aceitaram participar da etapa seguinte da investigação – a entrevista. Outro ganho foi a abertura do olhar da pesquisadora para o “objeto” em estudo, possibilitando informações formidáveis para a elaboração do roteiro da entrevista (Apêndice IV). Ademais, quando constatamos a riqueza da realização desse segundo questionário, passamos a utilizar o gravador, com autorização das coordenadoras, registrando falas e comentários não contemplados nas respostas escritas. Tais gravações foram consideradas como depoimentos que ampliaram as análises e interpretação do trabalho e construção de identidades profissionais na coordenação pedagógica de Cmei.

As entrevistas com as coordenadoras dispostas a continuar colaborando com a pesquisa visaram obter informações sobre o modo como realizam as ações de coordenação, bem como sobre os significados que atribuem ao seu fazer. Partimos do pressuposto de que as entrevistas apresentam a possibilidade de “documentar ações de constituição de memórias [...] Ao contar suas experiências, o entrevistado transforma o que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido” (ALBERTI, 2005, p. 169, 171). Por meio do relato que o entrevistado faz constitui-se uma imagem global da situação, que integra o passado e o futuro, selecionando os elementos importantes para a interpretação do momento presente (CARIA, 2000). As entrevistas possibilitam obter

informações de sujeitos significativos para o estudo em realização. Nesse caso, é preciso fazer uma seleção com base em critérios qualitativos e não meramente estatístico.

Para realizar a escolha das coordenadoras que participariam das entrevistas, conforme a perspectiva de pesquisa quali-quantitativa, consideramos a necessidade de obter representatividade em relação ao tema de estudo, inclusive do ponto de vista quantitativo. Estabelecemos o percentual de 1/3 do total de noventa e três (93) coordenadoras que responderam ao primeiro questionário no ano de 2005, proporcionalmente distribuído entre as cinco (05) Unidades Regionais de Ensino (URE), conforme o número de questionários respondidos em cada uma delas: dezesseis (16) na URE Jarbas Jayme; catorze (14) na URE Central; dezesseis (16) na URE Maria Thomé; vinte (20) na URE Brasil de Ramos; vinte e sete (27) na URE Maria Helena Bretas. Dessa forma, o grupo de entrevistadas foi composto por 31 coordenadoras ao todo, assim distribuídas: cinco (05) em cada uma das Unidades Jarbas Jayme, Central e Maria Thomé; sete (07) na URE Brasil de Ramos e nove (09) na URE Maria Helena Bretas.

Considerando-se os princípios da pesquisa dialética, o critério de quantidade é necessário, mas insuficiente, por isso se fez necessário definir critérios qualitativos de representatividade que possibilitassem encontrar “sujeitos significativos” que contribuiriam para a construção de interpretação e compreensão abrangentes do fenômeno estudado. Assim, não é a mera quantidade de pessoas que importa, pois “os entrevistados são tomados como unidades qualitativas e não como unidades estatísticas” (ALBERTI, 2005, p.172). Nesta perspectiva, o ponto de partida para a definição dos critérios foi a análise do perfil profissional das coordenadoras obtido com base nos dois questionários propostos pela pesquisadora, identificando as características gerais do grupo e destacando aspectos que, porventura, poderiam ser mediadores na realização e concepção do trabalho, de forma a ouvir coordenadoras em diversas condições de formação e de trabalho.

O primeiro critério de “escolha” foi o aceite da coordenadora em participar dessa etapa da pesquisa. Na formação acadêmica, destacamos aquelas com habilitação específica no curso de Pedagogia – Supervisão, Administração, Inspeção, Orientação – e outras com habilitação para a Docência, bem como as que cursaram Especialização em Educação Infantil; quanto à experiência profissional, consideramos o tempo de coordenação no Cmei, abrangendo tanto iniciantes (de um a dois anos de coordenação) quanto algumas mais experientes (com três, quatro e até cinco anos de exercício da função); incluímos ainda, profissionais que coordenavam

a instituição nos dois turnos. Além disso, procuramos considerar o quantitativo de crianças atendidas nos CMEIs, porque implica grupos maiores ou menores de educadoras sob a responsabilidade da coordenadora.

O referencial teórico de que partimos para elaborar o roteiro da entrevista (Apêndice IV) considera simultaneamente os campos de gestão educacional, educação infantil, educação e trabalho – identidade profissional. Ademais, consideramos as próprias entrevistas para as reelaborações que se fizeram pertinentes ao longo do processo. As entrevistas tiveram como principal objetivo a descrição do trabalho de coordenação pela própria coordenadora, a fim de apreender os sentidos atribuídos bem como os elementos que porventura influenciam a ação cotidiana. Pretendíamos obter informações sobre as construções simbólicas das coordenadoras, como ponto de partida para analisar e compreender a construção identitária em jogo no exercício da função de coordenação pedagógica no Cmei. Quando o roteiro ganha significado no processo de interação entrevistador/entrevistado, pode-se identificar necessidade de ajustes e modificações. Assim, nossa atitude frente a este instrumento era de torná-lo flexível na orientação da entrevista, portanto, evitando estabelecer uma condução rígida, mas buscando favorecer a manifestação fluente das entrevistadas.

As coordenadoras pedagógicas de CMEIs constituem um grupo que está espacialmente distribuído em várias instituições, o que exigiu o contato com cada uma em seu contexto de trabalho, ouvindo suas falas. Nesse sentido, o trabalho do investigador “ao recortar e editar as falas desses sujeitos, ao produzir diálogos fictícios entre pessoas que não se falaram, ao cruzar relatos orais e discursos acadêmicos” (DUARTE, 2002, p. 148) realiza, em parte, uma criação teórica e constitui um texto de autoria própria que possibilita compreender a realidade. Buscamos, nesse movimento, apreender elementos coletivamente colocados como “guias para ação”, bem como os significados compartilhados entre as coordenadoras que indicassem algum sentido de coletividade em suas práticas. Ademais as falas são indicadoras de elementos da representação (MARX, 2003) e da identidade profissional (MASCARENHAS, 2002). Assim, foi necessária a organização das informações à medida que se realizaram as entrevistas. A análise não se deu em um momento posterior e separado da “coleta de dados”, mas as informações foram sendo construídas em um processo que interliga a obtenção de informações junto aos sujeitos e a produção de idéias teóricas pelo pesquisador, concomitantemente (REY, 2002).



Sabe-se que o relato oral acerca da própria vivência além de constituir momento de ressignificação que possibilita organizar o vivido como já apontado anteriormente, também pode provocar certo distanciamento da prática vivida, promovendo uma idealização do real. Em nossa pesquisa de Mestrado, por exemplo, constatamos que as professoras buscavam um discurso politicamente correto (ALVES, 2002). Tal atitude pode estar motivada por diferentes fatores: desejo de apresentar uma boa imagem da sua atuação, dissimulando não intencionalmente aspectos “piores” da ação, ou aqueles que o entrevistado julga que o pesquisador considera como piores; demonstrar sua boa vontade em colaborar, falando de aspectos que pressupõe sejam do interesse do pesquisador, adequando sua fala aos discursos academicamente valorizados e divulgados sobre a Educação Infantil.

A nossa opção para sistematizar o material empírico da presente investigação foi a criação de um índice temático (Apêndice V), a partir dos temas elencados no roteiro da entrevista, bem como de temáticas que apareceram nas respostas das entrevistadas, promovendo uma espécie de “diálogo” que aproxima respostas semelhantes, divergências, contradições. A realização do mapeamento dos temas permitiu organizar e classificar as inúmeras informações. Sistematizamos a análise realizada durante todo o percurso da investigação com base no referencial teórico para trabalhar com conceitos e construtos, de modo a perceber as contradições, produzir explicações acerca do tema investigado e evidenciar as categorias que o compõem e explicam. Este, sem dúvida, foi um dos momentos mais ricos da pesquisa: o desenvolvimento de categorias que permitam conceituar as questões e os processos de trabalho de coordenação pedagógica e construção de identidades profissionais na Educação Infantil.

Elaboramos o presente trabalho para apresentar o estudo realizado, procurando expor o objeto, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia, neste caso de significações, conceitos e categorias que revelem o movimento do real por meio de suas mediações e determinações concretas. Organizamos nosso trabalho em quatro capítulos, sendo que o primeiro **A Educação Infantil como política pública: interesses, conflitos, ambigüidades e avanços possíveis** se dedica a analisar e compreender a Educação Infantil enquanto campo de políticas públicas, apresentando uma análise da organização dessa política no contexto nacional e em Goiânia especificamente, destacando alguns elementos da sua história e da atualidade. **Gestão escolar na Rede Municipal de Educação de Goiânia: fundamentos, concepções e perspectivas** é o título do segundo capítulo em que analisamos a perspectiva de

gestão escolar na Rede Municipal de Educação (RME), os princípios norteadores expressos nas orientações e determinações da SME como dimensões indispensáveis para se apreender elementos constitutivos do trabalho e da identidade profissional das coordenadoras pedagógicas nos CMEIs.

No terceiro capítulo, intitulado **Educação Infantil, gestão educacional e coordenação pedagógica nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia** apresentamos, de modo analítico, as diretrizes e concepções sobre a organização do trabalho nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia, destacando a gestão democrática, a participação dos educadores, os limites e possibilidades de participação familiar, discutindo também a trajetória histórica e política da coordenação pedagógica na Rede Municipal de Educação. **O trabalho da gestão pedagógica em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia: contradições e possibilidades de uma construção coletiva** é o quarto capítulo que traz a análise do perfil e da trajetória profissional das coordenadoras, na perspectiva de apreender múltiplas determinações de seu trabalho, a partir da materialidade apresentada nos relatos individuais. Buscamos, nesse capítulo, compreender e explicitar as contradições e ambigüidades no complexo processo de constituição de identidades profissionais no trabalho de coordenação pedagógica na Educação Infantil. Nossas considerações finais ressaltam que as identidades profissionais do/as coordenador/as se caracterizam como um processo em construção, perpassado de ambigüidades, desafios, contradições e possibilidades de transformação.

O que motiva a produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é a necessidade de compreender o que não está explicado, ou está de forma fragmentada, acreditando que conhecer a realidade e a ela retornar contém a possibilidade de não imobilizar, mas de transformar, mesmo que isto num primeiro momento possa ser caracterizado como utopia. Assim, a produção científica se configura, potencialmente, como inserção crítica, um trabalho criador. A realização dessa pesquisa pretendeu se vincular ao movimento de transformação da realidade, expressando nosso compromisso político-pedagógico com o aprimoramento da qualidade educativa do atendimento municipal às crianças menores de seis anos, com a construção do conhecimento específico acerca da Educação Infantil e a constituição de novas possibilidades de atuação e de formação dos profissionais que nela atuam.

Colocamo-nos, então, na direção da construção de novos referenciais de Educação Infantil, que contribuam para superar o que não queremos mais para as crianças brasileiras: “os

estigmas, educá-las para o silêncio, para a tristeza, e para o descompromisso com a transformação do quadro de injustiças sociais. Ao contrário, queremos educar e cuidar para a democracia, para a justiça, para a solidariedade. Valores inegociáveis na infância” (BARBOSA, I., 2001a, p.04). Esperamos, nesse sentido, que nossa pesquisa possa contribuir com o campo da Educação Infantil, especificamente, e das políticas públicas para a infância que melhorem as condições de vida das tantas crianças brasileiras ainda jogadas na miséria, embora perante a lei sejam cidadãs, com direito sociais “assegurados”. Mudar essa realidade é uma grande utopia e imensa frente de lutas...

## **CAPÍTULO I**

### **A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA: INTERESSES, CONFLITOS, AMBIGÜIDADES E AVANÇOS POSSÍVEIS**

As instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia possuem trajetórias e características próprias, contextualizadas na história mais ampla da infância e de sua educação. A infância e os serviços que lhe são destinados, por sua vez, enquanto construção sócio-histórica, estão imbricados no próprio modo de organização político e sócio-econômico, bem como na produção e reprodução vida social. A atenção à educação da infância por parte do Estado se expressa em políticas públicas, as quais materializam formas de ação, concepções e significados atribuídos às crianças e sua educação, à instituição e ao trabalho nela desenvolvido, portanto, refletem-se na construção da identidade dos seus profissionais. No Brasil, as políticas educativas para a infância, são recentes no âmbito federal, tendo se voltado precipuamente para a chamada educação pré-escolar na faixa etária de quatro a seis anos.

A partir da década de 1980 ampliaram-se o debate 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 (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 indicação da 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 ambigüidades e conflitos. No presente capítulo, destacamos os

elementos que compõem essa complexa trama na formulação e implementação das políticas públicas para a Educação Infantil.

### **1.1 Políticas públicas e educação da infância**

As crianças constituem uma parcela significativa da sociedade, destacando-se como grupo social específico, com necessidades peculiares, que demandam ações dos setores públicos, tendo em vista assegurar as condições mínimas de existência material e a participação na sociedade. A conceituação de política pública remete exatamente à atuação do Estado para garantir o acesso de todos os sujeitos sociais aos direitos e bens públicos. De acordo com Janete Azevedo<sup>6</sup> (2001, p. 60-61), o Estado adquire visibilidade nas políticas públicas, materializando “um modo específico de articulação e normatização das diversas demandas” de setores que apresentam questões socialmente problematizadas. Entende-se, então, que uma política pública surge quando o Estado é pressionado a reconhecer um determinado setor, a partir da ampla discussão de um problema na sociedade, o que demanda a atuação ou intervenção estatal.

O reconhecimento de um determinado setor como alvo de políticas públicas acaba por constituir e expressar determinadas concepções e representações acerca dos usuários. Nessa perspectiva, Deise Nunes (2005, p. 73) afirma que

as práticas sociais desenvolvidas no campo das políticas sociais públicas correspondem, no plano ideopolítico, a representações acerca de seus destinatários, num complexo processo de constituição do reconhecimento social desses sujeitos. Isto significa que a institucionalidade da vida em sociedade, ao definir as práticas sociais que a orientam, define também o lugar dos sujeitos que vão, ao longo de sua existência social, integrá-las. E esta integração começa nos primeiros anos da primeira infância.

As políticas sociais se caracterizam como o modo de intervenção do poder público, voltado ao ordenamento hierárquico de opções entre interesses e necessidades, em um processo marcado por tensões, negociações, conflitos e coalizões (ROSEMBERG, 2001). Assim, nas sociedades capitalistas, que instituem o antagonismo entre classes sociais opositoras, o processo de formulação e implementação das políticas públicas, sobretudo no campo das políticas sociais,

---

<sup>6</sup>De acordo com discussões metodológicas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (FE/UFG), adotamos o estilo de identificar os autores com nome e sobrenome quando forem citados pela primeira vez no corpo do texto. Consideramos que essa forma de citação, não sendo proibida pelas normas técnicas, possibilita um tratamento menos impessoal e facilita ao leitor diferenciar autores com sobrenome idênticos.

expressa lutas, pressões, conflitos e embates entre interesses divergentes. A intervenção do Estado se faz, nesse caso, de modo a assegurar a reprodução do setor alvo da política pública de forma harmonizada com os interesses hegemônicos na sociedade (AZEVEDO, 2001). É preciso, portanto, explicitar a correlação de forças entre os segmentos organizados da sociedade civil e da sociedade política que lutam para garantir seus direitos, muitas vezes em detrimento de outros grupos, privatizando as políticas que passam a não atender a todos, mas aos interesses privados de alguns “vitoriosos” com maior capacidade de articulação política.

As políticas educacionais, enquanto um conjunto de medidas e de formulações do Estado referentes aos sistemas educativos (GERMANO, 1993), situam-se no campo das políticas sociais amplas voltadas para assegurar condições básicas de vida e convivência na sociedade, tais como habitação, saúde, lazer, transporte, segurança. Nas sociedades cindidas em classes sociais, marcada pela dominação de uma sobre as outras, de modo especial é preciso assegurar a efetivação desses direitos aos cidadãos mais vulneráveis, ou seja, àqueles que a dinâmica de produção e organização social tendencialmente exclui da fruição dos bens comuns. A política educacional no capitalismo, segundo José Germano (1993, p. 101), exerce diferentes funções, além da regulação dos requisitos necessários ao funcionamento dos sistemas educacionais: reprodução da força de trabalho, mediante a escolarização e qualificação; formação de intelectuais; disseminação da concepção de mundo hegemônica, contribuindo para a legitimação da sociedade e do sistema político vigente; substituição de tarefas ligadas a outras atividades sociais, cujas funções são prejudicadas pelo desenvolvimento capitalista.

Analisar políticas educacionais, portanto, exige considerar a complexa relação 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 no movimento em que complexos processos sociais se confrontam com o capital. Ademais, a correlação de forças que determina a formulação de políticas públicas educacionais não é apenas local, mas apresenta componentes da organização mundial, no contexto crescente de globalização e mundialização do capital que impõe uma esfera de poder transnacional. Entram em cena as organizações internacionais, criadas no pós-guerra com o intuito de empreender esforços para a reconstrução dos países, passando a assumir um discurso de combate à pobreza e de apoio técnico e financeiro aos países em desenvolvimento.

A presença – e a ingerência – de organismos multilaterais na formulação e implementação de políticas para a infância e sua educação, é analisada em diversos estudos. Alguns destes trazem significativa contribuição à crítica desse modelo, por exemplo, a pesquisa de Christine Marquez (2006), que apoiada em extensa análise documental, evidencia que a prevenção do impacto da desigualdade econômica e do fracasso escolar constitui o principal objetivo das políticas do Banco para o desenvolvimento da primeira infância, particularmente nos países em desenvolvimento. Dessa maneira, na concepção do Banco Mundial, o desempenho e o rendimento posteriores da criança são as medidas da qualidade e da eficácia da educação da primeira infância, “efetivando-se em termos de custos financeiros, com economia de recursos que seriam investidos em repetência, evasão e fracasso escolar” (MARQUEZ, 2006, p. 184). Sobressai a versão economicista de educação vinculada à melhoria da produtividade e do desenvolvimento social do país, portanto, como formação de capital humano, para se obter melhor relação entre custo-benefício.

A proliferação dessas organizações, ainda de acordo com Marquez (2006, p. 27), resulta da “necessidade de cooperação entre os Estados para a solução dos problemas transfronteiriços”. No setor educacional brasileiro, atuam particularmente as Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial (BM)<sup>7</sup>, adquirindo papel de destaque na formulação e implementação de políticas públicas. Nessa direção, Maria Abádia Silva (2002) considera que as políticas para a educação pública brasileira resultam das “imposições” daquelas instituições por meio da disponibilização de recursos financeiros e do gerenciamento e manipulação do consentimento dos governados; da capacidade de avanço dos movimentos organizados da sociedade civil na direção almejada pelas forças sociais opositoras; de práticas pedagógicas inventadas, confrontadas e inovadas no interior da escola pública.

Sabe-se que, inicialmente, a função de orientação técnica em projetos e políticas educacionais foi atribuída à Unesco, fundada em 1945 como agência das Nações Unidas especializada em educação, definindo seu funcionamento como “laboratório de idéias e agência

---

<sup>7</sup> Além do Banco Mundial propriamente dito, formado pelo Banco Internacional de Desenvolvimento (BIRD) e pela Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), existe o Grupo do Banco Mundial composto por cinco organismos – BIRD, AID, IFC, MIGA, ICSID – que desempenham funções diferentes e complementares para a redução da pobreza. As expressões Banco Mundial e Grupo do Banco são utilizadas de modo diverso, tanto nas publicações do próprio organismo quanto em obras científicas, ocorrendo seu uso simultâneo com ou sem explicitação de qual organismo está sendo referido. Outros autores empregam Banco Mundial para referir-se aos cinco organismos ou alternam seu uso com o termo BIRD (MARQUEZ, 2006, p. 36).

de padronização para formar acordos universais nos assuntos éticos emergentes” (UNESCO, 2007). Dessa maneira, esse organismo considera que educação, ciências sociais e naturais, cultura e comunicação são os meios para se construir “a paz nas mentes dos homens”. Gradativamente, porém, o Banco Mundial ocupou grande parte do espaço tradicionalmente conferido à Unesco (TORRES, 2002), tornando-se uma das mais influentes organizações na instrumentalização da política econômica e subordinando as políticas sociais aos critérios mercadológicos de produtividade, eficiência e qualidade total. O BM, fundado em 1944, se declara um agente no combate à pobreza para a melhoria do nível de vida dos habitantes dos países em desenvolvimento, proporcionando financiamento, assistência técnica, serviços de assessoramento em políticas e intercâmbio de informações (MARQUEZ, 2006).

A atuação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP/Brasil), segundo Ana Maria Souza (1996, p. 40) “contribuiu para o estabelecimento de uma política de Educação Infantil no Brasil, principalmente a partir da década de 1970, colaborando na elaboração de diretrizes básicas e na organização de eventos que originaram definições governamentais”. A autora atribui a ambos o caráter assistencialista, dirigindo suas propostas ao combate da pobreza vista como uma ameaça ao desenvolvimento do país. Ao analisar as políticas de Educação Infantil no Brasil, Fúlvia Rosemberg (2002b, p. 29) explicita a forte influência de modelos ditos “não formais” com baixo investimento público, como as creches domiciliares e mães-crecheiras, propugnados por organismos multilaterais, dentre os quais Unesco e Unicef a partir dos anos 1970, e o Banco Mundial, na década de 1990. Acrescenta a autora que tais propostas, incorporadas no passado recente, ameaçam o presente atual. A pesquisa de Marquez (2006), por sua vez, constatou a longevidade histórica da intervenção do Banco Mundial na formulação, implementação e monitoramento das políticas educacionais no Brasil, com a recente incorporação da Educação Infantil, instituindo e consolidando a *teoria do capital humano* como premissa e fundamento teórico para todos os níveis da educação.

Interessante destacar que as organizações internacionais se apresentam como agências técnicas na formulação de políticas públicas, isto é, como representantes de conhecimentos especializados que indicam as melhores alternativas para a definição de prioridades, estratégias e avaliação. De fato, as opções materializadas nas políticas públicas podem se fundamentar em conhecimentos científicos, sendo que os cientistas e suas associações também atuam como



sujeitos sociais no processo de formulação e implementação das políticas. Na Educação Infantil brasileira, por exemplo, Ana Lúcia Faria (2005) destaca o protagonismo da Fundação Carlos Chagas (FCC) e seus pesquisadores na construção de outras possibilidades e concepções que contribuíram na delimitação da política para a área.

Cabe ressaltar, entretanto, concordando com Rosemberg (2001) que as decisões sempre serão políticas. É preciso, portanto, questionar a dissimulação daquelas como *decisões técnicas*, que seriam inquestionáveis porque respaldadas pela ciência, como querem os organismos internacionais. Nesses casos, “análises provisórias e questionáveis podem assumir o estatuto de verdade científica apoiando, diretamente, a tomada de decisões políticas” (ROSEMBERG, 2001, p. 22). Nesse contexto específico, a ciência torna-se mera manipulação ideológica, servindo como instrumento legitimador do poder e da dominação de determinados grupos em detrimento de outros, quase sempre prevalecendo os interesses da minoria – os donos do capital – sobre a maioria – os explorados e subordinados pelo capital.

Nessa perspectiva, consideramos que é criado verdadeiro abismo entre o que é proclamado como direitos infantis e a dura realidade de miséria e abandono em que vivem a maioria das crianças no Brasil, quiçá no mundo inteiro. Pensar, propor e assegurar direitos humanos sob a hegemonia voraz do capital que aumenta vertiginosamente a destruição ambiental e humana, com o crescimento assustador da concentração de renda de poucos e ampliação da miséria de muitos, é uma situação desafiadora. Tendo em vista que a Constituição Federal do Brasil (1988) define essas condições como direitos sociais dos brasileiros (art. 6º), caberia papel central ao Estado na organização, no financiamento e provisão do acesso a todas as camadas, grupos e classes sociais.

A Educação Infantil, necessariamente, é correlata a vários setores das políticas sociais, dentre os quais, a família, a mulher, a infância, a educação e o trabalhador. Não pode, entretanto, ser tratada apenas como um elemento a mais, ao mesmo tempo em que sua abrangência não alcança a totalidade dessas políticas, sejam as educacionais, sejam para a infância, a mulher, a família e o trabalhador (ROSEMBERG, 2002a). É preciso, portanto, que seja reconhecida sua especificidade e sua articulação com o conjunto das políticas sociais. As políticas públicas educacionais, por sua vez, transpõem os limites da legislação e regulamentação, realizando-se por uma diversidade de ações dirigidas ao planejamento, financiamento, difusão do seu ideário em ações e espaços não-governamentais. Assim, a construção de uma política

nacional de Educação Infantil requer a aprovação e efetivação de leis e normas para o funcionamento das instituições, bem como de ações coordenadas e articuladas aos objetivos legalmente estabelecidos.

A proposição de Educação Infantil enquanto um 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 que o descaso do Estado em relação à infância e sua educação 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 suficiente e adequado; na absoluta falta de preocupação com a formação e qualificação dos profissionais, dentre outros (SOUSA, 1996; BARBOSA, I., 1999a; ROSEMBERG, 2002a; KRAMER, 2003; HADDAD, 2002; ALVES, 2002).

Tal superposição e a falta de continuidade caracterizaram abandono e desresponsabilização do Estado pelo atendimento, como indica a análise de Ivone Barbosa (1999a, p. 03) destacando que

a Educação Infantil sempre foi de todos e nunca foi de ninguém, porque nunca houve uma preocupação mais sistemática com a continuidade de uma política de melhorias para a infância pobre no Brasil. Nenhum órgão público se sente plenamente preparado atualmente para criar propostas efetivas e suficientes de operacionalização da Educação Infantil, apesar de ela ter sido proposta oficialmente há quase cem anos. Cada iniciativa parece ter se pautado em uma visão limitada, privilegiando uma idéia de infância abstrata, sem se preocupar com o marco da existência concreta de cada criança. Ou seja, sem propor um diálogo transformador das condições objetivas da realidade da infância pobre brasileira, muitos programas assistenciais servindo apenas para mascarar as relações histórico-sociais e culturais contraditórias, de opressão e de oposição travadas, inclusive no esteio das políticas públicas para a infância e englobadas nas atitudes de quem diretamente lida com as crianças, os educadores (BARBOSA, I, 1999a, p. 03).

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, ou seria melhor dizer, controlar a (con)formação dos futuros trabalhadores às necessidades de produção e acumulação do capital. A luta histórica do capital para subordinar os trabalhadores desdobrou-se em perversas manobras capitalistas, tais como o arrocho salarial e a perda/expulsão do trabalho que obrigam o trabalhador à sujeição aos ditames e exigências da empresa – ou qualquer local de emprego, no qual seja possível vender a força de trabalho – para satisfazer as necessidades de sobrevivência humana.

O surgimento das instituições de Educação Infantil<sup>8</sup> revela forte organicidade com as demandas de cada estágio de reprodução e acumulação do capital. Nesse sentido, as instituições educacionais são, também, tributárias da tendência moralizante e conformadora do capital sobre o trabalho; embora a contradição de que são constituídas confira-lhes potencial crítico e contestatório, fazendo coexistir as possibilidades de reprodução e de transformação social. A instalação de escolas e de outras instituições para cuidado e educação de crianças pequenas nos primórdios da sociedade capitalista guarda relação com a finalidade de adaptação das crianças-futuros-trabalhadores à rotina e ao ritmo do trabalho com disciplina e docilidade. Ao mesmo tempo, representa reconhecimento social e preocupação com as condições de vida e peculiaridades infantis, visando promover o desenvolvimento das crianças e atender a suas necessidades (BARBOSA, I., 1999b ; BARBOSA, M., 2000; FARIA, 2002; ALVES, 2002).

As transformações engendradas no capitalismo inauguram novo papel para a infância, requerendo controle e domínio sobre as crianças, visando, além de guarda, proteção e garantia da vida, ensiná-las desde cedo a assumir o papel de *trabalhador livre*. Nessa direção, Mariano Enguita (1989, p. 109) considera que o século XVIII representou o momento culminante dos orfanatos e do internamento e disciplinamento infantil em casas de trabalho, pois o desenvolvimento das manufaturas “converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente como mão-de-obra barata e, indiretamente, como futura mão-de-obra necessitada de disciplina”. Sabemos que a exploração do trabalho infantil nas fábricas foi – e continua sendo – estratégia do capital para obter trabalho a baixos custos e sem

---

<sup>8</sup>Sabemos que as primeiras instituições de atendimento à criança pequena, de zero a seis anos de idade, não eram propriamente escolas, mas asilos, orfanatos e creches. No entanto, consideramos que, em última instância, todas essas instituições possuem forte caráter educacional, aqui entendido como ação orientada para determinados fins: educação para a submissão à dominação ou para a emancipação e superação da exclusão.

insubordinação, dado que as crianças por si não possuem as mesmas alternativas de reação e reivindicação de que dispõem os trabalhadores adultos.

De modo geral, a partir do final do século XVIII, o mundo ocidental se tornou cenário de um movimento que incorporava atenção especial às crianças pequenas, inclusive à sua educação. Proteger as crianças implicava, necessariamente, educá-las seguindo princípios, conceitos e preconceitos raciais e de classe social. Nesse sentido, configura-se o binômio atenção/controle, no qual as crianças são tratadas de modo diferenciado no mesmo processo em que se estabelecem seus limites, conforme a classe social a que pertencem. A criança “rica” é paparicada, tem possibilidades de não trabalhar, porém se torna “privatizada” pela família e aprendendo a ser burguesa; a criança das classes trabalhadoras é privada de condições básicas de sobrevivência, tendo que trabalhar e aprendendo a ser operária (FARIA, 2002, p. 66). Aprender a ser operária não significa propriamente aquisição de habilidades e conhecimentos técnicos para exercício da profissão, mas a adaptação da criança às condições subjetivas e objetivas do mercado de trabalho e ao papel servil reservado aos trabalhadores: vender sua força de trabalho e, trabalhando, produzir as riquezas sociais enquanto reproduz sua condição de alienação material e cultural.

Nota-se, assim, que as políticas para a infância resultam da correlação de forças entre diversos segmentos da sociedade, incorporando debates, embates e antagonismos da luta de classes que se opõem no modo de produção capitalista. Nesse sistema, o Estado desempenha papel fundamental de suporte ao desenvolvimento do capital, portanto, defende os interesses mercadológicos e, somente sob pressão dos trabalhadores e pesquisadores, incorpora os interesses e atende às necessidades dos trabalhadores. Dessa maneira, o atendimento à Educação Infantil no Brasil expressa estratégias de subordinação das classes populares, assumindo 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). Nessa perspectiva, a manutenção de medidas paliativas e emergenciais nas políticas de Educação Infantil visa assegurar “uma solução de compromisso entre as forças hegemônicas capitalistas e os movimentos reivindicatórios ou de resistência dos diferentes grupos sociais” (BARBOSA, I., 1999a, p. 2).

A Educação Infantil brasileira constituiu-se de modo fragmentado, não somente pulverizada em uma diversidade de órgãos federais, na iniciativa privada e filantrópica, como

também configurando duas redes paralelas, diferenciando o tipo de atendimento conforme a classe social de origem das crianças. Para as classes populares, 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 segmentação do atendimento conforme a população atendida contribui para a construção e disseminação de preconceitos em relação às instituições e às crianças nelas atendidas. A idéia pejorativa de creche como depósito de crianças, se torna marca histórica da instituição, vinculada ao modo como foi justificada a sua criação como local de guarda e custódia com a finalidade de liberação da mulher para o trabalho extradomiciliar. Ou seja, o atendimento era *ofertado* – precariamente, em termos quantitativos e qualitativos – aos necessitados (OLIVEIRA et al., 1992; BARBOSA, I., 1999a; 1999b; KUHLMANN JR, 2001; ALVES, 2002; 2006; MARQUEZ, 2006, dentre outros).

Sob o assistencialismo que se caracteriza como imposição de passividade àquele que recebe as “dádivas”, favor e caridade dos governos ou dos mais ricos, a infância é assistida e cuidada mediante o estigma de incapacidade familiar e das mães. A instituição assume a função de substituta materna e moralizadora das famílias, devendo ensiná-las a cuidar e educar seus filhos, de acordo com a moral e os modelos ideológicos impostos pela burguesia. A análise de Barbosa, I., (1999b, p. 2-3) explicita o caráter paradoxal que atravessa as instituições de educação infantil:

Importante notar que a proposta de atendimento aos filhos de mulheres trabalhadoras, de viúvas e mulheres abandonadas por seus maridos, foi conjugada historicamente à idéia de ‘incompetência’ feminina para a maternidade. Dessa forma, paradoxalmente, a mesma instituição que deveria auxiliar na liberação da mulher para o trabalho, condenou-a a sentir-se culpada, assumindo para si a responsabilidade de ‘fracasso’. Concomitantemente, justificou-se a necessidade de entregar seus filhos à creche para que ali fossem guardados, protegidos das mazelas da pobreza.

Ademais, a elaboração e implementação de políticas para a infância e educação infantil, ao expressar representações acerca de seus destinatários (NUNES, 2005), constitui e é constituída por conceitos e funções atribuídos à instituição e ao profissional que nela atua, por concepções de infância, de criança, de educação, enfim, de homem e de sociedade. Nesse sentido, é perpassada pelo contexto sócio-político-cultural mais amplo, e implica opções e princípios políticos e pedagógicos que direcionam os projetos para finalidades de subordinação ou de

construção da emancipação humana, desde a pequena infância. As propostas e práticas assistencialistas, de caráter moralizador, explicitamente vinculam-se à concepção de criança heterônoma construída e divulgada no processo de desenvolvimento das pedagogias modernas. A criança é concebida como ser frágil, que depende da ação dos adultos e da educação para adquirir autonomia, liberdade, independência.

A situação de incompletude infantil com relação ao adulto, que acarreta restrições para satisfazer suas necessidades de sobrevivência, é usada como único delimitador da infância, naturalizando sua dependência e subordinando-a ao adulto, com sua autoridade e supremacia. A diferença é transformada em inferioridade e nega-se a potencialidade atual das crianças, tratando-as como meras receptoras de cuidado e proteção, como um vir-a-ser – futuro trabalhador, futuro cidadão – projetando suas possibilidades de ação para um tempo vindouro<sup>9</sup>. A capacidade de pensar e de produzir sua própria história é atribuída apenas aos adultos, já *educados e maduros* para tomar decisões e exercer a cidadania. A ênfase, por conseguinte, é colocada nas limitações e não nas possibilidades e capacidades da criança, compreendendo a infância apenas como um período transitório, no qual a criança estaria sendo preparada para a vida (BARBOSA, I., 1999a; ALVES, 2002).

A infância é tratada de forma paradoxal, recebendo uma atenção que discrimina, exclui e, muitas vezes humilha. No percurso das políticas públicas vemos a infância marginal, o menor, o pobre, o necessitado, a família insuficiente e inadequada, a mãe culpabilizada. Acima de tudo, o Estado omissivo e inoperante, relegando o *futuro da nação*, como são chamadas as crianças, a um atendimento demarcado por medidas esporádicas, emergenciais e paliativas. Nesse contexto, a Educação Infantil ocupa lugar secundarizado nas políticas educacionais, à mercê de Secretarias da Ação Social, da Justiça, da Assistência, do Trabalho, deixando de ser construída uma política articulada nos diversos setores das políticas sociais correspondentes ao cuidado e educação das crianças pequenas (OLIVEIRA et al., 1992; BARBOSA, I., 1999a; 1999b; KUHLMANN JR, 2001; ALVES, 2002; 2006; KRAMER, 2003; BITTAR, SILVA, MOTTA, 2003; MARQUEZ, 2006). É pertinente, por isso, que assumamos a defesa da inserção da Educação Infantil no campo das políticas educacionais, na perspectiva de que seja resgatada e

---

<sup>9</sup> É interessante observarmos que as crianças são tratadas como depositárias das esperanças e sonhos dos adultos, levando-as a negarem os desejos e necessidades próprios de sua vida infantil presente para construir “um futuro melhor” e se tornar um adulto feliz. É possível adiar a vida? Por que não criamos as condições para viver plenamente *desde a infância*?

reconhecida sua importância real tanto para as crianças quanto para as famílias e para a sociedade em geral.

Assim, 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 caráter compensatório nas propostas didático-pedagógicas de creches e pré-escolas, atribuindo a estas últimas a função de *estimulação cognitiva* e de preparação para a alfabetização, enquanto 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 frequentar futuramente salas de alfabetização” (BARBOSA, I., 1999a, p. 01). Somente nesse período, a faixa etária anterior à escolaridade obrigatória foi incluída nos discursos dos órgãos públicos ligados à educação.

A Lei n. 4.024 de 1961 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) discretamente refere-se à Educação Infantil, considerando-a dentro do Grau Primário dividido entre Educação Pré-Escolar e Ensino Primário. Dez anos depois, a Lei n. 5.692/71 reafirmou a tendência presente na LDB de 1961 de considerar a Educação Infantil como prerrogativa das mães trabalhadoras, limitando-se a definir vagamente que os sistemas de ensino *velariam* para que as crianças menores de sete anos recebessem conveniente educação, estimulando as empresas na criação de jardins de infância ou instituições equivalentes. Interessante notar que o sistema educacional não assume a responsabilidade pela oferta e manutenção da educação de crianças pequenas. No que se refere aos princípios e à concepção do atendimento, o discurso oficial proclamou a educação compensatória e reforçou a idéia de substituição à família que, supostamente, não consegue cuidar e educar suas crianças, culpabilizando-a por suas mazelas, tal como faz a tendência custodial-assistencialista.

Durante os governos militares, a política de atendimento à infância continuou a reforçar a creche como equipamento assistencial para as crianças e famílias *carentes*. No contexto de uma política repressiva, excessivamente autoritária, sob um modelo desenvolvimentista que acirrava as diferenças e desigualdades sociais, era preciso controlar a população, evitar e conter manifestações contrárias ao Regime. Para manter a hegemonia, o governo alternava a utilização da repressão política com a formulação de políticas assistencialistas, que incluem a Educação Infantil, objetivando interferir nas correlações de forças

sociais presentes naquele momento. Empregando um discurso de combate à pobreza, a *oferta* do atendimento em creches às classes populares apresentava-se como forma de melhoria das condições de vida e demonstração da atuação dos governos no sentido de uma política social, que era objeto de reivindicação popular. Numa estratégia de concessão, o Estado buscava a adesão e o apoio das famílias trabalhadoras.

As políticas públicas para a infância, contudo, não seguem uma direção linear, pois são constituídas na correlação de forças sociais. Destarte, 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, expressou-se como resultado da luta de movimentos sociais feministas e de uma produção científica que valorizava e reconhecia cada vez mais a importância da educação das crianças em contextos coletivos diferenciados da família. Nesse sentido, a trajetória da Educação Infantil se imbrica com a história da mulher e da pesquisa. É o que constata Faria (2005, p. 1026): “hoje as pesquisas dão continuidade àquelas primeiras pesquisas de 1970 e são elas que subsidiam as políticas que pretendem superar o modelo escolar na educação infantil”. Tal superação se propõe como alternativa para as políticas, propostas e práticas de educação da infância que busquem contribuir para a construção de emancipação e cidadania das crianças desde a mais tenra idade. Essa posição fundamenta-se, primeiramente, no reconhecimento das crianças como pessoas integrais, capazes de agir e de transformar(se) na cultura. Isso é postulado na concepção de direitos e de cidadania que se apresenta atualmente no campo das políticas para a infância e a Educação Infantil no Brasil.

## **1.2 Infância e Educação Infantil como direito: conquistas e desafios históricos**

Nas últimas décadas do século XX, a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a globalização da economia mundial – ou mundialização, como preferem alguns economistas e sociólogos – engendram transformações econômicas e sócio-culturais que parecem afetar todas as instâncias da vida humana. Configuram-se tendências internacionais de ressignificar a atenção e o atendimento à infância. As pesquisas sobre a infância, o reconhecimento social da importância das experiências nesta etapa da vida, as conquistas dos movimentos de defesa dos direitos da criança provocam mudanças na legislação, como fatores determinantes nesse processo de



repensar as funções sociais das instituições que tradicionalmente atendem a crianças na faixa etária de zero a seis anos.

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. As discussões na área destacam questões como o caráter pedagógico e as especificidades do trabalho, os objetivos e as funções sociais das instituições, a formação e a atuação dos profissionais, a necessidade de assegurar financiamento específico e padrões de qualidade para o atendimento. A Educação Infantil passou a ser legalmente considerada um Dever do Estado como primeira etapa da Educação Básica, expressando uma visão de criança cidadã, ser de direitos, dentre os quais, a educação em creches e pré-escolas. Essas instituições começam a receber uma conotação positiva, numa tentativa de superar as idéias de carência e de incompetência familiar.

Tal movimento de transformação é constituído e constituinte de um processo de construção legal e teórico-prática que enseja modificações profundas no atendimento às crianças de até seis anos de idade, tanto no que se refere à ampliação do acesso quanto à melhoria da qualidade dos projetos e práticas educativas. Isto representa uma forma de ampliação da luta pela democratização da educação (BARBOSA, I.,1999b). A busca de reconhecimento do direito à Educação Infantil insere-se em um movimento popular mais amplo de defesa dos direitos das crianças, com participação de diversos segmentos sociais, organizações, sindicatos, associações científicas, universidades, cujas conquistas foram sendo legitimadas por documentos históricos, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança, de 1989, ambas sob a coordenação da Unesco. Paradoxalmente, o desenvolvimento contraditório do capitalismo, ao afrontar as condições de uma vida humana digna, explorando o trabalho de adultos e de crianças, impõe a necessidade de criação de mecanismos de proteção daqueles que são explorados.

O reconhecimento da importância do cuidado e da educação das crianças pequenas resulta da confluência de inúmeros fatores: as transformações no modo de produção e relações sociais; as alterações na configuração de distintas instituições da sociedade como a família e do papel da mulher; a produção científica que possibilitou novos olhares para criança, em vários campos do conhecimento. Nesse sentido, Faria (2005, p. 1016) destaca o importante papel das investigações sobre a infância que, “olhando, observando, dando voz e ouvidos à criança – mesmo quando ela ainda não fala, anda ou escreve” possibilitam reconhecer a capacidade infantil

de estabelecer múltiplas relações, com alto e sofisticado grau de comunicação. A mesma autora alega, ainda, que o movimento histórico de construção de uma pedagogia da infância e da Educação Infantil busca conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção das *culturas infantis*: “hoje sabemos que a criança é um ser humano competente, capaz de múltiplas relações, portador de história, produzido e produtor de cultura, e assim é sujeito de direitos” (FARIA, 2005, p. 1027). O que significa a criança ser reconhecida *hoje* como sujeito de direitos? Que direitos possuem as crianças?

Em princípio, podemos considerar que a noção de direitos remete à idéia de cidadania; ou seja, os cidadãos são sujeitos que possuem prerrogativas de uma vida e convivência digna, livre e igualitária em relação aos seus semelhantes. Os direitos humanos referem-se, portanto, à própria sobrevivência e se caracterizam como históricos, inalienáveis, irrenunciáveis, imprescritíveis, relativos, universais, cuja concretização pode ser exigida sempre que houver omissão do responsável. Os direitos fundamentais dos cidadãos geralmente são prescritos formalmente em leis e no ordenamento jurídico dos países, e correspondem ao dever do Estado em assegurar que sejam cumpridos, por meio das políticas públicas. Mas, o que significa cidadania?

O conceito de cidadania, como construção social, não é natural nem universal. Seus significados, ao contrário, são nitidamente marcados em cada etapa do desenvolvimento social em que é gestado. Na sociedade dividida em classes, sob a relação de forças que se estabelece entre grupos com interesses distintos e antagônicos, esse conceito, como tantos outros, acaba se tornando uma categoria que expressa a posição do projeto hegemônico. Assim, importa explicitar as diferenças conceituais e políticas da idéia de cidadania, negando a sua condição de pressuposto e problematizando-a, tendo em vista compreender seu caráter e suas implicações nas relações sociais. Que é cidadão? Que elementos compõem a cidadania?

Nos marcos da sociedade liberal-burguesa, ser cidadão refere-se a possuir oportunidades iguais, numa perspectiva que se pretende superadora da desigualdade vigente no feudalismo em que a posição dos indivíduos era determinada pela hereditariedade. No sistema capitalista, ao contrário, as oportunidades são igualmente oferecidas a todos e o êxito ou fracasso passam a depender exclusivamente do esforço e capacidade de cada um. Sob essa ótica, os cidadãos encontram-se em condição de igualdade como proprietários, por exemplo, no mercado, pois enquanto alguns possuem os meios de produção, outros são donos da força de trabalho e

podem negociar livremente. A liberdade individual é inseparável da idéia de cidadania burguesa, então, aparentemente, o trabalhador não é forçado a se empregar, mas pode escolher no mercado a vaga que melhor lhe parecer, conforme sua formação e seus interesses e aptidões.

Essas premissas acompanham e sustentam ideologicamente o desenvolvimento do capitalismo, e modificam-se adquirindo novos contornos sob conteúdos idênticos. Atualmente, na sociedade neoliberal (re)apresenta-se a idéia de condições iguais para todos os trabalhadores na livre concorrência no mercado de trabalho, cujos melhores postos estão reservados aos melhores preparados. Delineia-se o conceito de empregabilidade que

diz respeito à qualificação, às habilidades, disposição, atitudes ante um mercado de trabalho que já não está mais em expansão. Se este se contrai e deixa grande parte dos que procuram trabalho de fora, começa-se a buscar nas virtudes individuais e na qualificação as razões pelas quais alguns conseguem e outros não conseguem empregar-se. Transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos (PAIVA, 2002, p. 59).

Tal representação não se limita às relações de trabalho, mas se estende a todos os campos da vida social, afetando as políticas públicas sob a premissa de que as chances são iguais e o aproveitamento depende da capacidade de cada um. Responsabilizando o próprio indivíduo por seu desempenho, mascara-se a profunda exclusão que caracteriza intrinsecamente o sistema capitalista, que tem a miséria e a pobreza como desdobramentos “naturais” do seu modo de produção (MÉSZÁROS, 2002; DEL PINO, 2002). A igualdade de oportunidades é uma falácia que sustenta uma profunda desigualdade social (FERREIRA, N., 2000). Esse marco é ideológico e ideologizante, pois oculta a realidade e inverte as suas relações como também apresenta seus pressupostos como cidadania e liberdade articuladamente em uma visão de mundo que universaliza essa concepção, que é particular de determinada classe social, como representativa dos interesses da sociedade como um todo.

A concepção marxiana, que assumimos no presente trabalho, opõe-se radicalmente à cidadania liberal burguesa. Nega a igualdade de oportunidades e propõe a igualdade de condições como fundamento da cidadania. Sob esse prisma, os cidadãos usufruem de condições iguais e suficientes para sua existência na sociedade. Estar em igualdade quanto à satisfação das necessidades humanas – não apenas as naturais, mas também aquelas que são (re)criadas socialmente no processo em que os homens produzem sua vida coletiva, transformando a natureza e a si mesmos – é a condição fundamental da cidadania que assegura justiça social.

Trabalho, educação, moradia, saúde, lazer, tornam-se, então, princípios universais, enquanto dimensões intrínsecas da construção de sociabilidade. Nessa ótica, é inconcebível, por exemplo, a divisão do sistema educativo em redes paralelas, com padrões de qualidade diferenciados conforme a classe social a que se destinam, pois “educação não é mercadoria e sim um direito social que deve ser garantido a todos pela oferta de ensino de boa qualidade” (MASCARENHAS, 2005, p. 162).

No que se refere à infância, sua trajetória constitui e expressa a ambigüidade entre o não-reconhecimento de suas especificidades enquanto sujeito social, e certa valorização, desde a designação dessa fase da vida. A palavra *infante* traz, de suas origens grega e latina, o sentido de impossibilidade de manifestação, ausência da fala. Entretanto, o infante é o príncipe herdeiro, com imensa responsabilidade. Não nos esqueçamos da ambígua visão religiosa que considera a alma infantil marcada pelo pecado original, mas também se refere à criança angelical, amada por Jesus, atribuindo pureza, simplicidade e ingenuidade à infância. Socialmente a criança é tratada como sujeito menor, sem fala, sem voz, que deve sempre obedecer aos que possuem a razão e a capacidade de expressão, ao mesmo tempo em que nela são depositadas esperanças de um futuro melhor.

A imagem contraditória da infância, segundo Bernard Charlot (1986), atribui à criança uma natureza dual, como se os comportamentos duplos e antagônicos fossem natos. Assim, consideramos a criança como inocente e má, porque exprime sinceramente suas idéias, obedece gentilmente, tem sentimentos de ternura, porém é agressiva, maliciosa, teimosa e *respondona*. Como ser incompleto que ainda vai desenvolver suas habilidades, a criança é vista como perfeita e imperfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora. Por um lado, necessita do adulto, é submissa e não pode decidir por si mesma, por outro lado, anseia por autonomia, quer exercitar suas capacidades e sujeita o adulto aos seus desejos; prolonga o adulto, contudo, representa-lhe a própria morte. Ressalta o autor que tais características não decorrem da natureza infantil, ao contrário, expressam a condição infantil e as relações entre criança, adultos e sociedade, estabelecidas na própria contradição social.

Por ser construção histórica, a noção de infância modifica-se e assume novas feições, mas nem sempre abandona as antigas. Do lugar de anonimato enquanto grupo social específico, vivendo, aprendendo, trabalhando, festejando com os adultos, como se fosse um deles – quando conseguia resistir às intempéries da vida e se mantinha viva por um período de tempo que lhe

permitia andar sozinha – a criança passou a ocupar novo espaço na família, cuja organização se alterou, em torno do objetivo de assegurar a sobrevivência infantil, como defendeu Philippe Ariès (1981)<sup>10</sup>. A partir de uma diferenciação do *universo infantil*, as crianças são separadas dos adultos e dos idosos. O cuidado e a educação passam a ser vistos como responsabilidade da família e, sobretudo, da mãe. Nesse processo em que surge a criança burguesa que é cuidada, valorizada, protegida, mas também vigiada e punida, ao mesmo tempo adquiriu visibilidade a existência da infância sem família, abandonada nos orfanatos, nas rodas dos expostos, nos hospitais, a criança que trabalha como gente grande nas fábricas e é privada de condições mínimas de saúde e sobrevivência (BARBOSA, M., 2000).

Primeiramente, é preciso ressaltar que a suposta “descoberta da infância” na verdade constitui uma forma específica com que a sociedade passou a lidar com as crianças, num determinado momento de desenvolvimento das forças produtivas e de mudanças no modo de produção. Se as bases materiais de produção mudam, inevitavelmente se constituem novas formas de representação e de relações sociais. A humanidade sempre conviveu e se preocupou com a infância e com as crianças, em todo tempo e lugar, embora não da mesma forma. Existindo as crianças, como sempre existiram, como poderiam os adultos “ignorar” seres inicialmente dependentes que lhes exigiam algum tipo de cuidado e atenção para sobreviver? Assim, concordamos com a premissa de Peter Stearns (2006) acerca da tensão entre a permanência e a variabilidade das características da infância na história mundial:

há aspectos cruciais sobre as crianças e a infância que não variam nem mudam significativamente de um lugar ou de uma época para outra, inclusive o fato evidente de que todas as sociedades têm alguma forma de diferenciar a infância da maioridade, pelo menos em parte. [...] ao mesmo tempo, no entanto, são constatadas reais e fundamentais variações e mudanças, quando é feito um trabalho histórico sério. De fato, a história da infância impõe um confronto entre o que é ‘natural’ na experiência das crianças e o que é construído por forças históricas específicas [...] (STEARNS, 2006, p. 15).

É preciso compreender, então, que existem muitas infâncias, a partir de uma definição universalista que proclama princípios idênticos, mas adquire configurações sociais específicas,

---

<sup>10</sup>Os estudos de Philippe Ariès (1981) tornaram-se uma referência amplamente utilizada em análises e investigações no campo da infância e da educação infantil. O autor considera que a infância surge na Europa, nos séculos XVI e XVII, a partir da alteração dos sentimentos e relações frente à criança, no contexto burguês. Sua obra, entretanto, recebe críticas quanto ao conceito de “descoberta da infância” que expressa a idéia de uma fase natural dos seres humanos, que sempre existiu, mas simplesmente passou a ser notada; à sua visão histórica linear e limitações metodológicas, dentre outros aspectos.

para diferentes grupos e classes sociais. O paradoxo aparente entre as duas formas de conceber e tratar as crianças, na verdade constitui duas dimensões de um processo único de representação da infância nos marcos do sistema capitalista. O cuidado e a atenção prescritos como específicos e necessários à criança parecem indicar que a infância se tornou uma categoria especial. Revela-se cruamente, porém, o significado da cidadania regida pela premissa de igualdade de oportunidades: todos são iguais – crianças com características e direitos semelhantes em qualquer parte do planeta – porém, suas condições de vida são profundamente desiguais. Ao fim e ao cabo, tornam-se peças do mesmo jogo, subordinadas à exploração seja como força de trabalho seja como consumidores. Ademais, o próprio estatuto de cidadão na sociedade burguesa se insere na lógica de produção e reprodução que visa obter lucro em detrimento do valor de uso, e transforma tudo em mercadoria, inclusive as necessidades e os valores humanos.

Com o desenvolvimento do capitalismo, a articulação de fatores sócio-econômicos, culturais e científicos, tais como as mudanças na organização familiar e no papel da mulher devido a sua inserção no mercado de trabalho extradomiciliário; o interesse no estudo da criança e do desenvolvimento infantil por diversas ciências – por exemplo, a Medicina, a Psicologia; a Biologia –; a preocupação com a mortalidade infantil, com a infância abandonada e com a necessidade de educar as crianças preparando-as para a vida em sociedade, dentre outros, provoca a criação de instituições especializadas para o cuidado e educação infantil fora do lar, a partir do nascimento da criança.

Ao analisar a institucionalização e rotinização da educação da infância, Maria Carmem Barbosa (2000) explicita que, independentemente das formas de compreender a criança, formou-se o reconhecimento de que ela necessita de determinado tipo de educação, para o que foram construídos espaços específicos para as crianças pequenas, com denominações diferentes e serviços diversificados, conforme a classe social atendida. Foram prescritos, também, modos distintos de intervenção, através das pedagogias com orientações diversas para a educação da pequena infância. Nesse sentido, a origem das instituições de assistência, cuidados e educação para a primeira infância, tais como creches, berçários, asilos, jardins de infância, apresenta muitos pontos em comum com a escola primária, embora não estivessem diretamente vinculadas entre si, resultando de determinadas condições sociais criadas por diversos dispositivos iniciados no século XVI, dentre os quais Barbosa, M. (2000) destaca:

1. a definição de um estatuto da infância;
2. a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças;
3. a aparição de um corpo de especialistas da infância, dotado de tecnologias específicas e elaborados códigos teóricos;
4. a destruição de outros modos de educação; a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar, decretada pelo poder público e sancionada pelas leis (BARBOSA, M., 2000, p. 74)

O desenvolvimento do modo de produção capitalista, impulsionado pelo incremento científico-tecnológico, torna cada vez mais necessária uma formação especializada do trabalhador, via sistemas de ensino formais e, também, no próprio local de trabalho. A educação escolar, cuja obrigatoriedade foi imposta, se transforma em reivindicação da população como direito de cidadania. A escolarização tornou-se, dessa perspectiva, uma das principais formas de acesso aos conhecimentos sócio-culturais, encarregando-se da qualificação para o trabalho – atualmente, a famigerada empregabilidade é anunciada como determinante do ingresso ou exclusão do reduzido mercado de trabalho. O indivíduo não escolarizado, portanto, torna-se marginal enquanto cidadão, pois tem reduzidas suas oportunidades de participar da produção e fruição dos bens materiais e culturais.

Ao analisarmos a historicidade das políticas públicas brasileiras para a infância e a Educação Infantil explicita-se que a criança nem sempre teve direitos assegurados, mas recebeu atendimentos prestados como favor. Isto é, a infância e sua educação figuraram nas leis e nas ações do Estado sob a figura do Amparo e da Assistência, portanto, a criança não era propriamente cidadã visto que lhe eram atribuídos cuidados e não direitos. Esse panorama se altera formalmente com a promulgação, em 1988, da *Carta Magna* do Brasil, também conhecida como *Constituição Cidadã* porque contempla uma definição de cidadania que visa assegurar direitos individuais e sociais a todos os brasileiros indistintamente, incluindo setores historicamente excluídos, dentre os quais a infância. Desse modo, considera as pessoas em diferentes fases geracionais; etnias; gênero; condições sócio-econômicas; organizações familiares; urbano e rural; portadores de necessidades especiais; atribuindo-lhes igualdade perante a lei.

Em que pese algum avanço decorrente desta “ampliação” do conceito de cidadania, importa ressaltar que os fundamentos constitucionais do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade remetem ao ideário liberal do individualismo, no qual se assegura igualdade apenas formal, mas não real, pois é considerada saudável a diferenciação entre os

indivíduos que seriam diferentes em suas capacidades. Nessa perspectiva, é apresentada a defesa de que cumpre ao Estado propiciar oportunidades idênticas, mas o sucesso ou fracasso dependerá do potencial e, sobretudo, do esforço de cada um. Reconhecemos que tal ideário assume intenso caráter ideológico porque dissimula e naturaliza a opressão social como se fosse resultante de diferenças naturais entre os cidadãos.

Ainda assim, resultante de abrangente processo de mobilização da sociedade civil no contexto de redemocratização social, a Constituição Federal (CF) de 1988 incorporou algumas reivindicações de movimentos em defesa dos direitos da criança, bem como de pesquisadores e associações científicas, movimentos feministas e outros segmentos sociais. Reconhecidamente, a CF/1988 tornou-se o marco inaugural do novo contexto legal da Educação Infantil no Brasil, introduzindo-a no Capítulo da Educação, como direito social das crianças, bem como dos trabalhadores rurais e urbanos, enquanto assistência gratuita aos seus filhos em creches e pré-escolas, portanto, direito das famílias que optarem por esse atendimento, a ser assegurado pelo Estado. A legislação reconhece a criança como cidadã, participe das relações sociais em condição de igualdade. Mas, o que é cidadania infantil?

No significado usualmente atribuído à cidadania sobressai a idéia de direitos políticos, civis e sociais que envolvem a participação no processo político e econômico por meio do voto – votando e sendo votado – da formação de entidades representativas, atuando em esferas de negociação política, e do trabalho – produzindo e usufruindo da produção (BARBOSA, I., 2001b). Seria possível tal envolvimento e participação da criança nesses processos? Ora, a criança não é eleitora nem pode ser eleita; não pode trabalhar, nem assumir responsabilidades por seus destinos; não participa das negociações políticas e, certamente, não interfere diretamente na criação de projetos. Então, como se postula que a criança é cidadã?

Atribuindo à cidadania um significado intrinsecamente ligado à idéia de projeto, Barbosa, Alves e Martins (2006) consideram que o indivíduo é cidadão quando participa ativa e criativamente dos projetos individuais e coletivos nos diferentes contextos, articulando suas ações cotidianas e assumindo posições e responsabilidades quanto aos interesses e destinos tanto pessoais quanto dos grupos sociais. Postulamos que a cidadania infantil precisa ser entendida não na forma de direito político, mas no reconhecimento das capacidades de a criança agir, interagir, criar significados e se construir nas relações com o mundo, sendo também, construtora de cultura com seus pares e com os adultos (BARBOSA, 1997). Interessante notar que as conquistas sociais



das crianças resultam da articulação e atuação decidida de adultos sinceramente preocupados com a melhoria de vida na infância. Dessa forma, a criança cidadã é aquela que tem a garantia de condições de vida digna, assegurada a satisfação das necessidades e características peculiares da infância.

Na história de lutas que culminou na introdução do atendimento em creches e pré-escolas como direito e não como favor, há um capítulo especial na garantia de direitos às crianças: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que consagra na letra da lei os direitos que tornam a criança uma cidadã com prerrogativas de ser adequadamente atendida por meio de políticas públicas e não mais por ações caritativas, meramente emergenciais e paliativas. Na área do direito da criança e do adolescente, o ECA foi avaliado pelo Unicef como uma das legislações mais avançadas do mundo, tornando-se “a carta dos direitos da criança” (ZANNINI, 2002, p. 22). Nesse sentido, assevera que à infância e à adolescência sejam prestados serviços públicos de qualidade, atendendo prioritariamente as necessidades infantis, desde o momento de sua concepção biológica.

De acordo com o ECA, as crianças têm direito à vida, educação, saúde, proteção, afeto, liberdade, convivência familiar, lazer e preparação para o trabalho. Uma das medidas protetivas visa coibir o abuso e exploração da criança, tanto no trabalho, quanto na prostituição, no consumo, na mídia. O poder público e a família são responsabilizados pela proteção e cuidado da criança, destacando-se que cumpre ao Estado a obrigação constitucional de prestar assistência aos desamparados, sejam crianças ou adultos (CF/1988, artigo 6º); portanto, as famílias pobres devem receber apoio para o cumprimento de suas obrigações perante os filhos.

Destacam-se, ainda, outros documentos de importância nacional na configuração dessa etapa recente das instituições de cuidado e educação da criança pequena, quais sejam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 (LDB/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCN-EI) de 1998; o Parecer CNE/CEB n.04/2000 que estabelece Diretrizes Operacionais para a integração da Educação Infantil nos sistemas de ensino; o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001; a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação/2005; a Emenda Constitucional n. 53, de 2006.

Este conjunto de prescrições legais acerca da Educação Infantil, que regulamentam e especificam as definições constitucionais, apresenta pontos comuns que introduzem inovações e

vários desafios nas políticas públicas para a educação de crianças menores de seis anos. Ao reconhecer que a educação dessas crianças, em creches e pré-escolas, é a primeira etapa da Educação Básica, torna obrigatória a assunção da responsabilidade por parte dos sistemas de ensino, nas diferentes instâncias do poder público, com atuação prioritária dos Municípios, em regime de colaboração com os Estados e a União. Ademais, o atendimento à infância em instituições educacionais, que historicamente foi pulverizado em vários órgãos, passa a ser denominado de Educação Infantil, com caráter de política educacional e a respectiva delimitação dos órgãos responsáveis por sua regulamentação, acompanhamento e fiscalização. Do ponto de vista legal, a creche deixa de ser “terra de ninguém”, como denunciou Lenira Haddad (2002).

O direito de educação em creches e pré-escolas inicialmente foi atribuído às crianças de zero a seis anos de idade e incorporado nas demais peças legais, nas pesquisas, nas políticas locais, nas propostas institucionais. A Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, que dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, introduz uma mudança significativa, alterando a faixa etária a ser atendida nas instituições de Educação Infantil que passa a ser crianças de zero a cinco anos. Essa alteração visa dar sustentação legal à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, abrangendo as crianças a partir de seis anos de idade. Tal ampliação se tornou obrigatória em território nacional, a partir do ano de 2006, para todos os sistemas de ensino.

Outras alterações promovidas pela Emenda n.53/2006 são dignas de registro: substituição, no artigo 30, da expressão Educação Pré-Escolar por Educação Infantil, consolidando essa designação que antes aparecia apenas no parágrafo segundo do artigo 211 com a redação dada pela Emenda Constitucional n. 14 de 1996; a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio na vinculação de recursos obrigatórios que, até então na vigência do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação), cobriam apenas o financiamento do Ensino Fundamental.

Algumas conquistas no estatuto social da Educação Infantil merecem ser enfatizadas nesse contexto. Uma delas refere-se à definição, na LDB/1996, de que tem por finalidade 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 delinea-se uma possibilidade para buscar a superação da visão de educação infantil como mero período preparatório para o ensino fundamental (BARBOSA, I., 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). Dessa maneira, é possível afirmar que representa um avanço no campo da Educação Infantil, cuja constituição histórica imbricou e cristalizou concepções e práticas reducionistas, ora privilegiando os cuidados físicos, ora enfatizando a *afetividade*, ou a *socialização*, ou a *cognição* enquanto aquisição de habilidades preparatórias de leitura, escrita e conceitos matemáticos básicos.

A adoção da faixa etária como critério de distinção entre as instituições: “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” (LDB/96, art.30), enseja a mudança de designação das instituições de Educação Infantil, independentemente da classe social atendida, do período de funcionamento, da vinculação administrativa – pública, privada, filantrópica. Assim, a produção de pesquisadores e educadores da área de educação das crianças de até seis anos foi incorporada na legislação que atribui status idêntico às creches e pré-escolas enquanto instituições com objetivos comuns: cuidar e educar crianças pequenas, de maneira indissociável (SOUSA, 1996; BARBOSA, I., 1997; BARRETO, 1998; KUHLMANN JR., 1999; ALVES, 2002; ROSEMBERG, 2002a; KRAMER, 2003). Essa é uma importante conquista no sentido de indicar uma possibilidade de superação dos estigmas historicamente constituídos acerca da creche como instituição de atendimento aos pobres, bem como da situação administrativa que a mantinha segregada das políticas educacionais e que lhe acarreta toda série de preconceitos sociais, políticos e teóricos.

Do ponto de vista das propostas pedagógicas, conquistas significativas se anunciam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN-EI), instituídas por meio da Resolução CNE/CEB n.01, de 07/04/1999, as quais se constituem na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, que orientarão as Instituições de Educação Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (art. 2º). Ao mesmo tempo, estabelecem paradigmas para a própria concepção dos programas de

cuidado e educação da criança pequena, com qualidade (BRASIL/CNE/CEB, 1998). Consideramos que o destaque das DCN-EI deve-se ao seu caráter mandatório, com alcance no âmbito público e privado, bem como ao fato de que as Diretrizes preenchem parte da lacuna deixada pela genericidade da regulamentação estabelecida tanto pela Constituição Federal/1988 quanto pela LDB/96. Assim, consideram características específicas dessa etapa educacional, indicando elementos para a constituição de uma identidade própria para as instituições de educação infantil e seus profissionais. Nesse sentido,

ênfaticamente reconhecem a identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais; a intencionalidade e a diversidade de atividades que devem permear todo o trabalho realizado na instituição; a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, cognitivo-lingüísticos e sociais nas práticas de cuidado e educação da criança; a necessidade de uma intensa articulação e cooperação com as famílias e comunidades e um ambiente de gestão democrática, que venha a garantir direitos básicos de crianças e suas famílias. Quanto à avaliação e à distinção entre creche e pré-escola, as DCN-EI reafirmam o disposto na LDB e, ainda, enfatizam a importância de se evitar a antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de ensino fundamental como, por exemplo, a monotonia, o exagero de atividades acadêmicas ou de disciplinamento estéril. Cabe, portanto, à educação infantil, contribuir “com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores” (art. 3º, IV), em um contexto lúdico, afetivo, prazeroso e organizado em espaços para atividades movimentadas, semi-movimentadas e tranquilas (ALVES, 2002, p. 45-46).

O Plano Nacional de Educação (PNE/2001) reafirmou concepções e princípios presentes em outras determinações legais, por exemplo, na LDB/1996 e nas DCN-EI/1998, ao estabelecer metas para a Educação Infantil que incidem sobre questões fundamentais para essa etapa educacional, como o acesso a todas as crianças e famílias que o desejarem; a fundamentação científica e consistência pedagógica; a articulação com as etapas seguintes. Destacamos, também, a priorização das crianças das famílias de menor renda para o acesso à Educação Infantil e ao atendimento em período integral, enquanto a expansão do atendimento não seja suficiente para toda a demanda. Outro aspecto relevante é a assunção dessa etapa educacional como responsabilidade mútua do Estado e das famílias, indicando a necessidade de políticas articuladas e integradas de atenção à infância.

São estabelecidas, no PNE, metas de curto, médio e longo prazo, algumas de iniciativa da União e outras que exigem a sua colaboração: a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura (1 ano) e de parâmetros de qualidade dos serviços com a conseqüente adequação do trabalho e dos prédios existentes (5 anos); a formulação das políticas municipais de Educação Infantil (2 anos) e de projetos pedagógicos em todas as instituições (3 anos); inclusão das creches

ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais e implantação de um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil nos Municípios (3 anos); extinção imediata das classes de alfabetização; implantação de conselhos escolares nas instituições de Educação Infantil; viabilização da colaboração entre os setores de educação, saúde, assistência social na manutenção, expansão, administração, controle, avaliação das instituições de atendimento às crianças de zero a três anos e na oferta de programas de orientação e apoio a pais com filhos nesta faixa etária; ampliação da oferta para atender 30% e 50% das crianças de zero a três anos e 60% e 80% das crianças de quatro a seis anos, respectivamente nos períodos de cinco e dez anos.

A incorporação das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino como primeira etapa da Educação Básica, representa, ainda, importante conquista no que se refere à formação e valorização dos profissionais. Essa conquista se destaca, sobretudo, ao se considerar que a ausência de projetos e ações destinados ao magistério nas instituições de Educação Infantil, sob a idéia de creche como substituta materna e ao *mito da mulher-educadora-nata* (ARCE, 2003), acarretou a composição de quadros profissionais deficitários em quantitativo. O trabalho pedagógico se apoiou no voluntariado, exercido por trabalhadoras majoritariamente do sexo feminino, com pouca ou nenhuma formação escolar, sem qualificação específica, apresentando alta rotatividade no emprego, baixa assiduidade e dificuldade para acompanhar treinamentos que exigem domínio de leitura e escrita. As trabalhadoras em creches tinham – e ainda têm – ínfima remuneração, enfrentando longa jornada e condições precárias para a realização de um trabalho fragmentado e hierarquizado pela oposição entre cuidar e educar (CAMPOS, 1994; BARRETO, 1998; BARBOSA, I., 1999b; HADDAD, 2002; MIEIB, 2002; CERISARA, 2002; ALVES, 2002; 2006; SILVA, H., 2006).

A LDB/1996 estabelece que os docentes da Educação Básica tenham habilitação específica para o magistério, em nível superior e, no mínimo em nível médio na modalidade normal (art.62), admitido apenas até o final da Década da Educação (art.87§4º). Quanto a essa meta, o PNE (2001) apresenta uma progressão de forma a assegurar que todos os dirigentes e 70% dos professores obtenham o curso superior específico em dez anos 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, tanto nas ações de formação quanto no acompanhamento e na avaliação da educação infantil.

A LDB/96 preceitua que aos profissionais da Educação Básica seja assegurado através de estatuto e plano de carreira do magistério público: 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). Tais princípios, se aplicados à Educação Infantil poderão resultar na elevação do patamar de formação dos educadores, apresentando expectativas de uma atuação docente mais ampliada, envolvendo não só o trabalho imediato e direto com as crianças, bem como a elaboração e avaliação das propostas pedagógicas e participação na gestão das instituições e na articulação destas com as famílias (art.13). A possibilidade de composição interdisciplinar das equipes, valorizada nas DCN-EI, é outro aspecto que poderá contribuir para um *novo* perfil do educador infantil ao permitir diversidade de formação, gênero, etnia e situações sócio-econômicas dos profissionais.

A grande novidade e o grande desafio que aparecem com a LDB/1996, segundo Faria (2005), decorre da junção das crianças de 0-3 anos com as de 4-6 anos, numa mesma etapa educacional, provocando a necessidade de articulação entre formas de atendimento historicamente segmentadas em redes, secretarias, carreiras profissionais, diplomas diferentes e, ainda, a “junção dos direitos de usuários distintos: os adultos trabalhadores (homens e mulheres, rurais e urbanos) e as crianças de 0 a 6 anos” (FARIA, 2005, p. 1025). Em uma publicação coletiva do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), os textos de autoria de diferentes Fóruns Estaduais analisam os eixos temáticos que compõem o contexto de discussão para a formulação de novas políticas para a primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, se junta às vozes que clamam para que a criança seja reconhecida como cidadã de direito e de fato, bem como por uma maior atenção das autoridades para a construção de uma política educacional coerente, a destinação de recursos específicos e um plano adequado para a formação de professores para a educação infantil (MIEIB, 2002).

Ressaltamos, nesse sentido, que a realidade dialética e contraditória não se adapta imediatamente às prescrições legais e as mudanças desejadas devem ser construídas na articulação de uma política pública de Educação Infantil consistente, contínua, integrada com os

diferentes órgãos públicos e setores da sociedade civil responsáveis pela garantia dos direitos de cidadania das crianças. A construção de tal política, dada a historicidade das instituições de atendimento à criança de até seis anos, depara-se com uma imensa distância entre a situação real e as prescrições legais. Tornam-se necessárias e urgentes modificações em muitos aspectos internos e externos às instituições: a formação dos educadores; a estrutura física, equipamentos, recursos materiais e pedagógicos adequados e suficientes; a elaboração de propostas pedagógicas; a articulação e participação das famílias; a construção de uma política intersetorial para a infância; garantia de um financiamento justo e democrático; dentre outros. Entende-se, desse modo, que o direito de as crianças receberem cuidados e educação com qualidade impõe a superação da precariedade na realização do atendimento e o enfrentamento das polarizações que marcam a área.

### **1.3. A materialização das políticas de educação infantil: (des)compromissos e ambigüidades**

A nossa compreensão da Educação Infantil como política pública implica a necessidade de contextualizar a produção do novo panorama legal, por meio do qual se introduzem diferenças significativas em relação aos períodos anteriores. Em primeiro lugar, ressaltamos que a existência de pontos em comum no conjunto de leis e documentos normatizadores não pode ocultar as diferenças de concepções resultantes de alterações no próprio contexto do Estado. É fato reconhecido que a década de 1990, na qual foi aprovada a LDB/96, marca a assunção pelo Estado brasileiro das premissas neoliberais que estabelecem a minimização dos investimentos públicos na garantia de direitos proclamados, acarretando sua privatização. Assim, demarcam-se princípios distintos na proposição e materialização das políticas públicas em relação à década de 1980, quando foi promulgada a Constituição Federal/1988, na qual ainda vigorava a idéia de Estado que deveria assegurar direitos sociais.

Com as mudanças no cenário sócio-político e econômico, sob o ideário do neoliberalismo, de acordo com Barbosa, Alves e Martins (2005, p. 03), a redefinição das funções do Estado levou à implementação de políticas educacionais de descentralização, acarretando, também, a privatização das relações sociais no interior do sistema público de ensino e a formação de “parcerias” nas quais nem sempre prevalecem os interesses públicos. Nesse contexto, as autoras afirmam que

observa-se a criação de novos papéis para os diferentes atores educativos e novos valores de socialização, respaldada por distribuições de competências entre o Estado e a sociedade e em relações fundadas em práticas mercadológicas que implicam atitudes competitivas, individualistas e privatizantes. A esse movimento, acrescenta-se a fetichização da necessidade de um conhecimento instrumental promovendo o consumo de idéias e projetos internacionais por países como o Brasil, consumo esse incentivado por organizações multilaterais, como o Banco Mundial, a Unesco, entre outros (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2005, p. 03).

Resultam desse processo profundas contradições no processo de materialização das políticas públicas para a infância e para a Educação Infantil, expressas em ambigüidades e no distanciamento entre as intenções declaradas e as ações realizadas. Uma das ambigüidades é dada pela ressignificação conceitual, propiciando a aparente incorporação de reivindicações emancipatórias formuladas nos movimentos sociais, mas com significado adequado às teses e exigências do mercado. Com isso, se processa a subordinação cada vez mais acentuada da educação à lógica empresarial que visa o lucro e não a formação integral e libertadora do homem, bem como a adequação da política educacional brasileira aos desígnios do economicismo predominante na globalização da economia e mundialização do capital. A concepção de cidadania proposta na Constituição Federal, por exemplo, sofre essas mudanças, adquirindo nuances reducionistas que reafirmam o cidadão como um mero consumidor e/ou força de trabalho.

Não por acaso, somente após longo processo de negociações e embates entre os movimentos organizados da sociedade civil, expressamente os educadores e militantes de uma educação que contribua para a construção de sociedade igualitária e os representantes do capital, a LDB/96 foi aprovada. O substitutivo apresentado pelo senador Darcy Ribeiro interrompeu o processo democrático e introduziu uma “versão minimalista”, com ajustes “privatistas”, soluções de compromisso entre forças antagônicas, alterando profundamente o projeto inicial no que se refere, por exemplo, ao financiamento, à formação de professores, à autonomia universitária<sup>11</sup>. Também o Plano Nacional de Educação (2001) resultou da substituição do projeto da sociedade brasileira, elaborado em sucessivos Congressos Nacionais de Educação (Coneds) com amplo debate envolvendo diversas entidades, associações, pesquisadores, por um de autoria do Executivo que restringe as possibilidades de avanços na democratização da educação pública. Tanto a LDB/96 quanto o PNE/2001 representam a permanência e o fortalecimento do capital na

---

<sup>11</sup> Análises críticas desse processo e do conteúdo da LDB/96 e do PNE/2001 foram elaboradas por diversos estudiosos. Para aprofundamento indicamos as leituras de Brzezinski (2003) e Saviani (1998; 2007).



educação, rearticulando o recorrente embate entre público e privado nos sistemas educacionais brasileiros.

No campo da Educação Infantil, essa metamorfose processa-se, por exemplo, na publicação de documentos do MEC, a partir do final dos anos de 1990. A elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, é um dos exemplos. Embora seja um documento orientador não obrigatório, foi distribuído em todo o Brasil, em detrimento de uma ampla e necessária divulgação das DCNEI, que de fato possuem caráter mandatório para todas as instituições de atendimento a crianças de até seis anos. De acordo com Ligia Aquino e Vera Vasconcellos (2005), o RCNEI integra um conjunto de estratégias governamentais que visam imprimir a marca do governo federal, e para tanto, propõe um diálogo direto com os educadores, em uma perspectiva individualista que desconsidera a coletividade e a sociedade civil organizada. Dessa maneira, substitui a criação de condições para a efetiva participação da comunidade educacional nas tomadas de decisões por “medidas para que os professores, estudantes e demais integrantes desse universo atuem apenas como usuários e, portanto, podem apenas reclamar ou sugerir quando não atendidos” (AQUINO E VASCONCELLOS, 2005, p. 102).

Atendo-nos por ora à concepção de cidadania, constatamos que o RCNEI se limita a repetir a determinação constitucional quanto ao direito da criança à educação em creches e pré-escolas, destacando o caráter formal da cidadania infantil. Ainda utilizando a referência das autoras supracitadas, é possível afirmar que o documento apresenta uma noção abstrata que se aproxima da idéia do vir-a-ser, como uma *preparação* da criança para o exercício da cidadania. Dessa maneira, o RCNEI expressa uma visão restrita que se distancia das proposições tanto da CF/88 quanto do ECA/1990, os quais garantem, no plano legal, a condição de direito e cidadania às crianças e adolescentes, abrangendo amplamente os direitos infantis, nos seus distintos aspectos. É preciso, ainda, enfatizar, como faz Barbosa, I. (2001b), que a cidadania não pode ser individual, nem se realiza por meio da simples transposição dos direitos para o papel, para a esfera das leis.

A integração das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino e seus desdobramentos têm ocupado espaço significativo nos debates e preocupações de pesquisadores, educadores, legisladores e militantes da área da Educação Infantil (BARRETO, 2002; BRASIL.MEC, 1994; BRASIL.MEC, 1998; FARIA e PALHARES, 1999; BRASIL. CNE. CEB, 2000; MACHADO,

2000b; 2002; MIEIB, 2002; VASCONCELLOS, AQUINO e LOBO, 2003; KRAMER, 2005). As discussões percorrem vários aspectos do processo de municipalização da Educação Infantil, destacando-se formação e qualificação dos profissionais; propostas curriculares; regime de colaboração e intersetorialidade das políticas públicas; financiamento; espaço físico e infraestrutura; assistência e educação. Os estudos, analisando a historicidade da área, indicam tanto os avanços quanto os limites, desafios e possibilidades do atual contexto da educação de crianças pequenas, a partir da nova legislação brasileira. Revelam-se embates e debates no confronto entre a proposição e a materialização das políticas públicas:

Resistências ainda podem ser verificadas quando examinamos tentativas de esvaziamento desse debate nas Secretarias de Assistência Social e de Educação de alguns Municípios. O que verificamos, na prática, é o surgimento de políticas insuficientes, principalmente quando referentes às crianças menores de quatro anos (VASCONCELLOS, AQUINO e LOBO, 2003, p. 255).

Diversas contradições podem ser apreendidas no arcabouço legal da Educação Infantil. A inserção das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino inclui a discussão em torno da função pedagógica e social dessas instituições. Logo após a aprovação da LDB/1996, surgiram debates acerca de certa negatividade dessa inserção, entendendo que ocorreria a assimilação de determinadas características *escolares* inadequadas à educação da criança pequena, uma vez que a regulamentação acarreta a necessidade de aplicação de uma série de normatizações próprias à escola. As preocupações referiam-se ao risco de a criança menor de seis anos e, especialmente os bebês, serem vistos como *alunos*, no cotidiano das instituições organizado em torno de conteúdos e atividades tipicamente *escolares*, privilegiando o *perfil de professor* na atuação profissional em escola.

Consideramos o risco de que se instaure a dicotomia entre escolar e não-escolar, dentre as tantas que marcam o campo da Educação Infantil, por exemplo, cuidar *versus* educar, educacional *versus* assistencial. A busca de especificidade das propostas pedagógicas nessa área precisa ser analisada de outros prismas, para se evitar reducionismos e posições fragmentadas acerca da própria educação. Por um lado, a historicidade das creches e pré-escolas brasileiras evidencia a fragmentação imposta nas propostas educativas, por meio de um arremedo de ensino escolar, como transmissão de conteúdos didatizados e realização de atividades formalizadas, baseadas na repetição e na memorização. Por outro lado, as conquistas obtidas no campo da

*educação infantil* estão ligadas à sua inserção na educação escolar, desde a LDB/96. Coloca-se, pois, o desafio de equacionar a necessidade de superação de características do processo escolar que reduzem as possibilidades de trabalho com as crianças pequenas e, ao mesmo tempo, não rechaçar a educação escolar, mas reconhecer sua contribuição para a formação humana. Ademais, é necessário articular a Educação Infantil com os demais níveis da Educação Básica, sem perder a especificidade do trabalho em creches e pré-escolas.

Atualmente, configura-se um esforço em parte do campo da Educação Infantil no sentido da construção de uma pedagogia da infância caracterizada como “não-escolarizante”, cujo processo de formulação integra diferentes campos investigativos sobre a infância, no qual a utilização de categorias diferentes das convencionais, trabalhadas na escola, vem possibilitando

inúmeras descobertas sobre a condição infantil, suas necessidades e desejos, as características específicas do ser criança pequena, investigadas em ambientes coletivos, que nos levam a repensar a educação formal da pequena infância de forma distinta da educação de alunos. E, quiçá, as pesquisas com alunos e alunas do ensino fundamental poderão também estudá-los como crianças no coletivo infantil. Também nos preocupam as especificidades de cada momento da vida das crianças de 0 a 6 anos, e o lócus de sua educação coletiva: os móveis, brinquedos, objetos próprios para quem ainda não anda, por exemplo, literatura infantil sem letras, música, teatro, dança, *performance*, instalações etc. (FARIA, 2005, p. 1019-1020).

Reconhecemos que não cabe à Educação Infantil assumir a função preparatória para os níveis de ensino posteriores, como criticam os proponentes da pedagogia da infância. Consideramos necessário, porém, discutir a noção de *culturas infantis* que fundamenta essa proposição, pois não se pode autonomizar uma cultura particular das crianças como produção exclusiva entre elas, fora da relação com os adultos. É certo que as crianças possuem um modo próprio de se relacionar e atribuir significados ao mundo e aos fatos que vivenciam, construindo cultura. Essa construção, contudo, como ensinam Lev Vygotsky (2003) e Henri Wallon (1975) é sempre mediatizada por parceiros mais experientes, pelos adultos que convivem com os grupos infantis e pelos construtos culturais e objetos materiais que cercam as crianças, e que existem independente delas. Podemos, ainda, lembrar a premissa marxiana de que o homem é construtor da história, de sua existência a partir de condições dadas previamente, portanto, a cultura mesmo que de diferentes grupos sociais, não resulta da ação isolada dos mesmos, mas se constitui em um processo complexo que incorpora as construções coletivas.

Concordamos, também, que a Educação Infantil deve constituir projetos educativos adequados às peculiaridades das crianças de até seis anos, superando os modelos hospitalar, familiar, bem como evitando a reprodução do modelo tradicional de ensino escolar que consideramos inadequado para qualquer criança, não somente para os menores. Mas, indagamos: o que significa escolarizar? Constatamos, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, a disseminação de uma idéia segundo a qual a escolarização refere-se ao trabalho com conhecimentos sistematizados, por exemplo, leitura e escrita. Como conceber uma educação infantil não escolarizante que define as crianças como cidadãs e, ao mesmo tempo, nega a elas o acesso e o direito de aprendizagem de conhecimentos que representam condição para o exercício da cidadania em uma sociedade letrada?

As reflexões de Barbosa, I. (2001a) acerca da falsa oposição espontaneísmo *versus* escolarização na Educação Infantil são instigantes para que possamos pensar a necessária afirmação das especificidades dessa etapa educacional,

sem referi-la apenas ao seu papel na futura escolarização da criança, mas, além disso, sem esquecer de suas conseqüências globais para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças que a ela tem acesso. (...) Não será exagero fugir da possibilidade de trabalharmos com conceitos e situações de estudo, reflexão sistemática, leituras etc. por medo de transformarmos o trabalho na Educação Infantil um 'simples momento preparatório para'? (...) É necessário que, ao negarmos a função da Educação Infantil como mero 'período preparatório' para o ensino fundamental e para o processo de escolarização tradicionalmente compreendida, tomemos cuidado no modo como tratamos a educação escolar ou a 'escolarização'. Alguns defensores do 'lúdico' e do 'brincar' na Educação Infantil, do caráter mais 'espontâneo' e menos rígido que deve marcar as propostas educativas pensadas para crianças 'pequenas', acabam desprestigiando o próprio valor da escola. (...) Portanto, ainda que nos preocupemos com a transposição das funções escolares, da forma mais tradicional como ela se coloca, para a Educação Infantil, não negamos a vinculação do processo educativo em geral à educação escolar, defendida por nós como direito fundamental de todos (BARBOSA, I., 2001, p. 1, 8, 9).

A autora resgata o papel da educação escolar, fundamentando-se em estudos e pesquisas que demonstram que o processo educativo sempre interfere no desenvolvimento, bem como a importância da escola na constituição de necessidades humanas que se desenvolvem durante a existência do homem, tais como, de teorização científica, reflexão filosófica, domínio e gosto artístico, análise política. Conclui, pois, que a educação escolar é capaz de produzir e não apenas seguir ou expressar desenvolvimento. Assim, podemos considerar que é preciso fazer a crítica certa aos aspectos limitadores das aprendizagens e do desenvolvimento integral em

qualquer nível de ensino, mas não rejeitar a potencialidade da escola, como se essa instituição devesse ser execrada.

Não cabe contrapor as duas etapas educativas – Educação Infantil e Ensino Fundamental – e o *locus* em que ocorrem, mas sim, buscar a articulação de uma pedagogia para a educação da infância de zero a dez ou doze anos. Cabe, portanto, propor mudanças, desde a formulação de pesquisas para que, efetivamente, nenhuma criança ou adolescente seja aprisionado em papel de aluno passivo, depositário de informações transmitidas mecanicamente e privado dos direitos de viver plenamente a fase da vida em que se encontra. Também, que os educadores não se vejam limitados à condição de meros repetidores e executores de propostas elaboradas por quem detém o saber, mas tenham formação sólida e consistente que lhes possibilite exercer um trabalho menos alienado porque planejado e realizado intencionalmente.

Ademais, os argumentos contrários à designação de profissionais com formação de professor para a atuação na Educação Infantil, podem favorecer a defesa da permanência de profissionais leigos, ou formados em serviço, a baixos custos para o Estado. Nesse caso, se reafirmam práticas espontaneístas que têm caracterizado a educação de crianças de até seis anos como *recreativa*, sem intencionalidade de propiciar às crianças a aquisição e construção de conhecimentos. Isto nos leva a concordar com Barbosa, I. (1999a) de que é preciso atentar para “a possível reedição da educação compensatória, transvestida em novos projetos, viabilizada, sobretudo, pelo trato ainda superficial das reais condições de vida das crianças, o que leva a se traduzir as prescrições legais em novos planos assistencialistas de mera proteção à infância” (BARBOSA, I., 1999a, p. 04). Assim, essas posições contra a *escolarização* podem ser alinhadas com a negação de qualquer pedagogia na educação infantil, fortalecendo o não profissionalismo dos educadores, a histórica precariedade de pessoal e de práticas educativas nas instituições.

Importa considerar que, paradoxalmente, a própria LDB/1996 admite a formação mínima em nível médio para atuação na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o que dá abertura para a não concretização do objetivo principal de elevar a formação dos profissionais desses níveis de ensino. Chama a atenção, portanto, o fato de que a formação de professores para a primeira etapa da Educação Básica, sob intensa normatização e produção de pareceres sucessivos, insere-se em uma correlação de forças no âmbito das políticas de formação de professores, especificamente ligada aos debates e embates em torno do Curso de Pedagogia (ALVES, 2005). A partir do início da década de 1990, o MEC passou a desenvolver

ações específicas na área, promovendo debates, incentivando assessorias, realizando estudos e diagnósticos, coordenando e publicando trabalhos e referenciais, por meio dos quais começa a se expressar no discurso oficial a “ênfase” à questão dos recursos humanos na Educação Infantil.

A formação de professores “ganha” importância estratégica no discurso das reformas no âmbito da Educação Básica, explicitando que a educação constitui-se elemento necessário aos processos de acumulação capitalista nos quadros da reestruturação produtiva, da globalização e do neoliberalismo (FREITAS, H., 1999; FRIGOTTO, 2003; KUENZER, 1999; BRZEZINSKI, 2002). Mas, a LDB/96, com toda a sua “flexibilidade” abre “brechas e fissuras” que instauram polêmicas e afetam profundamente a possibilidade de construção da identidade de profissional desejada para os educadores da Educação Infantil: ao lado dos cursos de Pedagogia que, desde a década de 1930, já se dedicavam à formação de professores para o Ensino Fundamental, muitas vezes abarcando a educação pré-escolar, propõe a criação do Curso Normal Superior para também realizar a formação do profissional da educação infantil, no interior dos Institutos Superiores de Educação.

Como se não bastassem as confusões causadas pela superposição de função entre dois cursos com natureza, alcance e provavelmente qualidade distintas, a polêmica se acirrou com a possibilidade de retirada definitiva da formação de professores dos cursos de Pedagogia, que passaria a ser realizada exclusivamente no Normal Superior, conforme previa o Decreto Federal n. 3.276/1999. A ampla mobilização dos educadores – representados por entidades como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE)<sup>12</sup>, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), dentre outras – logrou êxito parcial, mas fundamental naquele momento, conquistando a substituição de *exclusividade* por *preferência* (Decreto Federal n. 3.554/2000).

A (in)definição das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, se arrastou desde 1999 em um longo e complexo processo permeado de debates, embates, mobilização dos educadores para reduzir perdas e assegurar algumas posições frente ao avanço do projeto neoliberal, encampado pelo governo que pretende implementar uma formação aligeirada, de

---

<sup>12</sup> Em sua vasta produção desde a década de 1980, sistematizada nos documentos finais dos encontros nacionais, a Anfope propõe a base comum nacional e a docência ampliada como identidade e princípios de uma sólida formação do pedagogo, que poderá atuar tanto como professor quanto na gestão, planejamento da escola e dos sistemas de ensino, além da atuação na educação não escolar.

caráter técnico-profissionalizante. Diversas propostas foram elaboradas, por segmentos e comissões diferentes, mas nenhuma delas foi votada. Ressalte-se o confronto permanente de distintos interesses, revelando uma disputa de projetos de formação, de educação e de sociedade, inclusive entre os próprios educadores, representantes das instituições formadoras e governo. O projeto do movimento de educadores, sob liderança da (ANFOPE), coloca a defesa explícita e reivindicação de uma sólida formação teórica do professor entendido como intelectual e não um mero *prático-reflexivo*, como parte da luta pela profissionalização do magistério e tendo a universidade como locus privilegiado dessa formação.

Entre idas e vindas de projetos e propostas, o *consenso possível*, mas não necessariamente o melhor, pois ainda há muito a ser conquistado para uma formação de professores de qualidade, foi obtido apenas no ano de 2006, quando finalmente as Diretrizes foram aprovadas, por meio da Resolução CNE/CP n. 01/2006. Continua, entretanto, o acirrado embate entre posições distintas no que se refere à identidade do Curso de Pedagogia. De um lado, os defensores da formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental nesse curso (ANFOPE; FREITAS, H., 1999; 2002; BRZEZINSKI, 1999; 2004; SCHEIBE e AGUIAR, 1999; AGUIAR, et al., 2006; dentre outros); de outro, aqueles que atribuem a essa formação a perda de especificidade da Pedagogia como ciência que, portanto, deveria formar pedagogos pesquisadores e para as funções não-docentes da educação (LIBÂNEO, 2004b; 2006; LIBÂNEO e PIMENTA, 1999). Ressaltamos que essa polêmica acompanha e constitui a própria trajetória da Pedagogia, resignificando-se em distintos períodos. Alguns autores apontam também a falta de definição do estatuto epistemológico da Pedagogia, e a permanente discussão quanto a ser ou não ser ciência (SILVA, C., 2003; LIBÂNEO, 2004b; LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Nesse contexto, em que pesem as definições legais e a proclamação da importância da formação dos profissionais para atuarem na Educação Infantil, o que se observa é a desresponsabilização do Estado em assegurar as condições de profissionalização destes, tal como previsto na LDB/1996, art. 67, II e V: os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho. Impera, de fato, a lógica privatista e individualista que delega a cada profissional em particular a responsabilidade por sua própria

formação, desvinculando-a de um projeto mais amplo de construção da profissionalidade do magistério, tarefa eminentemente coletiva. Dessa maneira, as professoras da Educação Infantil, historicamente submetidas à desqualificação de seu trabalho como função voluntária e natural de mulheres para a qual não se requer formação e qualificação profissionais, vêem negada a possibilidade de efetivação de um direito de cidadania: a dignidade e o reconhecimento social por realizarem um trabalho altamente complexo e de fundamental importância.

A demarcação legal da Educação Infantil, complementando a ação da família e da comunidade (LDB/1996, art. 29; DCN-EI/1998; Política Nacional de Educação Infantil/2005), assume relevância desde que se tenha em vista a criação de processos de efetiva participação familiar e de construção coletiva de um projeto educacional atento às características, necessidades e possibilidades das crianças, superando visões preconceituosas que desconsideram ou *reprovam* os saberes e práticas educativas familiares. É preciso observar, contudo, que “a educação infantil não se conforma em ser apenas complementar à família. Ela é também diferente desta e, algumas vezes, opositora da mesma” (BARBOSA, I., 1999a, p. 05). Ou seja, as instituições educacionais e as familiares guardam diferenças entre si. É possível e necessário que o cuidado e a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas, aconteçam de forma articulada e respeitosa às famílias, mas não como mera continuidade ou reprodução da realidade familiar. Dessa maneira, busca ir além da educação familiar, no sentido de promover a ressignificação profissional do papel do educador, enfatizando sua importância como mediador que realiza intervenções que possam levar as crianças a compreender algumas contradições e possibilidades de mudanças em aspectos do seu cotidiano.

Ademais, esse entendimento acerca da Educação Infantil como complementar à atuação da família imprime-lhe caráter supletivo, propiciando sua secundarização nas políticas públicas (BARBOSA, I., 1999a; ALVES, 2002). Nesse sentido, importa destacar a influência dos organismos internacionais, sobretudo Banco Mundial e Unesco, que propõem a criação de programas alternativos informais de educação da infância a baixos custos, com foco no desenvolvimento infantil. É a concretização da tendência neoliberal de incentivar a participação das famílias e comunidades como estratégia de redução de custos e de minimização da responsabilidade estatal na garantia do direito à educação. Tal tendência vem se constituindo, no Brasil, por meio de campanhas como “Amigos da Escola”, largamente divulgada e estimulada pela mídia, com apoio do empresariado. Na Educação Infantil, destacam-se programas de



incentivo à permanência das crianças com as famílias e de educação dos pais – seria o caso do atual “Família Brasileira Fortalecida”, realizado pelo MEC em parceria com o Banco Mundial? – bem como as mães crecheiras, lares vicinais, em que mulheres, em geral mães, “cuidam” de crianças em sua própria casa.

No contexto histórico da Educação Infantil brasileira, que luta para superar as marcas da improvisação e da precariedade decorrentes de políticas emergenciais e ações esporádicas, não é difícil “prever” as conseqüências nefastas da adoção dos programas de desenvolvimento da primeira infância, nos moldes propostos pelo Banco Mundial. Os programas alternativos e flexíveis de desenvolvimento da primeira infância, delineados pelo Banco Mundial, nem sequer se referem à Educação Infantil, cuja definição numa perspectiva ampla pressupõe mais do que desenvolvimento infantil e remete às noções de democracia e de cidadania. Compreender as propostas do BM para a atuação com as crianças pequenas requer que se analisem as concepções de infância que subsidiam as políticas do Banco. Essa questão é respondida por Helen Penn (2002) em críticas contundentes, nas quais destaca que, na visão do Banco, a infância é o capital humano do futuro, cujo objetivo é tornar-se um adulto plenamente produtivo, portanto, um tempo de mera passagem para outras fases da vida.

Entendemos que, a partir de tais premissas, a preocupação e o investimento na pequena infância se fazem necessários em uma ótica expressa no dito popular: “prevenir é melhor do que remediar”. Ou seja, visa uma economia futura, por meio da prevenção de gastos posteriores, que poderão ser mais vultosos. A análise de Fernanda Müller (2003) considera que, a partir dessa concepção de infância norteadora das políticas do BM, a Educação Infantil é desvalorizada e se torna escolarizante, e, conseqüentemente, a infância é ameaçada pelos organismos internacionais e sua interferência nas políticas nacionais e locais. Outra estudiosa do papel e atuação das organizações multilaterais na formulação e implementação de políticas públicas, Rosemberg (1999; 2001; 2002a; 2002b; 2003) formula sua crítica aos programas “não-formais” nem tanto por sua informalidade e baixo custo em si, mas por se constituírem em

programas incompletos implantados como soluções de emergência, porém extensivas, o que redundava geralmente, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas, necessitam de e têm direito a programas completos e estáveis como medida de correção das injustiças que vêm sofrendo histórica e sistematicamente. Além disso, (...) os programas ‘não formais’ nem sempre são baratos, pois envolvem custos indiretos, por vezes muito altos (Franco, 1989). O caráter de emergência, de improvisação desses

programas aumenta seus custos quando se tem em mira um longo período de tempo. Sua instabilidade é alta: nascem, morrem, alguns ressuscitam, sendo sempre necessário tudo recomeçar. Que se lembrem dos programas de creche domiciliar implantados nos anos 1970-1980, alguns desaparecidos (como o de Brasília), outros que apenas deixaram traços (como o de Santa Catarina), outros que geraram deformações fantásticas (como o de Campo Grande). Esta instabilidade, além do desperdício, dificulta a construção de uma experiência nacional do que sejam programas de EI de qualidade abertos a qualquer criança (ROSEMBERG, 2002b, p. 57).

Ressalta, ainda, essa autora que o caráter não formal e alternativo desses programas aplica-se apenas às crianças que recebem atendimento precário, em espaços improvisados, com material pedagógico inadequado, e às educadoras desvalorizadas enquanto mulheres e cidadãs, sem direito à formação específica, que realizam um trabalho mal-remunerado, tendo à sua disposição apenas a sucata, “o resto do consumo”<sup>13</sup>. O processo de negociação e formulação dos programas, ao contrário, é perpassado por formalização e institucionalização intensas, envolvendo a utilização de recursos tecnológicos avançados e caros; bons salários, condições de trabalho, vínculo empregatício e benefícios trabalhistas para os técnicos, além de contratos juridicamente respaldados e minuciosa regulamentação do empréstimo e seu pagamento (ROSEMBERG, 2002b). A nosso ver, essa perspectiva de atendimento à infância, expressa a continuidade de uma política bastante conhecida das classes populares brasileiras que convivem historicamente com o descaso governamental e a depauperação da escola pública: é o lema da *educação pobre para pobres*, largamente aplicado à Educação Infantil. Que cidadania é materializada?

A implementação do Ensino Fundamental com nove anos de duração, Lei n. 11.274/2006, política adotada em sintonia com as orientações dos organismos internacionais e prevista desde a LDB/1996, resultou na redução da faixa etária da Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos, regulamentada pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006. Potencialmente, essa medida representa uma conquista para as crianças de seis anos que terão assegurado seu direito à educação escolar, uma vez que esse acesso é direito público subjetivo e sua oferta

---

<sup>13</sup> Entendemos que, em determinadas situações, o reaproveitamento de materiais e a utilização pedagógica de sucatas podem representar experiências de transformação criativa e atitudes ecologicamente corretas. Ressaltamos, porém, a gravidade de situações em que essa utilização se torna a única opção de materiais pedagógicos para a educação de crianças pequenas. Empobrece-se tanto o trabalho do professor quanto a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Por que as crianças pobres não podem ter acesso a brinquedos novos? Devem aprender a se contentar com a pobreza? Por que não há verbas para a aquisição de equipamentos e recursos didáticos de qualidade, possibilitando a organização de um ambiente educativo realmente adequado à educação integral e ao desenvolvimento omnilateral da criança?

irregular ou insuficiente importa responsabilização da autoridade competente (CF/1988, art. 208, VII, § 2º) enquanto que a Educação Infantil não é obrigatória e sua oferta sempre esteve aquém da demanda.

Destacamos, ainda, que a retirada das crianças de seis anos da primeira etapa da Educação Básica abriu polêmicas na sociedade civil e no próprio Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), obtendo posições favoráveis também entre pesquisadores da área que colaboraram com a produção de textos orientadores para as propostas pedagógicas<sup>14</sup>. Outras posições foram contrárias, inclusive com a formulação de uma alternativa para que o nono ano do ensino fundamental fosse acrescentado ao seu final, portanto, incluindo os adolescentes de quinze anos (FARIA, 2005). Assim, estaria preservado o direito à Educação Infantil de zero a seis anos, tão recentemente conquistado no plano das leis e ainda não efetivado em sua plenitude. A história mostrou, porém, que prevaleceu a proposta governamental, regulamentada pela Emenda Constitucional n. 53/2006.

Porém, será assegurado o direito de cada criança ser atendida de acordo com as peculiaridades da infância? Não serão recriadas as maléficas salas de alfabetização que, por muito tempo no Brasil, introduziram precocemente as crianças no fracasso escolar, impedindo o acesso delas ao Ensino Fundamental e reprovando-as por não dominarem os pré-requisitos para avançar para a série seguinte? De acordo com Faria (2005), configura-se uma instabilidade e possível perda de direitos na Educação Infantil, com a saída das crianças de seis anos que perderam a pré-escola e vão para o primeiro ano do ensino fundamental. Enfatiza a autora que a preocupação com as crianças parece estar ausente dos projetos e que a medida se volta mais a uma equivocada universalização do pré; nesse sentido, alerta que a experiência brasileira de retenção de crianças com sete anos de idade ou mais na pré-escola em sua maioria negras e nordestinas – portanto, mais afetadas pela pobreza e discriminação racial – é uma evidência que “antecipar a escola obrigatória não se faz impunemente; antecipa-se também a exclusão social nela embutida” (FARIA, 2005, p. 1027). Quais e como serão garantidas as especificidades e aprendizagens das crianças de seis anos nas propostas pedagógicas do ensino fundamental de nove anos?

---

<sup>14</sup> Conferir a publicação governamental intitulada “Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, cuja capa apresenta, ainda, um símbolo com a idéia-força da proposta: mais um ano é fundamental. Os autores dos textos são pesquisadores e professores de cursos de pós-graduação em Educação Infantil, em sua maioria da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) e Universidade Federal Fluminense, ambas localizadas no Rio de Janeiro.

Paradoxalmente, as famílias e as crianças de seis anos perdem o direito ao atendimento em período integral, pois o Ensino Fundamental em sua maioria é ofertado em um turno diário de quatro horas. Quem acompanhará as crianças no outro período do dia, enquanto seus pais trabalham? Os meninos e meninas de seis anos de idade já estão crescidos/as o suficiente para ficarem sozinhos/as? Onde ficarão? Nas ruas, ou trancafiados/as em casa, sem direito à brincadeira e proteção? A extensão do Ensino Fundamental obrigatório para as crianças de seis anos parece ser indicativa de uma política de redução de custos, portanto, mais uma estratégia economicista na educação. Não postulamos o assistencialismo na atenção à infância, reduzindo a função da Educação Infantil à guarda das crianças; recusamos, contudo, a fragmentação entre educação e assistência nas políticas sociais que ignoram as necessidades das famílias trabalhadoras. É um direito dos cidadãos e dever do Estado compartilhar a responsabilidade de cuidar e educar as crianças pequenas. Estará se constituindo mais uma ambigüidade no campo das políticas públicas para a infância que, sob aparentes conquistas impõem perdas?

A Constituição Federal (1988) atribui prioridade de atuação dos municípios na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sob o regime de colaboração com Estados e União. Esse regime implica diálogo, mútuo compromisso e não simples desconcentração de tarefas e distribuição de encargos de uma esfera governamental para outra. A expansão da educação das crianças de até seis anos, nos aspectos quantitativos e qualitativos, impõe esforços de gestão compartilhada e articulada entre União, Estados e Municípios. Importa, nesse sentido, que a obrigatoriedade do Ensino Fundamental não asfixie a Educação Infantil relegando-a a um lugar secundário. A premência de coordenação de esforços em todas as esferas governamentais e entre os diversos setores das políticas públicas, preconizada em várias peças legais (CF/1988, ECA/1990; LDB/1996), é incisivamente reafirmada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (2000):

i. Os sistemas municipais de ensino que estejam encontrando alguma dificuldade na integração das instituições de Educação Infantil deverão contar com o apoio e supervisão do seu respectivo sistema estadual, que deverá estabelecer prazo para que tenham condições de administrar o processo de transição, dentro do princípio federativo de colaboração entre os vários níveis.

j. Em todas as circunstâncias deste processo de transição, deverá prevalecer o princípio de colaboração entre as várias instâncias e níveis dos sistemas de ensino, articulados aos da Saúde, Assistência Social, Justiça e Trabalho (BRASIL. CNE/CEB, 2000).

A municipalização do atendimento, contudo, tem sido acompanhada de uma conseqüente desobrigação do poder público estadual e desarticulação entre as demais políticas públicas, abandonando os municípios e as secretarias de educação à própria sorte, os quais enfrentam, muitas vezes, precárias condições técnicas e financeiras para atender a demanda. Nesse sentido, observam-se grandes dificuldades para efetivação da necessária intersectorialidade das diversas políticas sociais relativas à infância, seja no âmbito municipal, estadual ou federal. Os setores de Assistência Social e Saúde tendem a considerar as creches e pré-escolas como exclusiva responsabilidade das Secretarias de Educação, não assumindo uma co-participação na garantia do atendimento. Também aqui se revela que, contraditoriamente, as políticas públicas anunciam uma importância para a Educação Infantil, mas não asseguram as condições de sua efetivação, portanto, se materializa mais um descompromisso do Estado.

Outro aspecto imbricado diretamente na municipalização da Educação Infantil refere-se ao financiamento, tema recorrente nos debates educacionais, que se constitui simultaneamente em desafio e em ambigüidade, pois a falta de destinação orçamentária específica para aquela etapa educativa impede a concretização de todas as mudanças previstas e desejadas para a área. De que adianta vontade política dos dirigentes municipais, ressaltada por Sousa (1996) como aspecto decisivo para a construção de uma política de Educação Infantil no município, sem uma definição clara dos recursos suficientes para a implementação dos padrões de qualidade no atendimento de creches e pré-escolas? Por outro lado, a definição orçamentária passa, também, por concepções e opções daqueles envolvidos no processo decisório, então a vontade política pode ser um elemento favorável a mudanças no financiamento educacional.

Diversos estudos indicaram, desde a aprovação da LDB/96, as dificuldades decorrentes da criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF), através da Emenda Constitucional n.14 e da Lei n. 9.424/96, que asseguraram a aplicação obrigatória de 15% dos recursos vinculados à educação, naquele nível de ensino. Não estabeleceram, todavia, as fontes de recursos e/ou o percentual de aplicação na Educação Infantil. Segundo Vital Didonet (2000), esse nível educacional poderia ser levado ao sufocamento financeiro em muitos municípios. Ainda em 1994, antes da aprovação da LDB e da Emenda Constitucional n.14, ambas de 1996, estudos apontavam que os municípios poderiam privilegiar a pré-escola em detrimento da creche, na medida em que não havia uma fonte de recursos específicos para a implantação desse serviço. Ou, caso resolvessem cumprir os dispositivos

constitucionais, deparar-se-iam com os dilemas “de fazer de conta que o serviço é mais do que assistencialista”, diminuir a oferta de pré-escola ou de utilizá-la como artifício para reter recursos que deveriam ser repassados para o FUNDEF (NASCIMENTO, 1999, p. 103-104).

O Governo, contudo, assumiu outra posição quanto ao financiamento, atribuindo à LDB/96 e ao FUNDEF a expansão e o desenvolvimento da Educação Infantil constatada no Censo de 2000. O Relatório deste Censo apresenta um estudo realizado pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, em uma amostra de 307 municípios, demonstrando que a primeira etapa da Educação Básica detinha recursos significativos para sua expansão, graças ao Fundo que garante a aplicação de 10% do orçamento municipal na Educação Infantil, percentual restante dos 25% sob vinculação obrigatória para a educação. A complexa problemática foi reduzida a uma mera questão matemática e de *boa vontade* dos administradores. Consideramos, porém, que

a vontade política é fundamental para um equacionamento do orçamento municipal e para uma efetiva aplicação dos recursos vinculados à educação, em face dos costumes de pulverização e/ou de desvios dos recursos. Por outro lado, os 10% *restantes* não estão livres para a educação infantil, já que os 15% do ensino fundamental têm uma aplicação restrita a algumas despesas com o ensino. Para enfrentar as demais despesas, o Município freqüentemente é obrigado a utilizar, parte dos 10% restantes. Isto é particularmente evidente em municípios de pequeno porte e, portanto, pequena arrecadação (ALVES, 2002, p. 43-44).

Destacamos que o Plano Nacional de Educação/2001 incorporou algumas das preocupações relativas ao financiamento da Educação Infantil, admitindo a necessidade de reajustes e aperfeiçoamentos no FUNDEF, determinando que os Municípios apliquem prioritariamente nessa etapa educacional os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino, não-vinculados àquele Fundo. Ademais, aceita e recomenda a eventual criação, no futuro, de um fundo único para a educação básica. A idéia do FUNDEB passou a ser discutida tanto entre parlamentares quanto na sociedade civil, sendo aprovado recentemente por meio da Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Medida Provisória n. 339 de 28 de dezembro de 2006. O processo de elaboração e aprovação do FUNDEB impôs, aos educadores e defensores da Educação Infantil, vigília constante e capacidade de organização e mobilização para se evitar a imposição de um projeto economicista que excluía a creche, por conseqüência, as crianças de zero a três anos. Com a retirada das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental, o financiamento da Educação Infantil ficaria restrito à faixa etária de quatro e cinco anos.

A mobilização, liderada principalmente pelo MIEIB, foi rica e decisiva para assegurar os recursos do FUNDEB para toda a primeira etapa da Educação Básica, de zero a cinco anos. Além da participação em audiências, reuniões com parlamentares, discussões com a área em diversos locais do país, o MIEIB e outras entidades promoveram manifestações públicas, destacando-se o movimento carinhosamente intitulado “fraldas pintadas” em que professores, pesquisadores, militantes se reuniram em frente ao Congresso Nacional com carrinhos de bebês, bonecas pintadas, reivindicando a inclusão das crianças de zero a três anos que tinham sido excluídas da Proposta de Emenda Constitucional em tramitação. O embate se realizou entre Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, disputando recursos para o Ensino Médio e a Educação Infantil, respectivamente. A complexidade do financiamento da Educação Infantil estaria se aproximando de uma solução viável? O FUNDEB representa condições concretas de melhoria da qualidade e da oferta de atendimento conforme demanda a sociedade brasileira?

O debate continua e, nesse momento histórico, dentre outros obstáculos, há que se considerar a crescente privatização da Educação Infantil, sob distintas formas: transferência dos recursos públicos entidades privadas sob a forma de convênios; terceirização dos serviços por meio de instituições filantrópicas, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e, ainda, nos programas informais e alternativos em que o Estado se desobriga de prover o atendimento ou financia parte dele, impondo à população o financiamento do restante dos custos do serviço. De quem e com quem é o compromisso das políticas públicas de educação da infância? Ou seriam os descompromissos do Estado com a maioria da população? Incansavelmente, a área da Educação Infantil vem se mobilizando e reivindicando que a reconhecida premência em universalizar o Ensino Fundamental, no país, não dificulte a efetivação do direito das crianças pequenas à educação em creches e pré-escolas. Assim, entendemos que a atual problemática do financiamento recoloca, em novas condições sócio-históricas, o impasse do distanciamento entre o discurso de reconhecimento da importância da Educação Infantil e a destinação orçamentária específica para este nível educacional (ALVES, 2002).

Restam, ainda, muitas lutas diante dos tantos (des)compromissos e ambigüidades que perpassam as políticas de Educação Infantil no Brasil, sob os auspícios do Banco Mundial, as quais em última instância, têm resultado no rebaixamento da qualidade; provocam e reafirmam a descaracterização do trabalho dos educadores, impedindo sua profissionalização e sua valorização social. Dessa maneira, infringem gravemente o direito de cidadania das crianças de

suas famílias e dos educadores, proclamados na Constituição Federal/1988. Paradoxalmente, as políticas do Banco Mundial, que se revelam perversas, não se impõem de forma unilateral, como observa Marquez (2006), mas são compartilhadas por meio da adesão e do consentimento do governo brasileiro. Os textos que apóiam a implementação das políticas, contudo, utilizam o preceito constitucional e deturpam seu significado por meio de ações que impedem o pleno acesso das crianças a instituições propiciadoras de cuidados e educação de qualidade. Proclamando que as crianças são o futuro da nação, relegam-nas ao improvisado e à precariedade, reduzindo suas possibilidades de realização, prejudicando a constituição e ampliação de suas capacidades para agir e interagir desde a mais tenra idade.

A materialidade da infância, nessas condições concretas de existência desumana das crianças expressa a

a *contradição* fundante da noção de infância potencializada em uma sociedade neoliberal, que prima pela exclusão e respectiva produção de mecanismos de dissimulação das desigualdades sócio-econômicas e culturais. A infância se torna paradoxal: ao mesmo tempo em que lhe são atribuídos direitos humanos inalienáveis, grande parte das crianças vê-se jogada em uma realidade crescente de opressão, em condições de existência miseráveis, explorada no subemprego e no trabalho forçado que a desumaniza e a exclui de viver o tempo presente de sua infância. (...) A outra parte das crianças, com condições de vida mais favoráveis, livres da fome e da miséria não é, porém, mais cidadã. Em ambos os casos, a cidadania [da criança] está limitada à condição de ser consumidora, erotizada pela mídia, mimetizada. Sob a hegemonia do mercado na lógica neoliberal, a ideologia do consumo se torna cada vez mais absoluta, alterando a noção de infância e de sujeito (ALVES, 2002, p. 118-119).

A Educação Infantil, portanto, corre o risco de degenerar sua potencialidade de emancipação humana, reduzindo-se a promover a (con)formação de meninos e meninas ao sistema sócio-econômico e cultural excludente e desumanizador instituído pelo capital. Retomando as análises de Stearns (2006) é possível refletir que as mudanças históricas na infância, e conseqüentemente nos cuidados, atenção e relações das sociedades com as suas crianças, paradoxalmente trazem ganhos e perdas. Referindo-se às modificações ocorridas no século XX, o autor afirma que

Infelizmente, ao mesmo tempo que adicionou ingredientes interessantes ao modelo moderno de infância, a globalização também intensificou a deterioração econômica de muitas crianças, e não cicatrizou, pelo menos até este momento, as feridas das invasões, da guerra e da doença. A divisão da infância persiste. [...] A infância em nossa visão depende primeiro e principalmente dos sistemas econômicos – e isso ainda vale para



nossos dias, entre a escolarização e o consumismo (crianças treinadas como consumidores são vitais para sustentar esse sistema em particular) (STEARNS, 2006, p. 182 e 200).

A contradição e a ambigüidade constitutivas das políticas públicas localizam-se na materialidade do tecido social, nas relações de produção da vida material. Assim, a infância, nas sociedades contemporâneas regidas pelo sistema econômico do capital – que também é social e cultural – recebe as marcas da exploração, da marginalização e exclusão que assolam o mundo atual. Direitos infantis são proclamados, mas as crianças são jogadas na miséria, na doença, no mercado de trabalho, e no mercado consumidor. Compreender esses nexos entre economia e cultura, na correlação de forças vigente, é condição para avançar na busca de possibilidades de transformação. Importa explicitar os paradoxos do campo de formulação e implementação das políticas públicas para a infância e para a Educação Infantil. No próximo item trataremos desse processo no município de Goiânia.

#### **1.4. A municipalização da Educação Infantil pública em Goiânia**

Em Goiânia, o atendimento às crianças de zero a seis anos organizou-se através da iniciativa privada, a maioria de caráter filantrópico, e em instituições públicas municipais e estaduais criadas e mantidas por órgãos de assistência social. Conforme Barbosa, Alves e Martins (2005), a investigação documental realizada junto à *Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente* (FUNCAD – GO) aponta que a situação de atendimento a crianças em Goiás ocorreu nos moldes dos outros Estados brasileiros. Percebe-se que o processo histórico de desenvolvimento do capitalismo industrial marcado por constantes crises econômicas, políticas e sociais, tiveram grande influência nas novas políticas educacionais.

Ao longo dos anos, em que pesem discursos oficiais daqueles que assumiram o controle do Estado, a política social- assistencial e educacional não foram prioridades nos planejamentos governamentais, fato este expresso no montante dos recursos financeiros alocados para custeio e investimento naquelas áreas, desenvolvendo-se dentro de uma perspectiva restrita através de uma prática dirigida a grupos minoritários (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2005). Por outro lado, no entanto, o Estado acabou diante de uma mobilização social, favorecendo o

atendimento em creche para filhos de mulheres trabalhadoras, através de iniciativas filantrópicas ligadas às instituições de caridade.

Importante destacar que essa iniciativa governamental esteve ligada a uma permanente busca de resolução dos conflitos sociais através de políticas de consenso, e, ainda que não expressasse real interesse na discussão histórica sobre a Educação Infantil, favoreceu sua expansão nos anos 1970 e 1980. Nesse contexto, a primeira creche pública – Creche *Tio Romão* – foi criada pela prefeitura de Goiânia na década de 1970, através da Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário (Fumdec), fundando-se, em 1983, o *Centro Infantil Tio Oscar* (1983). Na década de 1980 outras iniciativas governamentais, como a inauguração da *Casa da Criança e do Projeto Creche* (1984) pela *Fundação das Legionárias do Bem Estar Social*, buscaram viabilizar a operacionalização de atividades com crianças na faixa etária de três a cinco anos, pertencentes às famílias de média e baixa renda (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2005).

Esse processo de reconhecimento/negação da Educação Infantil pelo Estado e municípios goianos, deve ser visto nas suas contradições, indicando em última instância uma acirrada luta de forças entre grupos e interesses, tanto na esfera local quanto nacional. Iniciativas de assunção da Educação Infantil, por parte da Secretaria Municipal de Educação, são relativamente recentes, cujo início foi através da implantação do Bloco Único de Alfabetização<sup>15</sup> em 1985, matriculando crianças de seis anos em turmas de alfabetização. No período de 1993/94, a SME constituiu um *Grupo de Políticas Educacionais* para, dentre outros objetivos, estudar a questão do atendimento a crianças menores de seis anos, resultando nas primeiras medidas de inserção da educação infantil.

Foi elaborado, pelo referido Grupo, um plano que, mediante recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Tesouro Municipal, viabilizou a preparação da infra-estrutura física, a aquisição de equipamentos e mobiliários específicos para absorver a demanda de pré-escola atendida pelas unidades da Fumdec. A Secretaria Municipal de Educação tomou, ainda, outras medidas realizando convênios com instituições privadas filantrópicas, sendo o principal deles firmado com a *Associação das Creches Filantrópicas do Estado de Goiás* (ACEG), no qual a SME colocou à disposição 28 professoras distribuídas entre

---

<sup>15</sup> O projeto Bloco Único de Alfabetização da SME, desenvolvido no período de 1985 a 1997, antecipava a entrada da criança na escola, para possibilitar um período ampliado de alfabetização, realizando-a em 2 anos letivos, com promoção automática do 1º para o 2º ano. Para obter autorização de funcionamento, pelo Conselho Estadual de Educação, foi reconhecido como “experiência pedagógica”.

as instituições associadas. Além disso, promoveu-se a lotação de professoras nas creches da Fumdec.

No ano 1995, foi estruturada uma *Proposta Pedagógica para a Pré-Escola*, sendo realizado um curso de capacitação específica para os professores que assumiriam as 23 turmas de pré-escola, implantadas em escolas de Ensino Fundamental, para atender crianças de 5 anos – com ingresso a partir de 4 anos e 9 meses. A grande demanda por esse atendimento determinou nova expansão, não atingindo maiores índices, segundo a própria SME, por dificuldade no financiamento. Ademais, cabe destacar que além dessa dificuldade, outra barreira se configurava: a falta de entendimento claro da importância da Educação Infantil como direito da criança e da sua família.

Esta perspectiva só pôde ser revista, inicialmente por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996. As indicações desta Lei foram reafirmadas, em parte, pela Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Goiás, Lei Complementar N. 26, de 28 de dezembro de 1998, cuja elaboração representou conquista no exercício democrático na política governamental. A partir de um processo participativo<sup>16</sup>, considera-se que a referida Lei estadual apresenta avanços em relação à LDB nacional, de 1996: “Embora não tenha sido ainda colocada em prática na sua totalidade, esta lei significou, sem dúvida, um avanço na luta e na organização dos trabalhadores da Educação em Goiás, para buscar um processo educativo democrático e com qualidade” (TOSCHI e FALEIRO, 2001, p.13).

Comparativamente à LDB nacional pode-se afirmar que as *pequenas* modificações conquistadas na Lei Estadual representaram conquistas para a Educação Infantil. Nesse sentido, Barbosa e Nogueira (2001) afirmam que se realizou o que era possível, naquele momento histórico, determinado pelas condições concretas em que ocorreram os debates e por uma impossibilidade de contradizer a Lei federal. Foi preciso enfrentar transtornos e alguns impasses que não permitiram maiores avanços. De um lado, o grande número de participantes no Grupo de Trabalho (GT) Ensino Fundamental e Educação Infantil, bem como a falta de estrutura física para

---

<sup>16</sup> Em abril de 1997, foi reativado o “Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública” para liderar a elaboração coletiva da Lei do Sistema Educativo de Goiás, que substituiria a Lei n. 8.780 de 1980. Sob a coordenação da Faculdade de Educação, da Universidade federal de Goiás, organizaram-se Grupos de Trabalho (GTs) para discussão de pontos específicos da lei: Educação Infantil e Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Profissionais da Educação, Recursos Financeiros, Organização do Sistema e Educação a Distância. Com uma representatividade de diversas entidades e instituições do campo educativo, a Lei foi democraticamente discutida e elaborada.

abrigá-los adequadamente, dificuldades superadas pela boa vontade dos participantes. De outro lado, o fato de a maioria dos integrantes discutir o Ensino Fundamental e apresentar certo desconhecimento da produção teórica da área de Educação Infantil caracterizou o GT muito mais como espaço de informação e formação do que de discussão propriamente dita. Nas palavras das autoras:

Visto sob a ótica da pesquisa acadêmica, os avanços poderiam ter sido maiores; no entanto, visto sob a ótica da prática cotidiana das escolas e creches, há que se enaltecer as pequenas conquistas. A discussão acontecida no decorrer dos trabalhos não se refletiu integralmente na versão final da lei; no entanto, foram incorporados elementos dela na normatização da Educação Infantil feita pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, em 1999 (BARBOSA e NOGUEIRA, 2001, p. 39).

A determinação de que a Educação Infantil fosse assegurada, preferencialmente em estabelecimentos públicos, e não apenas “oferecida”, representou, de acordo com as autoras, uma importante conquista no sentido da luta pela democratização do acesso das crianças pobres à Educação Infantil. Destacamos, ainda, como avanços: a inclusão do aspecto ético do desenvolvimento da criança e a promoção da ampliação das experiências infantis como objetivos da Educação Infantil; a especificação de elementos sobre os projetos pedagógicos e curriculares desta etapa educativa; a consideração dos níveis de conhecimento e não somente de faixas etárias na organização das turmas.

Em 1998, aconteceram importantes ações no sentido da organização do sistema municipal de educação, destacando-se a composição do Conselho Municipal de Educação (CME) e a estruturação da Divisão de Educação Infantil (DEI), no Departamento de Ensino da SME. É preciso enfatizar a importância do Conselho Municipal de Educação, que desde sua criação passou a normatizar a Educação Infantil no município, tendo aprovado já em 1999 a Resolução CME-n. 014/99, substituída, posteriormente, pela Resolução CME-n. 088, de 2003 (Anexo I). Além do cadastramento e autorização de funcionamento das instituições de Educação Infantil públicas e privadas, o Conselho constituiu comissão interinstitucional para adequação e normas referentes àquela etapa educacional. Outras regulamentações para o Sistema Municipal de Ensino, incluindo o Ensino Fundamental na RME, foram exaradas nesse órgão, desde sua criação (Anexo II).

No que se refere à inserção da Educação Infantil no sistema municipal de ensino, com base em novas articulações entre a SME e a Fumdec, iniciou-se a preparação para a absorção dos

treze estabelecimentos de Educação Infantil sob a responsabilidade desta última. A partir da estruturação da DEI, no Departamento de Ensino da Secretaria, teve início um conjunto de estudos e discussões, com assessoria de uma professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás<sup>17</sup>, abrangendo a formação e qualificação da equipe que desenvolvia ações de formação dos professores, de acompanhamento e articulação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino.

A absorção das instituições estaduais de Educação Infantil que eram mantidas e administradas pela Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho (SECT) dá cumprimento à municipalização da Educação Infantil, determinada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB/96. O processo foi iniciado em 1999 com estabelecimento da Gestão Compartilhada entre a SME e a SECT, através da divisão de responsabilidades, conforme negociações mediadas pelo Ministério Público. O mesmo ano constitui-se, portanto, como um marco mediante a transferência da Educação Infantil da FUMDEC para a SME, a qual implicando a determinação de novas atribuições e responsabilidades. Além da provisão total e coordenação do funcionamento das treze unidades, a Secretaria incorporou sessenta e quatro convênios de cooperação técnica e repasse financeiro, devendo lidar cotidianamente com necessidades e atividades inéditas em sua estrutura de trabalho, oriundas da modalidade de atendimento em período integral para crianças desde o nascimento. A par da expansão do atendimento pela incorporação daquelas instituições, ampliava-se progressivamente o acesso às turmas de pré-escola para as crianças de cinco anos.

A equipe da DEI, nos anos de 1998 e 1999, elaborou, coordenou e executou um curso de formação continuada para os profissionais vinculados à SME, que atuavam nas instituições de Educação Infantil, abrangendo, também, os profissionais da FUMDEC, em 1999. Esse curso teve a perspectiva de propiciar a construção de conhecimentos referentes às características específicas das crianças de zero a seis anos e do processo educativo que ocorre em instituições coletivas. Concomitantemente, estavam se ampliando as discussões sobre as finalidades, os objetivos e os princípios de uma proposta pedagógico-curricular para aquela etapa educativa. Em 2000, as ações de formação foram assumidas por outra equipe, pertencente ao Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFPE), criado no ano anterior.

---

<sup>17</sup> Ivone Garcia Barbosa, Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação/UFG. A assessoria realizou-se por aproximadamente três anos (1998 a 2000).

Outra atribuição da DEI era a estruturação de documentos para nortear a implementação de política e de orientação curricular de Educação Infantil. Tinha-se em vista que, a partir dos elementos postos no novo contexto teórico e legal desse nível educacional, as propostas contribuíssem para delinear eixos teórico-epistemológicos para a organização das instituições e constituição de projetos e práticas educativas coerentes com a concepção de criança como ser ativo, criativo e capaz de estabelecer relações no/com os contextos nos quais está inserida, desenvolvendo-se e construindo conhecimentos. Considerando que uma proposta pedagógica geral para a rede de ensino representa apenas uma das etapas de desenvolvimento do currículo, cujos aspectos são orientadores e não prescritivos, buscou-se mecanismos efetivos que assegurassem a participação dos educadores na discussão e elaboração da referida proposta curricular (GOIÂNIA/SME/DEPE, 2000). A metodologia que se apresentou mais coerente, para a equipe da DEI e assessoria, foi utilizar os encontros quinzenais da própria formação continuada, a partir do segundo semestre de 1998 e durante o ano de 1999, como espaço de discussão acerca das opções teóricas que se postulava para o documento.

Além disso, várias reuniões foram realizadas, contando com a participação de mais de trinta professoras de diferentes instituições (CMEIs e Pré-escolas), que discutiram juntamente com a equipe e assessoria os conteúdos do documento referente à orientação curricular. Importante destacar que esse movimento sofreu interrupção ao final do ano de 2000, quando foi aprovado pelo CME, por meio da Resolução CME-n. 01/2001, o documento denominado *Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil*. Esse documento, no entanto, não foi homologado pela nova gestão da SME, que assumiu a administração municipal no período de 2001 a 2004. Essa interrupção do processo deve-se, em parte, à mudança de governo e à reestruturação nas equipes centrais da SME, desencadeando a substituição de toda a equipe da Divisão de Educação Infantil, sem que houvesse diálogo e reconhecimento dos esforços empreendidos na constituição de um campo de discussão específico da Educação Infantil (ALVES, 2002).

Os responsáveis pela gestão 2001-2004 elaboraram, então, outro documento orientador – *Saberes sobre a Infância* – visando estabelecer uma política de Educação Infantil (Anexo II). Vale notar, porém, que o documento se debruça não sobre uma política, mas sobre uma proposta pedagógica, delineando premissas para que essa seja construída nos CMEIs. Apresentada e aprovada apenas no final do mandato, o documento foi assumido como diretriz nos

trabalhos da gestão 2005-2008, que o considerou concernente à sua proposta de ação, implementando várias medidas para sua execução. De acordo com as participantes de nossa pesquisa, essa proposta constitui-se como material de estudo principal para desenvolvimento de seus projetos de trabalho pedagógico. O documento foi tema da Jornada Pedagógica em janeiro de 2006 e da Formação Continuada para os Coordenadores Pedagógicos, promovida pelas Unidades Regionais naquele mesmo ano. Tal estratégia de “estudo” demonstra um interesse em divulgar e implantar de modo hegemônico a visão da Secretaria, responsável pela continuidade da linha assumida desde a gestão anterior.

Do ponto de vista do quantitativo de crianças atendidas pela Rede Municipal, estudos mostram um movimento de oscilação entre a demanda e a proposição de atendimento, demarcada pela relação público *versus* privado (BARBOSA, I., 2002; VIEIRA, 2004; BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2005). A municipalização das creches estaduais levou ao crescimento da rede municipal de Educação Infantil, aumentando o número de instituições sob a responsabilidade da SME. Tal fato, entretanto, não necessariamente significa ampliação da oferta para a população na medida em que o atendimento foi apenas transferido de esfera administrativa, ocorrendo às vezes redução de vagas em algumas instituições, para adequação às próprias condições físicas, buscando cumprir critérios legais e uma proposta de bem estar da criança.

O atendimento à Educação Infantil na SME foi, historicamente, adquirindo características peculiares, possibilitando a coexistência de diferentes instituições com diversos vínculos e uma multiplicidade de modos de organização e de funcionamento. Constatam-se diferentes formas de atendimento, especialmente no que se refere à pré-escola. Quanto às crianças de 6 anos, estas foram parcialmente incorporadas ao Ensino Fundamental, conforme prevê a Emenda Constitucional N. 53/2006. Outras, no entanto, permanecem na Educação Infantil, conforme quadros demonstrativos do quantitativo de crianças atendidas nos CMEIs (GOIÂNIA, SME/DAE, 2006b).

Quanto ao vínculo, tinham-se três modalidades até 2002: a) uma *rede* que denominaremos *direta* ou *própria*, cujas unidades educacionais são totalmente mantidas e administradas pela Secretaria; b) a *rede conveniada*, com convênios exclusivamente para repasse financeiro às instituições ou acréscidos de disponibilização de recursos humanos; c) a *gestão compartilhada das instituições estaduais*, em processo de municipalização (ALVES, 2002). Já em 2006, a Rede Municipal apresenta dez tipos de vínculos: 1) Instituição Educacional

Municipal; 2) Convênio Total de cooperação através de recursos humanos, materiais e financeiros; 3) Convênio Parcial de cooperação através de lotação de profissionais de educação e de recursos financeiros; 4) Convênio Parcial de cooperação financeira para a Educação Infantil; 5) Convênio Parcial de cooperação financeira para o Ensino Fundamental; 6) Processo de municipalização; 7) Ministério Filantrópico Terra Fértil; 8) Convênio para atendimento sócio-educativo; 9) Convênio Parcial de recursos humanos e financeiros; 10) Ministério Filantrópico Terra Fértil (Recursos Financeiros) (GOIÂNIA, SME/DAE, 2006a).

Quanto aos tipos de instituições têm-se: Escola Municipal; Centro Municipal de Educação Infantil; Instituição Educacional Conveniada; Instituição de Educação infantil Conveniada; Instituição de Educação Especial Conveniada; Creche; Núcleo de Educação Comunitária; Abrigo; Centro Municipal de Atendimento à Inclusão; Escola de Tempo Integral. Em relação à Educação Infantil, as instituições totalizavam 231 no ano de 2006, sendo: 90 CMEIs; 77 escolas de Ensino Fundamental que ofertam turmas de pré-escola, sendo 6 delas em instituições conveniadas; 64 instituições conveniadas de Educação Infantil, das quais 3 em convênio total e 61 conveniadas parcialmente.

Um aspecto ainda a ser destacado, diz respeito à estruturação física dos espaços da Educação Infantil. Por ocasião da transferência das instituições da FUMDEC para a SME, a partir de visitas iniciais realizadas no ano de 1999 já começou a delinear-se a preocupação com a estrutura física. Algumas equipes de diferentes departamentos da Secretaria organizaram instrumentos para a avaliação das condições de funcionamento dos prédios. Isto nos possibilita afirmar que, embora não tenham sido elaborados diagnósticos conclusivos, foi apontada, de modo geral, a situação precária, tanto da condição físico-estrutural dos prédios quanto dos equipamentos e mobiliários<sup>18</sup>. Desde então, a Secretaria realizou algumas ações para a superação das deficiências, tais como reformas emergenciais de prédios, troca e reparos de equipamentos e mobiliários, aquisição de brinquedos e materiais pedagógicos, mas ainda não foram alcançados os padrões desejados.

Em 2001, tendo assumido uma nova gestão na Secretaria, realizou-se outra avaliação, bem como reformas e algumas construções de novos CMEIs, cujos projetos direcionavam-se para uma adequação dos prédios à peculiaridade da Educação Infantil. A precariedade de

---

<sup>18</sup> Os respectivos relatórios não se tornaram públicos, mas tivemos conhecimento deles devido a nossa atuação na Divisão de Educação Infantil, no período de 1998-2001.



funcionamento dos prédios apresenta-se como uma das características históricas da Educação Infantil no país, cuja superação, portanto, requer ações sistemáticas e planejadas para que se tenham instituições com condições físicas e materiais adequadas ao desenvolvimento de uma proposta que considere, efetivamente, a criança como um sujeito de direitos. Essas indicações encontram-se hoje delimitadas nos documentos elaborados pelo MEC Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006). Relativamente à discussão da qualidade educacional tais documentos revestem de grande importância, pois delimitam parâmetros para as instituições de Educação Infantil e para os sistemas educacionais, explicitando os fundamentos básicos da qualidade, as competências dos sistemas de ensino e estabelecendo critérios de qualidade quanto a: proposta pedagógica; gestão; professores e demais profissionais que atuam nas IIEs; interações da equipe de profissionais; infra-estrutura das instituições de Educação Infantil.

As formas como acontecem a definição dessas responsabilidades imprimem marcas de identidade à Educação Infantil em si, bem como aos seus profissionais, atribuindo-lhes determinado lugar no contexto do sistema de ensino como um todo. Constatamos que a SME de Goiânia foi introduzindo, gradativamente, o atendimento às crianças menores de seis anos em sua estrutura. Uma característica marcante foi a inserção direta ou indireta no Ensino Fundamental – as crianças de seis anos no Bloco Único de Alfabetização; as turmas de pré-escola nas escolas. Não houve a formação de quadros profissionais específicos, porém medidas de preparação de professores e de espaço físico foram tomadas para resguardar alguma especificidade da Educação Infantil. Uma das coordenadoras pedagógicas entrevistadas atuou como professora de pré-escola no período da implantação e seu depoimento expressa a necessidade e as dificuldades de construir um trabalho específico nessa faixa etária:

Foi um momento assim meio tumultuado, de muita insegurança no trabalho porque como é uma coisa nova que foi surgindo, era complicado. Você não tinha um conteúdo certo a seguir, que depois que foi fazendo. O conteúdo da educação infantil não era escolarização, não podia escolarizar, e não podia ficar só brincando, então aquilo ali, foi meio, o primeiro ano foi meio tumultuado para a gente trabalhar. A gente teve que, ia fazendo experiências, ia buscando, lendo livros, tinha alguns encontros e teve um curso [...] de educação infantil, foi muito bom na época (Entrevista 19 – 20/11/2006).

Na verdade houve um movimento de tentativas, de busca de orientações e de elementos norteadores. Podemos supor que surgiram conflitos também na autopercepção das

educadoras quanto ao seu trabalho. Certamente a identidade profissional é afetada de alguma maneira diante de novas formas de atuação. As professoras da pré-escola se integraram ao grupo de professores da escola? Quem orienta seu trabalho? As turmas eram/são articuladas na totalidade da proposta político-pedagógica da instituição? Ficam isoladas, porque são diferentes? Devem cumprir o mesmo “ritmo” das demais turmas, como se fossem iguais? Essas questões são importantíssimas para a compreensão da identidade da pré-escola na escola de Ensino Fundamental e implicam investigações específicas.

Quando da inserção das creches na SME, intensificou-se a necessidade de diferenciação e pode-se notar certo esforço nesse sentido, com a criação da DEI para assumir especificamente a elaboração de propostas para a etapa de zero a seis anos. A dependência do Ensino Fundamental, contudo, parece ainda se manter, por exemplo, na definição de algumas diretrizes de organização e funcionamento dos CMEIs idênticas às das escolas, não preservando diferenças entre as duas instituições. O processo de integração, no entendimento de alguns autores, pode acarretar perda de especificidade do atendimento em creches e pré-escolas devido à tendência de “enquadrar o serviço à estrutura escolar vigente. Os problemas que isso pode acarretar estão relacionados à questão da especificidade da Educação Infantil, que envolve Educação e Cuidado” (VASCONCELLOS, AQUINO e LOBO, 2003, p. 248).

Parece-nos que no contexto da SME vem ocorrendo complexa construção identitária que favorece a miscelânea e transposição de concepções, normas e práticas do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, ao mesmo tempo em que se inserem possibilidades de diferenciação. É possível se configurar uma identidade peculiar da primeira etapa da Educação Básica? A ampliação do quantitativo de CMEI, entretanto, poderá ser decisiva na busca de uma identidade própria da Educação Infantil, uma vez que demanda maior atenção e potencialmente confere mais visibilidade ao trabalho realizado com as crianças pequenas. Essa conquista materializar-se-á não apenas em propostas formalmente destinadas para os Cmeis, mas, sobretudo, pela garantia das condições suficientes e adequadas às particularidades deles assegurando-se, ainda, a necessária articulação e coordenação com o Ensino Fundamental.

É preciso considerar, portanto, que no processo de municipalização da Educação Infantil – cujo pressuposto é o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, como entes autônomos e ligados entre si, formando a República Federativa do Brasil – constituem-se múltiplos desafios para que as Secretarias de Educação possam assegurar o direito à educação das

crianças de até seis anos. Em Goiânia, mudanças conceituais e operacionais se fizeram sentir no cotidiano das instituições “transferidas” de esfera administrativa. Esse processo não foi fácil, nem harmonioso, ao contrário, foi marcado por conflitos e dificuldades diversificadas. Algumas das coordenadoras entrevistadas que vivenciaram a transição explicitam os desafios enfrentados na “transformação” de creche em CMEI:

E eles tinham muita resistência. Se eu entrava na sala eles saíam, então, assim, eles não tinham uma receptividade no início porque eles realmente acharam, e a diretora falou muito isso, que eu vim para trazer a municipalização e então que todos iriam ser demitidos e tal. Só que o tempo foi passando e eu fui aprendendo a lidar com isso [...]. Mas, em relação ao pedagógico era muito difícil. Era muito difícil por quê? Porque eu também não tinha uma base sólida, porque qualquer pessoa, mesmo com a base muito sólida, no local onde a pessoa trabalhava oito horas, tinha que fazer todo o serviço de limpeza, de organização, de banho, então trabalhava-se muito cuidar. A maior preocupação era o cuidar. E aí eu vim com toda uma perspectiva de uma educação infantil, que eu tinha acabado de fazer essa especialização. Então eu fiquei muito insegura, fiquei muito triste com a situação e impotente. [...] Mas, aí a gente acaba que cria um vínculo muito forte e, principalmente, um vínculo grande de ver que aquilo ali precisava de alguém que realmente queria que melhorasse. Eu queria muito isso (Entrevista 09 – 10/11/2006).

Logo que municipalizou, eu comecei a exercer o trabalho de coordenador pedagógico. [...] Só tinha eu de funcionária da Prefeitura lá. Então eu cheguei, não tinha nenhuma estrutura pedagógica, só o cuidar mesmo. Aí na verdade eu não atuei como coordenadora. Eu atuei como professora de todos os agrupamentos. Porque eu tinha que preparar os professores, mas, antes eu tinha que ensinar como é que eles faziam, fazendo. [...] Porque as professoras tinham, no máximo, a 4ª série do Ensino Fundamental. Então, era respeitar os limites delas (Entrevista 21 – 22/11/2006).

Falta de formação das professoras, leigas em sua maioria, e também da coordenadora; resistência por receio de perder o emprego – que realmente aconteceu, pois não houve absorção dos funcionários, salvo algumas exceções nas creches da FUMDEC; condições de trabalho desfavoráveis; confronto de concepções e propostas de trabalho; predominância de uma rotina centrada no cuidar, são dimensões que constituíram desafios enfrentados pelas coordenadoras. Alguns desses se ligam à política educacional da SME, outros à historicidade da Educação Infantil, outros, ainda, à formação de professores. A esse respeito, é fundamental considerar que a superação de práticas e concepções assistencialistas representa uma luta gigantesca no campo, pois, de acordo com Vasconcelos, Aquino e Lobo (2003),

Parece difícil entender que é necessário trabalhar as finalidades e especialmente a rotina diária de modo totalmente diferente do que se faz quando se tem uma perspectiva assistencialista. Assim sendo, as ações de cuidado, na creche, devem integrar as ações educativas, como, por exemplo, orientar a criança em função do conhecimento de si (seu próprio corpo e sua saúde) é o primeiro passo para iniciá-la no conhecimento do mundo (VASCONCELLOS, AQUINO e LOBO, 2003, p. 155).

As coordenadoras pedagógicas citadas anteriormente explicitam exatamente essa dificuldade de instaurar novas formas de trabalho, a partir de outro projeto de Educação Infantil. Tiveram que enfrentar resistências e, muitas vezes, pensaram em desistir frente ao sentimento de impotência e de solidão: “*era só eu da Prefeitura*”. Mas, assumiram o desafio e o compromisso com a mudança, que se conquista gradualmente. A busca de soluções, porém, acaba tornando-se responsabilidade do próprio profissional e não um apoio sistemático da SME:

Chego lá nesse Cmei, que chamava creche na época, era só eu do Município, o resto tudo do Estado. Aquela realidade, uma diretora que não sabia de nada, os profissionais que nem magistério não tinha, eles jogavam ali o que era faxineiro era o professor, era tudo. Então, foi uma época muito complicada para mim, em que eu sofri muito, tive que aprender muito porque eu cheguei lá querendo mudar, queria fazer as coisas, as pessoas não tinham conhecimento, não tinham nada e eu fui aprender também [...]. Eu tinha um contato com [colégio particular] e a gente fez um projeto solidário: os professores [do colégio] trabalhavam com os professores do Cmei, faziam atividades com as crianças, [...] e isso foi ensinando eles a lidar também, a ter idéias novas de atividades, de maneiras de trabalhar. [...] Então, eu já vim para cá nessa transição, eu estava aqui já chegou a diretora do Município, começou a chegar uma secretária, professor, então já foi uma mudança (Entrevista 30 – 07/12/2006).

Como a Secretaria Municipal não faria a absorção dos funcionários em seu quadro de pessoal, restava às coordenadoras pedagógicas empreender esforços para melhorar o atendimento às crianças, enquanto se fazia a substituição dos funcionários estaduais por professores da Rede, com formação para a docência, que supostamente facilitaria em parte a implementação do trabalho. Resulta que, de maneira geral, a integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino exige o enfrentamento de vários impasses e ambigüidades nos setores governamentais, bem como entre os profissionais, tornando possível a consolidação de projetos, propostas e práticas que favoreçam a constituição de identidade educacional peculiar à educação de crianças menores de seis anos.

Consideramos, ainda, que a municipalização da Educação Infantil em Goiânia acabou por influenciar as mais diferentes esferas de deliberação e execução de políticas e projetos

educacionais, dentre os quais destacamos a gestão escolar que compõe importante parte dos processos de trabalho pedagógico nas instituições da Rede Municipal de Ensino. Ademais, esse processo tem se revestido de contradições no movimento dialético da sociedade capitalista que engendra, nas diferentes dimensões, a luta de forças entre interesses de distintos grupos e classes sociais. No próximo capítulo abordaremos as concepções e propostas de gestão delineadas historicamente na Rede, discutindo a premissa de democratização da escola, por entendermos que tais propostas e concepções afetam a gestão e o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas instituições de Educação Infantil.

## **CAPÍTULO II**

### **GESTÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: FUNDAMENTOS, CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS**

O modo de organização e as propostas de gestão dos/nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) se configuram como dimensão de um processo mais amplo de definição e implementação da gestão escolar propriamente dita na Rede Municipal de Educação (RME). A inserção dessas instituições no sistema municipal de educação, passando a compor a Rede de Ensino, pressupõe que participem e sofram influências das definições mais gerais que caracterizam a filosofia de trabalho em geral da própria Secretaria Municipal de Educação (SME). Ademais, essa inserção é recente, acarretando um movimento dialético de constituição de identidade da Educação Infantil, tomando o Ensino Fundamental como referência simultânea de identificação e de diferenciação. Dessa maneira, as instituições de Educação Infantil assumiram características da organização e funcionamento das escolas, como por exemplo, calendário escolar, férias coletivas de professores. Destacamos, porém, a necessidade de construção de propostas adequadas às peculiaridades da educação em período integral a crianças de uma faixa etária diferente daquela atendida no ensino fundamental em meio período.

Como estão delineadas as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, quais os fundamentos e paradigmas presentes nessas diretrizes e as concepções de gestão escolar demarcadas historicamente na Rede Municipal? Essa análise torna-se indispensável para apreender elementos constitutivos do trabalho e da identidade profissional das coordenadoras pedagógicas nos CMEIs. A presente análise aborda a concepção de gestão escolar expressa nas diretrizes da Secretaria, isto é, enfatizamos a gestão do ponto de vista dos processos de organização e funcionamento das instituições educacionais. Buscamos a perspectiva

considere dialeticamente o imbricamento entre escola<sup>19</sup> e sistema de ensino como dimensões articuladas de uma mesma realidade, não as dissociando ou tornando-as independentes uma da outra. Por outro lado, convém deixar claro que a gestão escolar não se esgota no âmbito da instituição educacional propriamente dita, na medida em que 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.

No caso da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pressupõe-se que as normas e concepções de gestão, emanadas da Secretaria Municipal possuem grande expressão na gestão escolar, pois são adotados Regimento Único e Proposta Político-Pedagógica que delimitam eixos comuns para todas as instituições educacionais, de acordo com o nível de educacional – Educação Infantil (CMEIs) e Ensino Fundamental. Além disso, as equipes da administração central elaboram um documento intitulado Diretrizes de Organização do Ano Letivo, no qual são estabelecidas normas gerais para todos os níveis e modalidades de ensino oferecidos na Rede Municipal, referentes à organização e funcionamento escolar, por exemplo, calendário; formação continuada; lotação, remoção, substituições, devoluções, readaptações dos profissionais; proposta político-pedagógica das instituições; planejamento. Esse documento ainda contempla especificidades das instituições e modalidades de ensino na RME (CMEIs; turmas de pré-escola; escolas de ensino fundamental; educação de adolescentes, jovens e adultos).

É preciso, contudo, ter presente que a análise das normas e diretrizes do sistema não representa toda a abrangência da gestão escolar, exatamente porque não há um processo de mera transposição. No jogo interno em cada escola constituem-se particularidades, compondo identidade e cultura próprias. As escolas em uma rede de ensino são, dialeticamente, diferentes e semelhantes entre si. Ademais, a própria gestão não é neutra, mas se apresenta com diferentes sentidos podendo se configurar em distintas propostas e ações, conforme as concepções norteadoras. Nesse sentido, a discussão que apresentamos no presente capítulo contextualiza a historicidade das propostas de gestão escolar na Rede Municipal de Educação a partir das diretrizes oficiais emanadas da SME, buscando apreender no movimento de sua constituição, as modificações, continuidades, impasses, conquistas e contradições.

---

<sup>19</sup> Em alguns momentos do texto, a palavra escola será utilizada como sinônimo de instituições educacionais. Sempre que possível, especificaremos que se trata de escola de Ensino Fundamental.

## 2.1 Gestão escolar: da polissemia do termo à concretização diferenciada de ações

A gestão em educação constitui um terreno polissêmico (GRACINDO e KENSKI, 2001; WERLE, 2001; PEREIRA e ANDRADE, 2005; SOUZA, 2006) configurando uma confusão conceitual muitas vezes decorrente “do jogo de forças político-ideológicas que identifica a importância da gestão/administração no processo educativo” (GRACINDO e KENSKI, 2001, p. 205). Dessa maneira, a utilização do termo gestão ocorre em diferentes direções, inclusive sendo adotado por distintos segmentos sociais com interesses, por vezes, antagônicos entre si: oposição e busca de superação do tecnicismo, da neutralidade, do atrelamento histórico da administração da educação à manutenção da realidade vigente; intenção de politização da prática administrativa; identificação com a gerência, numa perspectiva neotecnicista, enquanto processo instrumental de implementação de políticas e programas educacionais; uma nova alternativa para a solução dos problemas educacionais, em um enfoque mitificador da gestão que lhe atribui a “chave mágica” da qualidade de ensino.

A explicitação/ocultação do sentido político da gestão escolar é uma das arenas nas quais se localizam os embates e debates teórico-práticos na administração da educação no Brasil, cuja produção teórica expressa polarização entre o enfoque empresarial e a defesa da especificidade da escola, sob o enfoque da qualidade social (KRAWCZYK, 1999; OLIVEIRA e CATANI, 1994; MENDONÇA, 2000; PARO, 2000; 2003; DOURADO, 2003; MEDEIROS e LUCE, 2006; dentre outros). As correntes teóricas que não aceitam a transposição dos princípios da administração capitalista para a escola colocam-se em oposição direta ao paradigma que identifica a escola como empresa capitalista cuja gestão deve visar a eficácia e a eficiência de mercado. O paradigma empresarial tem orientado pesquisas, políticas, projetos e práticas de gestão, bem como de formação de gestores, desde os primórdios da Administração Escolar, assumindo presença mais marcante em determinados momentos históricos, por exemplo, na década de 1970 com o tecnicismo e, atualmente, na concepção de *qualidade total*.

Deve-se considerar, também, o processo de resistência à influência da concepção administrativa gerencial na educação e na formação de professores, no qual se buscou imprimir outros significados à administração escolar, resultando inclusive na tendência atual de substituição do termo Administração por Gestão, cunhado como alternativa de ressignificação da área e de rejeição aos princípios da chamada administração científica. Nesse sentido, em nossa



pesquisa, assumimos como premissa uma visão ampla de gestão escolar, concebendo-a enquanto prática sócio-política 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. Resgatamos, dessa forma, a definição apresentada por Erasto Mendonça (2000, p. 96) como processo “que inclui todas as fases do processo de administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até as suas respectivas implementações e procedimentos avaliativos”. 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 “a gestão escolar, nesse cenário, 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”, pois a escola é um espaço tenso e contraditório, de disputa entre distintas concepções de mundo, de homem e de sociedade. 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. Pensamos, então, ser fundamental analisar e debater o processo de gestão com base na idéia de totalidade, porém sem excluir ou secundarizar as dimensões operacionais. Destarte, recusamos a instrumentalização que nega e/ou omite o caráter eminentemente político de tomada de decisões e de compromisso com um determinado projeto societal, ou seja, com a conservação ou com a superação do modo de produção e de relações sociais existente.

Aqui, assume grande importância a distinção necessária entre administração escolar e administração empresarial, reconhecendo que é fundamental para a gestão escolar impregnar-se das finalidades pedagógicas e recusar a subordinação aos princípios de mercado (KRAWCZYK, 1999; PARO, 2000; 2003; DOURADO, 2003; MASCARENHAS, 2005; BRUNO, 2005). Coloca-se no horizonte uma formação voltada à emancipação do homem, à participação na produção e fruição dos bens materiais e simbólicos – sobretudo a apropriação do conhecimento, que representa uma das condições de cidadania e inclusão na sociedade contemporânea –

construídos coletivamente no trabalho, processo de transformação da natureza, no qual o homem produz a cultura e se cria enquanto sujeito social. Os princípios da organização das empresas, por exemplo, lei da oferta e da procura, relação custo-benefício, que 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, por exemplo, a priorização da preparação para o mercado de trabalho e para o vestibular, mas deve compreender a formação omnilateral para o desenvolvimento da capacidade realizadora e criadora do homem, em todas as suas dimensões, como defende a perspectiva marxiana de escola unitária.

Reconhecemos, ainda, que a materialização das políticas não é um processo uniforme de transposição de princípios formais para o cotidiano escolar, no qual podemos encontrar forças de resistência à superação do autoritarismo arraigado na própria sociedade brasileira. Ademais, na gestão democrática há várias e distintas possibilidades de proposição, sobretudo, quanto aos conceitos de participação e de autonomia que postulam, podendo expressar uma participação restrita e funcional como no caso do paradigma da qualidade total, reduzindo os atores escolares a meros executores que assumem responsabilidades do Estado no provimento das condições básicas de funcionamento da escola; ou, numa perspectiva emancipatória e transformadora, representar a busca de mecanismos de participação efetiva como expressão de um projeto coletivo que envolve comunidade escolar e local (GADOTTI, 2002; DOURADO, 2003; PARO, 2003; FERREIRA, N., 2007).

Nas reformas educacionais brasileiras consolidadas a partir dos anos 1990, a gestão da escola tem sido destacada como uma condição fundamental para a promoção da melhoria da qualidade do ensino, atribuindo-lhe a responsabilidade de “promover a organização, mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino” (LÜCK, 2000, p.11). Nessa perspectiva, a gestão é colocada como “a estratégia mais genuína para a garantia das mudanças anunciadas” (OLIVEIRA, FONSECA e TOSCHI, 2004a, p. 21), e localizam-se nela os instrumentos e possibilidades de maior ou menor qualidade do ensino, entendendo daí que a aprendizagem dos alunos depende diretamente do modo como a instituição educacional é administrada. O reconhecimento e valorização da centralidade da escola e dos seus profissionais na concretização das políticas educativas se colocam, também, na luta dos educadores por

qualidade e democratização do ensino público, a partir dos anos 1980, no contexto de reconstrução democrática da sociedade brasileira.

A intenção do movimento dos educadores, porém, não coaduna com a responsabilização e culpabilidade da instituição educacional. Ao contrário, propõe que a escola deixe de ser vista como prolongamento da administração central, mera executora de programas e reprodutora de normas oficiais, para assumir um papel ativo como organização complexa, na qual se concretiza o processo educativo, portanto, dimensão de construção e reconstrução da cultura, que faz a mediação entre sistema de ensino e professor na sala de aula. A década de 1980 foi momento fértil no debate político-educacional, focalizando a democratização da gestão escolar, mas não foi o único, nem o primeiro. Segundo Krawczyk (1999), desde as décadas de 1950 e 1960 se faz presente a idéia da autonomia escolar e da liberdade dos educadores para realização de experiências pedagógicas, como forma de rebater a ingerência político-administrativa e a imposição de projetos alheios à realidade escolar.

O princípio da gestão democrática na educação foi 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 demais interessados. Ao mesmo tempo, cria a necessidade de prestação de contas dos dirigentes, o que fomenta o controle social por parte da comunidade usuária. Pode-se, então, considerar que foi uma conquista assegurar a democratização da educação na Carta Magna, especialmente em um país tradicionalmente aristocrático, marcado por uma cultura autoritária desde os tempos da colonização, saindo de longos e cruéis anos de ditadura militar. Tal princípio foi consolidado formalmente 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.

A LDB/96, no artigo 3º, inciso VIII, reitera a definição constitucional e desdobra o princípio da gestão democrática em outros artigos, estabelecendo alguns de seus mecanismos: liberdade de elaboração e execução da proposta pedagógica pela escola (Art. 12, inciso I); incumbência de articulação dos estabelecimentos de ensino com as famílias e a comunidade escolar e de informar aos pais e responsáveis sobre a execução de sua proposta pedagógica, freqüência e rendimento dos alunos (Art. 12, incisos VI e VII); colaboração dos docentes com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Art. 13, inciso VI);

participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Art. 14, incisos I e II); a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares públicas (Art. 15).

Outros dispositivos da LDB/1996 são relativos à gestão democrática: garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino; necessidade de condições adequadas de trabalho, por meio da adequação de recursos e de pessoal; formação profissional dos dirigentes educacionais; exigência de concurso público para ingresso na carreira docente (PARO, 1998a). Por relacionar a tarefa da educação nacional à promoção do exercício de cidadania, conforme Dourado (2002, p. 152), vários aspectos da referida LDB/1996 são importantes para a implementação do princípio da gestão democrática:

a participação política; a gratuidade do ensino; a universalização da educação básica; a coordenação, o planejamento, a descentralização dos processos de decisão e de execução e o fortalecimento das unidades escolares; a articulação entre os diferentes níveis de ensino; a instituição do Conselho Nacional de Educação, como instância de consulta e articulação com a sociedade; a garantia de assistência técnica e financeira aos estados e municípios, pela União, buscando superar as desigualdades sociais e regionais; a fixação de diretrizes gerais, definindo uma base comum nacional para a educação básica; a exigência de planos de carreira para o magistério público; a vinculação de verbas da União (18%), dos estados e municípios (25%) à educação; e a erradicação do analfabetismo.

A abrangência do conjunto de determinações da LDB/96 para a gestão da educação, entretanto, não minimiza o que Vitor Paro (1998a) considera como pobreza dos dois princípios estabelecidos no Art. 14 em que o primeiro se limita ao óbvio e o segundo apenas reitera o primeiro. Assim, resulta uma grande frustração decorrente da “ausência de regras que pelo menos acenem para uma mudança estrutural da maneira de distribuir-se o poder e a autoridade no interior da escola” (PARO, 1998a, p. 250). Em direção semelhante está a análise de Antônio Severino (2003, p. 68) no que se refere à gestão escolar: “a lei não consegue sustentar o princípio da gestão democrática [...] mantém a forte tendência centralizadora do sistema, refletindo o autocratismo do exercício do poder na sociedade brasileira”. Desse modo, se expressam os limites e lacunas decorrentes do caráter ideológico, conciliador e conservador da Lei, sobejamente criticado por diferentes educadores e estudiosos da área educacional (BRZEZINSKI, 2003).

A preocupação com o desenvolvimento da gestão educacional compõe uma tendência mundial, a partir da última década do século XX, visando à implementação de uma cultura escolar fundamentada nas categorias de descentralização, autonomia e liderança (OLIVEIRA, FONSECA E TOSCHI, 2004a). Nesse contexto, as premissas legais e as ações da política pública brasileira ajustam-se a recomendações internacionais, seja enquanto país signatário de Convenções mundiais e regionais – Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Promedlac (1991), Declaração de Nova Delhi (1993), Conferência de Dakar (2000) – seja por acordos com agências de financiamento, especialmente o Banco Mundial (BM), dos quais decorrem condicionalidades materiais e ideológicas a serem cumpridas pelo país que recebe os recursos. Entendemos que a sintonia dos projetos e propostas do BM com a legislação da reforma educacional brasileira não é mera coincidência, mas certamente expressa a incorporação da agenda internacional de educação, uma vez que as mudanças na legislação aconteceram simultaneamente às sucessivas reuniões e encontros nacionais e internacionais (GARCIA, 2002). Nesse sentido, pode-se questionar se as propostas e orientações dos organismos internacionais encontram respaldo na legislação como querem alguns teóricos ou, ao contrário, se a legislação se ajusta à reforma criando as condições de sua legalização.

A interferência do Banco Mundial na educação brasileira é fato consolidado, amplamente analisado e criticado por diversos pesquisadores (SILVA, M., 2002; 2004; BUENO, 2004; FONSECA, 2005; MARQUEZ, 2006) destacando, sobretudo, as implicações negativas da orientação neoliberal que o Banco introduz nos sistemas públicos de ensino, tendo por objetivo a redução do papel do Estado e sua crescente desresponsabilização no tocante às políticas públicas que deveriam assegurar os direitos fundamentais dos cidadãos. Evidencia-se uma relação economicista entre as questões da escola, da educação e trabalho numa visão reducionista, associando educação ao desenvolvimento econômico como um fator que potencializa ou dificulta a produtividade da sociedade. A educação, então, passa a ser valorizada e destacada como “um importante instrumento de promoción del crecimiento económico e de reducción de la pobreza” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xv).

Esse enfoque que privilegia a educação como fator de desenvolvimento econômico, segundo Dalila Oliveira (2005), sempre esteve presente nos processos de planejamento, em decorrência da concepção de desenvolvimento como progresso técnico que demanda o incremento das capacidades humanas, da qualificação da força de trabalho. Tal posição,

representada pela *Teoria do Capital Humano* que exerceu forte influência na década de 1970, se apresenta explicitamente nas políticas educacionais do governo federal nos anos 1990. As ações propostas partem de diagnósticos que consideram a ineficiência da educação como uma das causas da continuidade das desigualdades sócio-econômicas, tornando necessária, portanto, a reforma do sistema educacional como forma de capacitar o país para uma inserção competitiva no mercado globalizado e informatizado (CASTRO e MENEZES, 2002). Nessa perspectiva, é propugnada a transposição de modelos teórico-práticos da gestão empresarial para a gestão da escola.

Sob o paradigma economicista neoliberal, os objetivos proclamados pelo BM se antagonizam com os resultados promovidos por sua atuação nos países em desenvolvimento, como analisa Marquez (2006, p. 40): “pois este financiou um tipo de desenvolvimento desigual e perverso socialmente, ampliando a pobreza mundial, concentrando renda, aprofundando a exclusão social e destruindo o meio ambiente”. A atuação do BM, revestida de aparente desinteresse como ajuda humanitária, caracteriza-se como uma verdadeira ingerência, exercendo controle econômico, político, cultural por meio da exigência de condicionalidades e da imposição de participação na definição das políticas de longo prazo para os setores financiados; ao fim e ao cabo, esconde-se a sua face de representante legítimo dos interesses do capital internacional.

A desigualdade social, a miséria e a destruição ambiental não podem ser atribuídas exclusivamente ao Banco Mundial, mas aos interesses capitalistas dos quais o Banco se faz porta-voz e legítimo defensor. Isso ocorre porque o próprio sistema de metabolismo do capital é destrutivo, afirma István Meszáros (2002). E quais seriam esses interesses? Notadamente, conforme já explicitado por Karl Marx (1975, 1983) em sua crítica à economia burguesa, o capital tende sempre à acumulação e à expansão em escala ampliada, as quais somente se realizam por meio da exploração do trabalho humano, gerando degradação e miséria do trabalhador. São, portanto, interesses inconciliáveis, pois à grandiosidade da riqueza produzida pelo trabalho alienado corresponde o aumento vertiginoso da pobreza, da exclusão, da seletividade socioeconômica e cultural da imensa maioria dos seres humanos – trabalhadores e desempregados.

A gestão da educação abrange diversos campos de estudo e de atuação, dentre os quais os sistemas de ensino e as unidades educacionais, desdobrando-se em âmbitos diferentes e interligados, por exemplo, o financeiro, o administrativo e o pedagógico. Essa decomposição

pode ser útil do ponto de vista analítico, porém, não se devem fragmentar as dimensões da gestão, que precisa ser entendida como totalidade (KRAWCZYK, 1999). É preciso compreender os aspectos constitutivos como unidades dialéticas, simultaneamente distintas, indissociáveis que se influenciam reciprocamente. Além disso, importa diferenciar essa concepção daquelas que privilegiam os aspectos operacionais da gestão definida como atividade, dimensão e enfoque de atuação que mobiliza e organiza meios, procedimentos, condições humanas e materiais para se atingir os objetivos da organização, devendo garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino (LIBÂNEO, 2004; LÜCK, 2000; LÜCK, et al., 2006).

Entendemos que diversas funções se materializam no processo de gestão escolar, o que implica uma articulação de atividades e profissionais, de forma que o diretor é o responsável geral por todos os processos administrativos e pedagógicos da instituição educacional, geralmente contando com uma equipe gestora, na qual incluímos secretário, vice-diretor e coordenador pedagógico, dentre outros. Enquanto ação particular na escola, as formas de gestão tornam-se práticas educativas, para além de atividades burocráticas, influenciando os processos de trabalho docente, as atitudes das pessoas, a aprendizagem, a relação com a família e comunidade escolar. Nesse sentido, faz-se necessário que a formação de professores e, especialmente o curso de Pedagogia, considere conhecimentos e habilidades pertinentes à organização e a gestão do sistema escolar e da escola.

## **2.2 O curso de Pedagogia e a formação de gestores pedagógicos para a Educação Básica: aspectos históricos**

A preocupação com os aspectos administrativos e legais da escola se coloca desde a criação do curso de Pedagogia, geralmente na disciplina de Administração Escolar, modificando-se na trajetória desse curso, a qual se relaciona com a questão da própria identidade da Pedagogia e do pedagogo. O curso de Pedagogia foi criado em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, como único curso da seção de Pedagogia ao lado das outras três seções que compunham a Faculdade (Filosofia, Ciências e Letras). A estrutura do referido curso era idêntica à dos demais cursos de formação de professores, no esquema conhecido como “3+1”. Compreendia o bacharelado com três anos de duração, podendo ser acrescido da licenciatura em um ano no curso de didática que era uma seção especial da Faculdade. Isso, muitas vezes, trazia

problemas quanto à identidade e ao campo de atuação dos profissionais habilitados, tanto o bacharel quanto o licenciado. Na época não havia demanda profissional para o bacharel, que seria o exercício de funções técnicas nos sistemas de ensino, e o campo de atuação para o licenciado também era difuso, chegando a lhe ser permitido lecionar filosofia, história e matemática (SILVA, C., 2003).

Analisando a evolução do curso de Pedagogia, com o objetivo de compreender o real significado da mobilização dos educadores na redefinição desse curso, Iria Brzezinski (2004) explicita que, marcada por uma pseudo-identidade e seu conseqüente desprestígio, a Pedagogia ocupou lugar periférico no contexto das licenciaturas também periféricas entre os demais cursos superiores. Nesse quadro, emergiu, na Universidade, a histórica dicotomia entre pedagogia e institutos básicos na qual se sedimentou a distância da formação do professor e do pesquisador e se desarticulou o saber pedagógico e os saberes específicos das licenciaturas.

Ainda segundo aquela autora, o curso atravessou águas calmas até o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 4.024 de 1961, permanecendo com o esquema “3+1” reforçado por nova regulamentação contida no Parecer CFE-N.251/1962, decorrente da LDB/1961. Manteve-se a formação de profissionais destinados às funções não-docentes, como os administradores escolares e os orientadores educacionais para o nível primário. Mas, algumas alterações foram introduzidas por tal regulamentação, fixando currículos mínimos para os cursos superiores. Entretanto, “os educadores protestaram contra a fixação do currículo mínimo, porque foi instituído como uma ‘camisa-de-força’ que uniformizava todos os currículos, sem respeitar a diversidade do País” (BRZEZINSKI, 2004, p. 56).

No período da ditadura militar instaurada com o Golpe de 1964, foram impostas mudanças político-econômicas, levando a reformas educacionais que provocaram alterações na formação e no campo de atuação do pedagogo. No contexto de consolidação do modelo desenvolvimentista na economia, a educação é alçada à condição de treinamento e especialização da mão-de-obra requisitada pelo capitalismo industrial. A preocupação e os investimentos no setor educacional alicerçaram-se na teoria do capital humano e na exacerbação da técnica, dando origem ao que ficou conhecido como tecnicismo. A Lei n. 5.540/1968 que estabelece a Reforma Universitária e o Parecer CFE n. 252/1969 criaram o *especialista em educação*, por meio da regulamentação das habilitações de inspeção, administração, supervisão escolar e orientação



educacional, além da habilitação magistério, no curso de Pedagogia. Por sua vez, a Lei n. 5.692/1971 introduziu as respectivas funções nas escolas e nos sistemas de ensino.

A formação do pedagogo como técnico em educação, com funções variadas e imprecisas, foi substituída, segundo Dermeval Saviani (2006, p. 29), por uma especialização do educador numa função particular, “sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo”. Conseqüentemente, a fragmentação da formação e atuação do pedagogo em especialidades técnicas corresponde a determinado projeto de sociedade, em um dado estágio do modo de produção capitalista que intensifica a divisão social do trabalho em tarefas parciais, limitadas. Destacamos que, coerentemente com o ideário tecnicista no qual se consolida a supremacia da dimensão de planejamento como determinante da realidade, a habilitação correspondente ao Planejamento Educacional foi “reservada” a um patamar superior, no nível de Mestrado.

O Parecer CFE n. 252/1969 prescreveu a preparação de profissionais da educação como finalidade do curso de Pedagogia, organizando-o em duas partes, sendo uma comum, com as disciplinas de fundamentos e a outra, diversificada, de caráter profissionalizante, correspondente às áreas de habilitação. A habilitação Magistério, contudo, manteve a possibilidade de preparar o professor para as séries iniciais de escolarização, estendendo ao professor das disciplinas pedagógicas do então Segundo Grau o direito de atuar no ensino primário, sob o argumento de que se ele estava apto para formar o “professor primário”, também poderia atuar na docência desse nível. Assim, essa regulamentação não dirimiu o caráter dúbio do curso de Pedagogia quanto a formar professores ou técnicos não docentes, sendo que a formação do professor foi relegada ao segundo plano em muitas instituições de Ensino Superior, cujos cursos de Pedagogia priorizavam as habilitações de especialistas (BRZEZINSKI, 2004).

A criação das habilitações no curso de Pedagogia foi um impulso no sentido da estruturação da profissão de supervisor, diferenciando-a da Inspeção Escolar, ao mesmo tempo em que a extinção dessas habilitações introduziu mudanças no campo da Supervisão e da atuação do pedagogo, possibilitando o surgimento de nova função: a coordenação pedagógica. Constatamos que essa função se constituiu na Rede Municipal de Educação de Goiânia, dentre outros fatores, no imbricamento entre a história do curso de Pedagogia e da Supervisão Escolar, originando-se da eliminação dos cargos de especialista em educação – supervisor escolar e orientador educacional – articulada ao processo de reorientação da formação dos pedagogos.

Destaca-se, portanto, a necessidade de retomada analítica da historicidade da Supervisão Escolar, na perspectiva de compreender criticamente o surgimento da coordenação pedagógica, e as dimensões constitutivas da identidade profissional do coordenador. Do prisma dialético, buscamos apreender os nexos internos, as ambigüidades, as contradições do complexo e abrangente processo de formação identitária.

A história da Supervisão Escolar não se confunde com o curso de formação, pois acompanha a ação educativa desde suas origens e assume diferentes formas requeridas pela sociedade em cada momento sócio-político e econômico (SAVIANI, 2006; LIMA, E., 2002; SILVA, N., 2004; MEDINA, 2002). Alguns estudiosos consideram que a função supervisora, seja enquanto vigilância a fim de verificar a regularidade do funcionamento ou comportamento de pessoas, instituições e coisas, seja como atividade de acompanhamento do ensinar e aprender um ofício, está presente desde a Antiguidade, ocupando seu espaço na escola, e foi incorporada ao ensino formal. Somente mais tarde se colocou a questão da ação supervisora como profissão (SAVIANI, 2006; MEDINA, 2002).

A idéia e prática da supervisão surgiram no processo de industrialização, a partir da necessidade de adequação de técnicas para a indústria e o comércio, tendo como objetivo a melhoria quantitativa e qualitativa da produção. O estudo de Elma Lima (2002) indica que as linhas iniciais da ação supervisora, durante o século XVIII e início do XIX, foram a inspeção, a repressão e o monitoramento. No campo educacional, a supervisão teria surgido em 1841, voltada primordialmente para a verificação e o controle das atividades do professor, com caráter de inspeção administrativa.

Já no início do século XX, a preocupação com a eficiência do ensino direcionou a supervisão escolar para a padronização de comportamentos e a definição de critérios de aferição do rendimento escolar, assumindo as tarefas de apresentar explicações, demonstrar, julgar, transmitir modelos, recompensar. Nas décadas de 1920 e 1930 a supervisão foi influenciada pelas ciências comportamentais, ao mesmo tempo em que apresentava a tendência de introdução de princípios democráticos, atribuindo ao supervisor o papel de liderança, de esforço cooperativo, no sentido de valorização das decisões coletivas. A partir de 1960, o currículo tornou-se o objeto da ação supervisora, destacando a pesquisa na busca de novas soluções para o ensino (LIMA, E., 2002).

Percebe-se, portanto, que há um movimento de transformação das finalidades e características da supervisão, o que certamente está ligado aos diferentes modos de conceituação dessa atividade profissional. Assim, são apontadas três fases na evolução do conceito de supervisão escolar: fiscalizadora, construtiva e criadora. De uma ação interessada no cumprimento das leis de ensino, que se confunde com a inspeção, aliada a padrões rígidos e inflexíveis, passou à preocupação com a melhoria da atuação dos professores, promovendo cursos de aperfeiçoamento e atualização para os mestres, tendo em vista superar as falhas detectadas pelo inspetor. E, por fim, separa-se da inspeção para “montar um serviço que tenha em mira o aperfeiçoamento de todo o processo ensino-aprendizagem, envolvendo todas as pessoas nele implicadas, em sentido de trabalho cooperativo e democrático” (NÉRICI, 1976, p. 32). Destaca, ainda, esse autor, que há variações na forma de exercício da supervisão, originando dois tipos: a supervisão autocrática, que enfatiza a autoridade do supervisor como único emissor das ordens, sugestões e direções para a melhoria do ensino ou a supervisão democrática que cria um ambiente de compreensão, liberdade, criatividade e respeito à personalidade de cada profissional, estimulando o diálogo e espírito de grupo na instituição escolar.

No Brasil, pode-se considerar que a Supervisão Escolar originou-se da Inspeção Escolar que foi introduzida no início do século XX, em Minas Gerais, com as reformas implantadas em 1906, no governo de João Pinheiro, atribuindo funções técnicas ao inspetor nos grupos escolares. A Reforma Francisco Campos, de 1931, consolidou a supervisão, modificando o caráter marcante da inspeção como mera fiscalização, para uma atuação voltada à implantação dos métodos escolanovistas, demarcando o início da supervisão nas escolas mineiras. O sistema de supervisão escolar em Minas Gerais, dessa maneira, foi pioneiro, tendo sido institucionalizado precocemente em relação aos demais estados brasileiros (PAIVA e PAIXÃO, 2003). Essa supervisão tinha a escola como eixo de suas atividades e como campo de atuação das profissionais, que em geral eram professoras primárias formadas em cursos com duração de dois anos, em tempo integral, na Escola de Aperfeiçoamento, criada em 1929.

Importa observar que o caráter de orientação pedagógica na atuação do inspetor escolar foi estabelecido na Lei Orgânica do Ensino Secundário, ainda em 1942, sendo que com a criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), em 1953, passou a haver preocupação com a formação e a fundamentação do trabalho dos inspetores, realçando o aspecto pedagógico de sua atuação (LIMA, E., 2002). Na década de 1950, a inspeção

escolar reapareceu no cenário nacional de forma “modernizada”, recebendo a denominação de supervisão escolar, com a finalidade de “garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social” (LIMA, E., 2002, p. 71).

Estudos acerca da historicidade da supervisão escolar, retomados por Edil Paiva e Léa Paixão (2003), apontam que sua institucionalização ocorreu sob os auspícios do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Pabae), implementado no final dos anos 1950 e início de 1960, como, por exemplo, em São Paulo e Goiás. O Programa atuou na formação de supervisores, produzindo e divulgando idéias de supervisão escolar, coerentes com a teoria de educação para o desenvolvimento, de inspiração liberal e tecnicista. A influência do Pabae evidencia-se na alteração da função desempenhada pelos agentes que atuaram como supervisores nas escolas, introduzindo orientação que “respondia a transformações na organização do trabalho na escola naquele período histórico marcado pela desqualificação e pela parcelização do trabalho docente” (PAIVA e PAIXÃO, 2003, p. 40). De uma atuação sobre o trabalho do professor nas escolas, os supervisores passaram a ter os órgãos centrais do Sistema de Ensino como espaço de atuação, responsabilizando-se pela redefinição dos currículos escolares. O currículo, então, passou a ser o foco da atuação do supervisor, tornando-se área de estudos e pesquisas.

A ação do Pabae em cursos para supervisores que atuavam nos Sistemas de Ensino foi ampliada com a política do MEC, nos anos 1960, visando à criação de dois Centros de Treinamento do Magistério em cada estado brasileiro. Nesses Centros dar-se-ia a formação de professores-supervisores encarregados de acompanhamento dos trabalhos em, no máximo, dez classes primárias, e assistência a professores leigos ou regentes de ensino (PAIVA e PAIXÃO, 2003). O Programa exerceu grande força no contexto educacional brasileiro, por meio da formação de professores e de formadores das professoras primárias, da produção de material referencial, da criação de salas-modelo, da renovação curricular e, ainda, da circulação de idéias e formação de supervisores escolares. A conclusão de Paiva e Paixão (2003, p. 56) é que “a supervisão que se dissemina com a ajuda do Pabae supervaloriza os métodos de ensino das disciplinas como questões fundamentais, em detrimento de uma análise mais ampla das causas dos problemas da escola primária”.

A marca da Supervisão Escolar que se imprimiu a partir do Pabae baseava-se numa perspectiva tecnicista, considerada no momento como resposta mais adequada ao enfrentamento dos problemas do ensino primário brasileiro. A ênfase foi colocada na discussão curricular, retirando-se da escola o papel de agente de seu planejamento e das mudanças que seriam implementadas. Passava-se, ao contrário, a responsabilidade para lideranças educacionais que se dedicariam à reformulação curricular, nos órgãos centrais encarregados do planejamento, coordenação, avaliação e administração do ensino. De acordo com Lima, E. (2002, p.73) a ação norte-americana no campo educacional brasileiro por intermédio do Pabae “ocupa todas as brechas possíveis para a disseminação da ideologia capitalista”. Resultou desse contexto, uma nova fragmentação do processo de ensino e parcelamento do trabalho do professor, excluindo da função docente o necessário e humano ato de planejar e avaliar sua ação, para atribuí-lo ao “especialista”: o supervisor escolar. Dessa maneira, legitima-se a separação entre planejar/executar, aprofundando a divisão do trabalho manual e intelectual.

Com a promulgação da Lei n. 4.024, em 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a organização da inspeção escolar referente ao ensino primário e médio foi atribuída aos Estados, e definiu-se o Curso Normal como *lócus* da formação dos professores e dos “especialistas” – supervisores, orientadores e administradores escolares. No decorrer dessa década de 1960, ocorreram importantes movimentos sócio-políticos e econômicos no Brasil, propiciando mudanças na sociedade, as quais afetaram também o campo educacional. Foi atribuída à Supervisão Escolar a função de controle da qualidade do ensino e de criação de condições promotoras da real melhoria nos diversos sistemas educacionais, passando a ser exigida a formação do supervisor em nível superior, nos cursos de Pedagogia. Contraditoriamente, os especialistas eram formados sem contemplar os conhecimentos necessários ao exercício da função de professor, em uma modalidade formativa que conduziu

a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico e acabou provocando no exercício profissional embates entre especialistas e professores, porque aqueles, mesmo sem possuir a formação apropriada, desempenhavam uma função que lhes conferia um status ‘superior’ na hierarquia escolar. Essa posição foi reforçada pela própria regulamentação da carreira do magistério que, por injunções corporativistas, concedeu aos especialistas da educação de diversas unidades da Federação uma remuneração mais elevada do que a do professor, pela mesma jornada de trabalho. [...] As críticas que se colocam contra a coerência tecnicista estão além do modelo de formação do técnico-especialista em si. Sua perversidade está em favorecer o preparo de profissionais da educação mediante estudos sobre métodos e técnicas de ensino de forma acrítica e supostamente neutra e um exercício profissional que fragmenta o trabalho pedagógico na escola, ao mesmo tempo em que incentiva uma formação sectarizada (BRZEZINSKI, 2004, p. 77, 78).

A crítica a essa forma de atuação que fragmenta a prática educativa, hierarquiza os profissionais e expropria o professor de seu saber, conduziu uma busca de ressignificação da função na própria área da Supervisão Escolar, no mesmo processo em que o movimento de educadores se envolvia com a reestruturação do curso de Pedagogia. Há uma insatisfação com a atuação dos especialistas, parcialmente atribuída à sua formação. Ao final da década de 1970, os educadores se encontravam em verdadeira ebulição discutindo os rumos do curso de Pedagogia, em mobilização nacional contra as indicações propostas pelo Conselheiro Valnir Chagas, no então Conselho Federal de Educação (CFE), para a reestruturação do referido curso, cujo teor foi interpretado como ameaça de extinção do curso (BRZEZINSKI, 2004; SILVA, C., 2003). Nesse movimento, foi constituída a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), inicialmente Comitê Pró-Formação do Educador, posteriormente Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARFCE), que lidera a discussão e formulação de propostas para a redefinição e busca de identidade do curso de Pedagogia no conjunto dos cursos de formação de professores (ANFOPE, 2002).

O estado de Goiás participou intensamente dos debates e mobilizações em torno da educação, sediando o Comitê Nacional Pró-formação do Educador de sua criação em 1980 até 1982, quando aconteceu a transferência para São Paulo. O envolvimento dos educadores goianos com a reformulação da formação de professores desencadeou um processo de discussões e mobilizações nas Universidades Federal e Católica que se tornaram pioneiras na modificação do currículo de Pedagogia. O Movimento de Educadores, nesse momento, destacava a necessidade de ligação da revisão do curso de Pedagogia com a reforma dos outros cursos de licenciatura, em um processo mais amplo que reivindicava a garantia de uma “real autonomia para as Universidades realizarem experiências e criarem e executarem novas propostas curriculares [...] sem as restrições dos atuais currículos mínimos estabelecidos pelo C.F.E.” (COELHO, et al., 1984, p. 113). Colocava-se em pauta a questão da educação escolar em sua totalidade, explicitando a complexidade da sua relação com a sociedade, tendo em vista resgatar a qualidade do ensino público.

Nessa direção, considerava-se que a finalidade precípua do curso de Pedagogia é a formação de professores para as matérias pedagógicas do 2º Grau – o curso de magistério – e para a primeira fase do 1º Grau – atualmente anos iniciais do Ensino Fundamental. Previa, também que habilitações para as áreas de alfabetização, pré-escolar, educação de adultos e ensino

especial poderiam ser acrescentadas à *Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau*, ou oferecidas em cursos de aperfeiçoamento, especialização ou extensão. Quanto aos especialistas, a posição assumida é radical contra a presença desses técnicos na escola, propugnando a suspensão da formação do profissional da Administração, da Supervisão, da Orientação e da Inspeção, com a seguinte argumentação:

considerando a necessidade de se lutar contra a fragmentação do processo de escolarização, contra a expropriação do saber e da competência dos professores pelos chamados técnicos/especialistas, contra a separação entre quem pensa, decide e planeja e quem executa a educação; considerando ainda que ninguém tem condições de coordenar um ensino do qual não participa diretamente e cujo conteúdo não conhece, bem como a necessidade de se acabar com a figura daquele 'profissional' que até se aposentar vai ser diretor, supervisor ou orientador, pois sua existência é contra a democratização do processo de trabalho no interior da escola, além de colocar em funções de coordenação indivíduos que há muito não participam diretamente do processo de escolarização/educação (COELHO, et al., 1984, p. 115).

Na década de 1980, no fértil processo de discussões, estudos e mobilização nacional dos educadores liderados pela ANFOPE, foi se constituindo o entendimento de que o curso de Pedagogia deveria formar professores, na perspectiva de docência ampliada, englobando as funções de regência, planejamento, administração, gestão, supervisão em sistemas e instituições escolares e não escolares. Formulam-se a tese da docência como identidade do pedagogo, bem como a proposta de base comum nacional para os cursos de formação de professores (ANFOPE, 1983). Diversas experiências foram implementadas em universidades de todo o país, que reformularam seus cursos de Pedagogia. A luta por uma formação teórica sólida que possibilite ao educador compreender sua atuação no contexto mais amplo da sociedade, analisando-a criticamente, passa a ser um dos eixos do Movimento. A defesa principal é que, a partir de uma formação básica comum de professor, os educadores tenham condições de articular suas ações, mesmo exercendo diferentes funções na instituição educacional. Dessa maneira, seriam criadas possibilidades de realizar um trabalho orgânico e coletivo, favorecendo a superação da fragmentação e hierarquia entre os profissionais da educação.

O questionamento da formação e atuação do supervisor, que se efetivou na década de 1980, pode ser percebido na própria área da Supervisão Escolar como busca de uma nova identidade, de tal modo que esse profissional superasse a característica tecnicista e alienadora de sua prática, resgatando o aspecto político inerente ao ato educativo, do qual faz parte o supervisor. Assim, a análise de Naura Silva (2004, p. 67), por exemplo, é contundente ao indicar

a falta de especificidade na Habilitação em Supervisão Educacional e as limitações da atuação do profissional:

evidencia-se, ao nível epistemológico, a inexistência de estatuto teórico próprio, o que torna essa especialização dependente de fundamentação e a reduz a um instrumental a serviço de fins. Essa inconsistência teórica aliada à ênfase do aspecto técnico e metodológico coloca outro questionamento quanto à sua função. Qual é a função da Supervisão Educacional ou Escolar? É técnica ou política? Que fins a Supervisão Educacional se propõe a atingir como técnica? [...] O curso, não possuindo consistência teórica, é carente de uma visão sólida da realidade educacional brasileira. Em consequência, o Supervisor – formado tecnicamente – parte funcionalmente cego para detectar ou visualizar o contexto circunstancial onde vai atuar, preocupado em transmitir conteúdos e aplicar as técnicas aprendidas e que nada tem a ver com as necessidades daquela realidade em que se insere. Adestrado pela universidade ou pelos cursos de ‘reciclagem’ e ‘especialização’ para cumprir as funções preestabelecidas nos manuais de Supervisão Escolar e as diretrizes emanadas do Sistema, é – embora especialista – incapaz de poder interpretar, analisar e refletir criticamente o processo educacional, que não se realiza exclusivamente dentro da escola ou da sala de aula, mas no amplo contexto societário (SILVA, N., 2004, p. 67).

Apesar de os profissionais da supervisão e orientação reconhecerem os limites decorrentes de sua formação e atuação, houve reações contrárias à eliminação da função no mercado de trabalho, como exemplifica uma coletânea de textos organizada como enfrentamento à extinção das assessorias de Orientação e Supervisão Educacionais, no contexto de reestruturação da SME-RJ, em fevereiro de 1985. Os especialistas juntaram-se aos professores nas escolas, desencadeando amplo movimento de discussão da estrutura imposta e decidiram dar visibilidade às práticas bem sucedidas, até então realizadas pelos especialistas que estavam sendo questionados em sua necessidade e efetividade na escola (ALVES e GARCIA, 2001). As alternativas buscadas abrangeram a reflexão e ressignificação do papel e atuação dos especialistas, sustentando que a orientação e supervisão educacional possuem finalidade educativa, compartilhada com professor e direção, com saber específico e meios diferentes. Nesse entendimento, a especificidade técnica possibilitaria a contribuição de cada um, resgatada no trabalho interdisciplinar, pois um profissional não estaria habilitado a substituir os demais, desempenhando funções para as quais não foi habilitado.

Diversos estudos produzidos na direção crítica partem de uma problematização das concepções de educação, homem e sociedade, analisando o contexto sócio-político do país que interfere na atribuição do papel ideológico e controlador assumido pela Supervisão. Apresentam a tese de que o supervisor é, antes de tudo, um educador que deve assumir a dimensão política de



seu trabalho e se comprometer com a transformação da sociedade, tendo a função social da escola como horizonte de atuação, na perspectiva de atender aos interesses das classes populares, explicitando a presença contínua do conflito que caracteriza a própria sociedade dividida em classes (MEDINA, 2002; ALVES e GARCIA, 2001; BRANDÃO, 1998; CEDES, 1991; NOGUEIRA, 2000; SILVA, N., 2004).

Recusando o esvaziamento da supervisão e sua redução ou eliminação, vai se constituindo outra concepção acerca do papel do supervisor que passa a ser entendido como profissional voltado para o pedagógico, cujo trabalho de assistência ao professor dirige-se ao ensino e à aprendizagem, com foco na qualidade do ensino. Na perspectiva de Isabel Alarcão (2002, p. 12) “ao superpoder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola”. Assim, colocam-se bases analíticas que consideram o sentido e a necessidade da função supervisora na escola enquanto uma “visão-sobre [que] alcança os fatores inerentes às relações entre alunos, professores, conteúdos, métodos e contexto do ensino” (RANGEL, 2003, p. 148).

Interessante notar que um significado de “visão sobre” já era especificado na área da supervisão na década de 1970, sendo destacado como origem etimológica da palavra. Dessa maneira, atribuía-se à ação supervisora a “atitude de ver com mais clareza [...] *olhar de cima*, dando uma idéia de visão mais global” (ANDRADE, 1976, p. 09). Explicita-se que o supervisor seria um profissional detentor de conhecimentos e experiência que se responsabiliza em assegurar a execução dos trabalhos por outras pessoas possuidoras de menos recursos. Nesse sentido, cabe ao supervisor prestar assistência ao professor, em uma ação positiva e democrática, para dar coordenação, unidade e continuidade às atividades docentes, tendo em vista a consecução dos objetivos educacionais (NÉRICI, 1976). Ademais, na década de 1960 já se apresentava uma definição de supervisão como colaboração com o professor e não de crítica e fiscalização do trabalho docente:

é preciso ter em consideração que a supervisão do ensino não é, de nenhum modo, uma superdireção ou um supermagistério que deva tolher ou limitar a autoridade do diretor ou do mestre. A orientação e o auxílio, que constituem o objetivo fundamental da supervisão, não se deve revestir [sic] do caráter de imposição, mas, antes, do de entendimento compreensivo e amistoso. [...] A supervisão, tem, como objetivo fundamental, o de estimular o desenvolvimento, a expansão das qualidades pessoais do educador [...] uma ação positiva para educar os educadores (BELLO, 1965, p. 80-81).

Entendemos que, apesar dessa indicação de atuação democrática, tornou-se mais evidente na atuação profissional a posição de superioridade e hierarquia do supervisor frente ao professor possuidor de “menos conhecimentos”, portanto, menor capacidade de atuação dependendo de outrem para melhorar seu trabalho. Ou seja, sob a ideologia de segurança nacional, o tecnicismo predominou na modelagem da ação supervisora como fiscalização a serviço do *status quo*, subordinando os professores e reificando a fragmentação do trabalho pedagógico.

Ressaltamos que o processo de reestruturação dos cursos de Pedagogia não foi padronizado durante a década de 1980, de forma que a pluralidade de experiências acarretou diversidade curricular, sendo totalmente suprimidas ou persistindo as habilitações dos antigos especialistas, associadas ou não com a formação de professores para as etapas iniciais da Educação Básica. Nesse sentido, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394/1996, manteve em seu artigo 64, a formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional tanto no curso de Pedagogia quanto em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino. Essa possibilidade foi reafirmada na Resolução CNE/CP n. 01/2006, mas de forma a demarcar uma concepção de formação para a gestão educacional assentada no princípio da gestão democrática e colegiada que rompe com visões fragmentadas de burocratização e hierarquização na organização das instituições e sistemas de ensino. Dessa maneira, “superam-se de maneira definitiva aqueles modelos de organização curricular estruturados para formação por ‘habilitação’, que culminavam na formação dos denominados ‘especialistas em educação’, como o supervisor, o orientador, o administrador, o inspetor educacional, entre outros” (AGUIAR, M. et al., 2006, p. 834).

O campo de atuação profissional e de estudos da Supervisão Escolar, contudo, não desapareceu, até mesmo porque a habilitação permaneceu também em cursos de Pedagogia e de pós-graduação. Além disso, há entidades profissionais atuantes, por exemplo, a Associação dos Supervisores Educacionais do Rio Grande do Sul, reivindicando a regulamentação da profissão de supervisor, cujo projeto de lei tramita no Senado, sob o número PCL 132/2005<sup>20</sup>. Assim, coexistem situações diversas no país, por exemplo, manutenção do cargo de supervisor;

---

<sup>20</sup> O projeto, de autoria do Deputado Cezar Schirmer, tramitou na Câmara Federal sob o número PL 4.412/2001. Em 25 de junho de 2003 foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, com substitutivo, sendo aprovado também pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, em 17 de novembro de 2004. Importa registrar, ainda, que outros dois projetos para regulamentação da profissão de supervisor foram apresentados respectivamente em 1980 e 1985, sendo ambos arquivados.

permanência da supervisão como uma função desempenhada por professores; retirada do cargo e função de supervisor e orientador, a partir da criação da *coordenação pedagógica*, a qual também assume distintas configurações.

Observa-se indefinição conceitual da função, expressa nas diferentes formas e locais de atuação – escola, sistema de ensino, unidades centrais ou intermediárias – bem como nas muitas denominações do profissional: supervisor escolar, supervisor pedagógico, supervisor educacional, às vezes como equivalentes, outras como tentativa de demarcar significados diferentes. Exemplificando, Silva, N. (2004, p.16) ainda na década de 1980, diferencia supervisor educacional como profissional especialista em educação, capaz de exercer a função educativa, e supervisor escolar que seria o “profissional ‘habilitado tecnicamente’, especializado, treinado ou titulado por Decreto, para cumprir as funções técnicas em nível de execução”. No campo profissional acrescentam-se, atualmente, as designações de *coordenador pedagógico*, *coordenador pedagógico-educacional*, *professor coordenador*, *professor coordenador pedagógico*.

Constata-se, portanto, desde a criação e primeira regulamentação do curso de Pedagogia, um embate entre diferentes interpretações desse campo, colocando distintas possibilidades de formação do pedagogo: o técnico especialista, para funções de apoio ao processo educativo; ou o professor para o Curso Normal – antigo Magistério –, séries iniciais do Ensino Fundamental, e hoje também para a Educação Infantil. A indefinição e ambigüidade na identidade daquele curso e do pedagogo se instauram, passam por modificações, incorporam novos elementos, mas não se resolveram, chegando até os dias atuais, em que as posições conflituosas assumiram maior visibilidade no processo de elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006). Revelam, assim, “conflitos atinentes ao estatuto teórico e epistemológico da pedagogia e do curso de pedagogia, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso” (AGUIAR, M., et al., 2006, p. 821).

Segmentos de educadores e estudantes de Pedagogia discordam da atribuição de formação de professores como finalidade do curso, argumentando que a licenciatura descaracteriza a especificidade da ciência pedagógica e impede seu desenvolvimento, pois não possibilita a formação do pedagogo como pesquisador (LIBÂNEO, 1999, 2004, 2006). Por ora, essa posição que requer, segundo seus defensores, a criação de outro curso específico para a

habilitação de professores, reservando a Pedagogia para a formação de profissionais não docentes, não foi contemplada na nova regulamentação do curso, dado que o artigo 4º da Resolução CNE/CP n. 01/2006 assegura amplo horizonte para formação e atuação profissional do licenciado em Pedagogia.

O pedagogo poderá exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes compreendem não apenas o sentido restrito de ministrar aulas e/ou realizar atividades pedagógicas com alunos/crianças, mas incluem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de educação escolar, bem como contextos não-escolares. Firma-se, atualmente, o entendimento de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, que forma também para o exercício das funções de administração, supervisão, inspeção, orientação e planejamento, tendo por fundamento a concepção de docência ampliada, conforme a tese construída e defendida pelo movimento de educadores que se expressa em documentos da ANFOPE.

A gestão democrática, enfatizada por estudiosos da área como fundamento imprescindível da formação de educadores, foi reafirmada explicitamente nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, concebendo o professor como profissional da educação, que assume a gestão do ensino, da classe, das relações, do processo de aquisição do conhecimento (FERREIRA, N., 2007). Nessa ótica,

A concepção de gestão democrática não só está no seio da Resolução, de forma implícita e explícita, mediante a participação ativa do profissional da educação, mas constitui-se conteúdo a ser estudado nessa formação pedagógica específica. Constitui-se, portanto, a gestão da educação uma concepção que está no cerne da formação e que vai garantir ao docente, em todos os níveis e graus, desenvolver a verdadeira cidadania (FERREIRA, N., 2007, p. 168).

De modo geral, a premissa de gestão democrática, desde os anseios e lutas dos educadores, vem se estabelecendo ao menos formalmente nas diretrizes oficiais para a educação brasileira. Considerando que a Secretaria Municipal de Educação está inserida no processo mais amplo da sociedade brasileira e, portanto, das políticas educacionais que atualmente apresentam e referendam a gestão democrática, faz-se necessário analisar as matrizes teóricas dessas propostas, a fim de se explicitar suas bases ideológicas e seus compromissos políticos. Nesse sentido,

resgatamos a historicidade das perspectivas e propostas de gestão escolar presentes nos documentos da SME, com o objetivo de compreender seus paradigmas e fundamentos.

### **2.3 Trajetória e (des)caminhos na proposição de democratização da gestão educacional na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**

Em sua constituição histórica inicial, a Secretaria Municipal de Educação (SME) caracterizou-se pelo predomínio do autoritarismo e das relações clientelísticas, como categorias centrais da administração, que com maior nitidez ou de modo difuso assumem diversas formas de materialização, nos seus diferentes momentos históricos. Em relação a esse período, vários estudos (DOURADO, 1990; CARMO, 1996; MUNDIM, 2002; GUIMARÃES, 2004; JESUS, 2004; CLÍMACO, 2004) apontam que tais categorias se expressam nas características da organização da Rede Municipal de Ensino (RME), como: a precariedade no funcionamento das escolas em espaços alugados ou cedidos em péssimas condições; a ausência de critérios, de planejamento adequado e de legislação regulamentadora da ação da SME; a contratação de pessoal por meio de indicação política, passando a aplicação de testes na década de 1960; o grande número de professores fichados e/ou contratados e professores pró-labores; a forte resistência do funcionalismo e da maioria dos vereadores à realização de concurso público, nos anos de 1966 e 1969, repercutindo na imprensa local e no governo estadual. Nesse movimento, Luiz Dourado (1990, p. 78), avalia que o clientelismo “mergulha a SME em perfil sombrio e excludente, pois as decisões emanadas para a educação municipal, quase sempre desconheciam e/ou negligenciavam as demandas sociais da população, as expectativas de seu quadro técnico, docente e discente”.

Na década de 1970, com o recrudescimento do autoritarismo no contexto sócio-político-econômico nacional, ocorre uma recorrência do clientelismo na Secretaria, que se manifesta na ausência de concursos para contratação de pessoal, no estado de abandono das escolas que apresentavam condições insalubres, na precariedade da qualificação docente, no baixo número de vagas, no crescente número de evasões e repetências (DOURADO, 1990). Nem mesmo com a aprovação do primeiro *Regimento Interno da SME*, em 1977, reverteu-se o modelo de gestão centralizado e burocratizado, submetido aos interesses individuais, com a desarticulação entre os diversos setores da Secretaria e desses com a escola, e a ausência de uma

proposta de educação norteadora e articulada aos interesses coletivos, legitimando as relações autoritárias e clientelistas. A gestão escolar caracterizou-se pela ingerência político-partidária, desde a abertura da escola, a distribuição de vagas para alunos, até a indicação do diretor e contratação de professores por representantes do Poder Executivo ou do Legislativo, os quais passavam a ser e a agir como “donos” das escolas, transformadas em verdadeiro curral eleitoral (DOURADO, 1990; CALAÇA, 1993; GUIMARÃES, 2004; CLÍMACO, 2004).

A Rede Municipal de Educação, no início da década de 1980, apresentava número ampliado de escolas, mas sua expansão foi desordenada, realizando-se a partir de critérios de interferência política e não da necessidade real de atendimento à população, o que acarretou carência em determinados bairros e proximidade de escolas em outros, cujos vereadores representantes eram mais influentes politicamente. Havia superlotação em algumas unidades escolares e ociosidade em outras, destacando a questão do acesso como problemática a ser resolvida. Os documentos referentes à gestão da SME no período de 1983 a 1985 indicam que a existência de uma situação caótica decorrente da precariedade deixada pelas administrações anteriores tornou imperativo o estabelecimento de medidas emergenciais para garantir as condições mínimas ao funcionamento das escolas municipais em todos os aspectos – físico, material, administrativo e pedagógico. Nesse quadro, optou-se por priorizar investimentos na configuração de nova concepção de administração educacional; na criação de condições físicas, materiais e administrativas para as escolas e Secretaria como um todo; na valorização do ensino das quatro primeiras séries do primeiro grau.

No contexto nacional de abertura política e de luta pela redemocratização da sociedade, as Propostas Pedagógicas da SME, da gestão de 1983–1985<sup>21</sup>, assumiram diretrizes políticas que propugnavam o atendimento aos interesses da comunidade, destacando a transferência do planejamento de esferas tecnicistas e impositivas ao povo, base da sociedade, como tarefa primordial de um Governo participativo. O poder de criação e de controle dos instrumentos de educação deveria ser devolvido à comunidade, tendo em vista a democratização

---

<sup>21</sup> Estas propostas apresentam-se em dois documentos, sendo que no primeiro consta o plano de ação para 1984-1985 e o segundo projeta as ações para o período subsequente (1986-1988), mas não foi executado em função da auto-demissão da Secretária e suas assessoras em abril de 1986. A mudança nos quadros da SME, interrompendo o projeto em curso, foi provocada por uma crise política mediante denúncias de irregularidades administrativas contra o prefeito empossado em janeiro de 1986. Ao renunciar, a Secretária declarou que seus princípios impediam-na de continuar no contexto da prática clientelística e crescente desmoralização do governo municipal, embora mantivesse a esperança de viabilização das mudanças pelas quais lutava, em outro governo realmente comprometido com a comunidade (GUIMARÃES, 2004, p. 70).

da escola pública municipal, processo entendido como garantia do acesso a todos os cidadãos e cumprimento da função primordial de efetiva socialização do saber sistematizado.

Para tanto, aquelas propostas pressupõem modelo de administração participativa e descentralizada, numa dinâmica dialética, geradora de interpenetração profunda entre escola e comunidade, em cujas relações encontram-se as formas de efetivação do planejamento participativo, capaz de estabelecer novas formas de relações na estrutura de poder. Se expressa o entendimento que o autoritarismo, nas mais diferentes formas, é determinante da má qualidade do ensino, portanto, a democratização, envolvendo os processos administrativos, a expansão de vagas e os processos pedagógicos que visam garantir permanência e sucesso de número maior de alunos, constitui-se em requisito para a melhoria dessa qualidade, a qual foi enfatizada como meta prioritária da SME.

O Plano de Ação do período 1983-1986 organizou-se em torno de três grandes metas: valorização e qualificação do professor, redefinição político-pedagógica da educação escolar e democratização do ensino. Dentre as mudanças previstas na proposta pedagógica, constavam: a reestruturação curricular apoiada na base cultural da comunidade, resgatando o saber que a criança traz; a desopressão do aluno e do professor; a remodelação do espaço físico da escola; a revisão metodológica das atitudes e conteúdos dos docentes e do pessoal técnico-administrativo no sentido de uma educação realmente popular.

Destacamos, nesse período, a revisão da função dos especialistas em educação – orientadores e supervisores escolares – proposta sob a premissa de que a presença desses profissionais instituiu a dicotomia entre fazer/saber no interior da escola, destituindo o professor da possibilidade de pensar e decidir sobre seu próprio trabalho (GOIÂNIA/ SME, 1984, p. 26). Considerando-se que o especialista havia perdido a visão global da prática pedagógica por estar fora da sala de aula, foi instituída a coordenação pedagógica, tendo em vista promover atuação voltada para a articulação pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, que contribuiria para a qualidade da educação escolar.

As conquistas desse período, no sentido de democratização do ensino e da gestão educacional, repercutiram em toda a história posterior da educação municipal, deixando marcas indeléveis, como se pode perceber, dentre outros aspectos, na eleição de diretores, incorporada definitivamente na práxis da RME; no Estatuto do Magistério e Plano de Carreira; na preocupação com mecanismos de participação de pais e estudantes; na realização de concursos

públicos para contratação de professores; bem como nas metas nos planos de ação retomadas em todas as gestões posteriores, às vezes com variação de número (três ou quatro metas), re-elaboradas, reproduzidas, ressignificadas, mas sempre apresentando as idéias básicas de busca da melhoria da qualidade do ensino, gestão democrática e formação e valorização do profissional da educação.

A gestão 1989-1992 reeditou as três metas de ação definidas para 1983-1986; no período 1993-1996 apresentam-se quatro diretrizes básicas de ação da SME – qualidade de ensino, democratização do acesso e permanência do aluno, democratização da gestão escolar, valorização do professor. Na gestão 1997-2000 tem-se basicamente as mesmas diretrizes, com alteração na designação da quarta meta para valorização e capacitação do profissional da educação. No período 2001-2004 foram delineados três eixos para atuação da Secretaria – melhoria da qualidade social da educação, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação.

A assunção formal da democratização da educação e de sua gestão na Rede Municipal, tanto na Sede da Secretaria quanto nas unidades educacionais, nos diferentes períodos de sua historicidade, a partir década de 1980, parece indicar que se configura um processo de progressivo desenvolvimento e aprimoramento da implementação da gestão democrática. Alguns estudos chegam mesmo a afirmar que determinadas propostas, de administrações distintas, foram reeditadas em outros períodos (CARMO, 1996; MACHADO, 1997; GUIMARÃES, 2004). Em relação ao período 1993-1996, por exemplo, Maria Margarida Machado (1997, p. 77) destaca uma continuidade com gestões anteriores, considerando que “todos primam pela democracia, pela qualidade do ensino; pela garantia do acesso à escola, pela valorização dos profissionais da educação. Mas, o que de fato desafia esta gestão é o rompimento com a estrutura burocrática e tecnocrata presente na SME”.

Consideramos, entretanto, que essa aparente continuidade não significa um contexto homogêneo, uniforme, pois se elegem prioridades mediante desafios a serem enfrentados de formas diferenciadas, a partir de concepções, princípios e significados distintos, e por vezes opostos, norteadores da gestão e da democracia, na RME e no campo educacional em geral. Assim, a materialização das propostas de gestão adquire peculiaridades, decorrentes da própria opção política da administração municipal em sentido mais amplo, enquanto expressão de concepções e projetos de mundo, de homem, de sociedade, de educação, de escola. A simples



presença de metas semelhantes nos planos de ação e propostas pedagógicas da SME não pode ser interpretada como portadora de igualdade de significados que sustentariam iguais práticas; ao contrário, é preciso um esforço analítico da aparência para a essência, para apreender os nexos constitutivos da realidade

De acordo com nossa análise, a relevância das medidas implementadas na gestão 1983-1985 se expressa no impacto que a proposta provocou no quadro clientelístico predominante na Rede Municipal de Ensino nas décadas anteriores, caracterizando avanços na dinâmica de funcionamento da Secretaria e das escolas, ao se colocar pioneiramente em oposição e combate ao autoritarismo e clientelismo predominantes, afinal, como destaca Carlos Jamil Cury (2005, p. 202), o autoritarismo hierárquico que revestiu tanto a administração das redes de ensino quanto a relação pedagógica configura-se como o interlocutor do princípio de gestão democrática. Nesse sentido, é possível reconhecer um caráter inovador e transformador das propostas do citado período, embora algumas mudanças previstas não tenham sido implantadas e outras que foram iniciadas não se consolidaram, conforme indicado em pesquisas que analisaram o período (BITTAR, 1993; CALAÇA, 1993; CARMO, 1996; GUIMARÃES, 2004; JESUS, 2004).

Ainda assim, é preciso analisar criticamente a proposta dentro dos limites próprios de seu tempo para evitar uma posição ingênua frente a essa inovação, tornando possível apreender suas contradições constitutivas. Exemplificando, destacamos o autoritarismo que marcou o processo de introdução das propostas de democratização da gestão escolar, as quais tinham como finalidade a transformação das relações de poder na escola. Um discurso democratizante se sobrepôs a uma atuação autoritária, na qual as mudanças foram determinadas, excluindo a participação dos educadores e profissionais que constituíam a rede pública na elaboração de propostas cuja execução lhes competiria. O não envolvimento dos profissionais da Rede representou opção deliberada da equipe técnica que elaborou e implantou as novas medidas, como indica uma das assessoras entrevistada na pesquisa de Warlúcia Guimarães:

Nós resolvemos fazer o seguinte: se nós já sabemos a escola que temos e que escola queremos, não só nós três que estávamos nisso coordenando, mas as pessoas mais politicamente envolvidas com as questões da escola pública, se esse conjunto de educadores nesse país, aqui em Goiás, se nós já sabíamos o que queríamos e desejávamos para a escola pública, nós não tínhamos de ir à escola de novo perguntar para os professores o que eles queriam, como queriam a escola. Então, nós resolvemos elaborar uma proposta, um documento apresentando aquilo que deveria ser a condução

da Secretaria a partir daí, da Secretaria da Educação, portanto, da escola do Município, das escolas do Município. Depois do documento elaborado, aí sim, ele foi enviado para as escolas para ser debatida e reformulada naquilo que as escolas julgassem importante. Foi apenas um processo inverso (TIBALLI, 2003 apud GUIMARÃES, 2004, p.57).

É possível apreender que a opção foi realizada apesar de a equipe reconhecer que havia outro caminho o qual tomava como pressuposto e condição indispensável a participação efetiva dos professores em todo o processo de concepção e não apenas na execução de propostas elaboradas por outros. Ademais, a equipe fez o caminho inverso para obter agilidade, economia e eficácia, mediante avaliação de que promover a participação, tal como vinha ocorrendo em outras administrações que paralisaram as atividades da rede escolar para debate dos problemas e encaminhamento de alternativas, seria um procedimento demorado, dispendioso e até mesmo inócuo (TIBALLI e MIRANDA, 1984; BITTAR, 1993; GUIMARÃES, 2004). Consideramos que julgar desnecessário o envolvimento dos professores na concepção da proposta porque a equipe já detinha o conhecimento da escola que deveria ser construída pode ser uma forma de autoritarismo e, ainda, de desvalorização e alienação do profissional, reiterando a separação entre planejar e executar, numa perspectiva cara ao tecnicismo que tanto valoriza a divisão técnica do trabalho.

A não-participação dos professores no debate e na elaboração das propostas se tornou uma característica na RME, expressando uma tensão permanente entre o autoritarismo e a luta por democratização das relações de poder nas escolas e destas com a Secretaria. Parece ser bastante utilizada a prática de elaboração de propostas para a Rede, por técnicos da SME, sendo encaminhadas posteriormente para que a escola apresente sugestões, mas já iniciando sua execução, muito embora os vários documentos declarem a importância de participação dos profissionais na construção coletiva da proposta de educação municipal. Ademais, nossa análise evidencia que todas as gestões apresentam a proposição de superação da distância entre os diversos setores da SME e as escolas, bem como de democratização da gestão, tendo em vista desconstruir práticas tradicionais de autoritarismo e burocratização. Ora, ninguém se preocuparia em modificar aquilo que não existe realmente, isso nos permite elaborar a hipótese da existência de forte arraigamento da exclusão dos professores e do restante da comunidade escolar no processo de definição das políticas educativas.

Se a ausência de proposta norteadora alimentava o clientelismo e a degradação da qualidade do ensino (DOURADO, 1990), por outro lado, a separação entre planejamento e

execução reafirma o trabalho alienado e provoca resistências a mudanças, mesmo que sejam necessárias e desejadas. É o que se verifica, por exemplo, mais de uma década depois da gestão 1983-1986, na implantação do Projeto Escola para o Século XXI, em 1998, cuja apresentação em carta dirigida aos professores conclama-os a assumirem as premissas do Projeto tornando-se co-autores no processo de execução. Busca-se a adesão daqueles que, excluídos da elaboração, serão os responsáveis pela concretização ou não das propostas, uma vez que é o seu trabalho cotidiano que materializa o processo educativo nas escolas – os profissionais da educação que nem sempre recebem passivamente as “novas” fórmulas para alcançar a tão desejada qualidade do ensino. Pesquisas acerca da gestão 1997-2000 explicitam a marca autoritária daquele processo e as resistências que se constituíram por parte dos profissionais (MUNDIM, 2002; VIANA, 2002). É interessante retomar a justificativa que indica o não envolvimento dos professores na discussão democrática como opção da equipe técnica, tal como ocorrera em 1984:

Nós escrevemos e apresentamos para o Secretário, que o aprovou na íntegra, que era um projeto bastante amplo. Bom, qual foi então a próxima etapa? Apresentar o projeto às escolas... Por que não foi feito, por exemplo, de forma mais democrática ainda, mais abrangente, no sentido de levar, de discutir a proposta? Porque não tinha tempo, o MEC tinha um tempo x pra apresentação do projeto. Então, a gente foi para o curso em agosto de 97 e tinha que implantar em janeiro de 98. Então, nós tínhamos, o quê? Quatro, cinco meses pra implantação do projeto, senão o MEC não liberaria o dinheiro... A gente tinha clareza que não era a melhor forma, mas a que era possível. Isso eu acho importante deixar claro. Nós fizemos isso sabendo dos riscos que a gente estava correndo, não foi de forma ingênua nem autoritária, mas naquele momento, era a única forma. (Entrevista 3 apud MUNDIM, 2002, p. 96).

A aparente identificação no tocante à opção autoritária para obter economia de tempo, ainda quando essa opção não seja reconhecida pelos autores como autoritarismo, não pode impedir, entretanto, que se percebam diferenças na motivação: na década de 1980 a pressa parecia ser intrínseca aos planos da própria equipe, enquanto que na década de 1990 ocorre a primazia no cumprimento de prazos externos, sinalizando que nem mesmo a equipe elaboradora detinha controle sobre o processo. A alienação da divisão técnica do trabalho infiltra-se em todos os campos e relações sociais, atingindo tanto aquele que, planejando, domina e controla o trabalho alheio quanto o trabalhador, reduzido à esfera de mera execução de atividade fragmentada, na qual se perde a unidade teleológica entre ideação e execução que caracteriza o trabalho como atividade humana criadora (MARX, 1983).

O envolvimento e a participação dos professores na tomada de decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, bem como a participação dos pais e responsáveis pelos alunos são valorizados como fator de melhoria da qualidade do ensino na medida em que geram satisfação e interesse de contribuição, conforme a orientação do próprio BM:

Es más probable que los padres que participan em la escuela estén satisfechos y, lo que es todavía más importante, que contribuyan a harcela más eficaz. (...) Sin embargo, hay cabida para una mayor participación del personal docente em la adopción de decisiones em las escuelas. Su participación mejorará la calidad del aprendizaje, pero sólo si se centra expresamente em la instrucción (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 91 e 99).

O envolvimento dos pais e da comunidade é propugnado nos documentos da SME como princípio de democratização da gestão e da educação, mas é possível apreender reconfigurações na proposta de criação de canais dessa participação, nos diferentes períodos de administração. Pioneiramente, na gestão 1983-1986 a participação dos pais foi colocada com o intuito de discutir seus problemas e propor soluções conjuntas, incentivando e acolhendo suas iniciativas, inclusive, sendo prevista, no *Estatuto do Magistério Público do Município de Goiânia* (1983), a criação de *Associação de Pais e Mestres* em todas as escolas. Para atingir a meta de democratização do ensino, foi estruturado um Setor de Apoio Estudantil com o objetivo principal de fomentar a participação efetiva dos estudantes na escola, ampliando sua proposta de atuação para abranger a articulação dos pais e da comunidade. Entendemos a relevância de se abrir esse debate no contexto de clientelismo reinante na Secretaria e nas escolas, contudo, surgiram resistências de diretores, professores, técnicos da SME ao trabalho que o Setor realizava, levando ao abortamento da proposta e extinção do Setor (CARMO, 1996; GUIMARÃES, 2004).

A promessa de gestão participativa mantém-se na RME, sendo rerepresentada na proposta pedagógica para o período de 1989-1992, resultando na criação dos *Conselhos Escolares* (CEs) em toda a Rede. Incorporados nos *Regimentos Escolares*, desde 1994, os CEs são definidos como instância de gestão democrática que assegura a participação da comunidade na discussão e implantação de propostas administrativas e pedagógicas. Cabe ressaltar, porém, as análises apresentadas por Alberto Carmo (1996, p. 163) ao estudar a implantação dos Conselhos Escolares na RME de Goiânia: “os CEs não conseguiram ultrapassar os limites das tradicionais práticas de ‘colaboração’ e realizar uma efetiva participação política de intervenção na destinação

das atividades escolares”, sendo desativados em quase todas as escolas, seis meses após sua criação.

Os Conselhos foram implantados formal e burocraticamente nas escolas, cujo projeto foi discutido apenas por alguns técnicos da Secretaria encarregados norteados por uma visão legalista, estendendo-se por toda a rede de ensino, “desde os seus escalões superiores até as unidades escolares, uma incoerência entre o discurso e a prática, na implantação dos CEs” (CARMO, 1996, p. 189). Assim, mais uma vez, se expressa na RME a ambigüidade na iniciativa de democratização revestida de autoritarismo demarcado pela ausência de participação e discussão coletiva no planejamento dos principais envolvidos, que são responsáveis pela materialização das propostas.

Diante dessa realidade, as gestões posteriores (1993-1996; 1997-2000; 2001-2004) colocaram a meta de revitalização dos Conselhos Escolares, sendo que o diagnóstico apresentado em 2001 explicita problemas e dificuldades semelhantes aos constatados na pesquisa supracitada, indicando, portanto, que poucos avanços foram conquistados na concretização da participação dos pais e comunidades na gestão escolar. Os obstáculos à participação popular nos processos decisórios são impostos continuamente em diferentes dimensões da vida social, no jogo de forças pela manutenção do poder, constituindo-se como negação do direito à cidadania.

A concepção de participação dos educadores constante das orientações do Banco Mundial incorporadas nas políticas públicas, também se infiltra na literatura da área da gestão, como demonstram as orientações apresentadas por Heloísa Lück, et al. (2006) para a atuação do diretor, visando a implementação de gestão participativa na escola, as quais merecem ser transcritas integralmente, apesar de tornar longa a citação. Destacando que a utilização de técnicas participativas para solucionar problemas e tomar decisões encoraja a equipe escolar, professores, pais e alunos, *quando apropriado*, a assumirem maiores responsabilidades com relação ao que acontece na escola, e considerando que os professores não desejam participar de todas as decisões, os autores oferecem três orientações:

*Primeira*, envolver os professores na solução de problemas e processo decisório dos assuntos relacionados ao seu próprio exercício profissional. Verifica-se que os professores desejam ter um alto grau de participação sobre: a) seleção de livros-texto; b) determinação de métodos pedagógicos; c) solução de problemas relativos aos alunos; d) definição sobre a compra de materiais e equipamentos para o ensino; e) definição do calendário e horário de trabalho. (...) A *segunda* orientação é a competência: é pouco provável que os professores se interessem em tomar decisões fora do escopo de sua competência e experiência. Por exemplo (...) as rotinas administrativas (...). A *terceira*

orientação diz respeito à ambigüidade da tomada de decisão. Isto porque enquanto muitas decisões se encaixam em uma das categorias definidas anteriormente, algumas decisões sobre as quais os professores têm pouco interesse recebem o seu envolvimento por razões práticas (Bridges, 1967). Por exemplo, na determinação da política sobre a assiduidade e de seus procedimentos, é aconselhável envolver os professores na reflexão e discussão destas questões, já que para sua implantação eficaz é fundamental a aceitação das mesmas por parte dos professores (LÜCK et al., 2006, p. 63-64).

Na verdade, desocultada a aparência de democracia revela-se uma concepção de participação restrita e operacional na resolução imediata de alguns imprevistos que não afetariam a direção mais ampla previamente definida nas propostas e projetos a serem cumpridos pelas escolas. Caracteriza-se como técnica de adesão e consenso para facilitar a implementação das medidas definidas nos gabinetes, por aqueles detentores do poder de pensar e planejar, não devendo ser confundida com um processo que permitiria o envolvimento nas definições que estabelecem os rumos da política educacional e da própria escola: afinal, encontra-se arraigada na cultura brasileira uma tradição patrimonialista que sustenta a tese de que a maioria da massa popular não está preparada para governar, devendo ser dirigida por quem tem competência. Como o trabalho não se curva tão facilmente é preciso criar estratégias de hegemonia, até mesmo fazendo concessões, mas, sobretudo, *turvando as vistas* por meio de manipulação ideológica, por exemplo, quando se propicia uma atmosfera participativa, certamente os professores alcançarão algum grau de satisfação e se envolverão com a causa, tornando-se parceiros, não fazendo oposição nem resistência.

Realçamos, porém, que no percurso da proposição de democratização da educação e da gestão escolar na SME gestaram-se propostas mais coerentes com o intuito de rompimento da centralização e da criação de espaços de participação dos educadores na elaboração das propostas para a educação municipal. Essa tentativa se expressa, parcialmente, nos documentos das gestões posteriores. No período inicial dos anos 1993-1996<sup>22</sup> se preconizou que a participação no planejamento, na execução e na gestão do projeto pedagógico possibilitaria a retirada do controle do Estado da atividade educacional, reordenando as relações entre escola-governo e escola-sociedade (GOIÂNIA/SME, 1993b). Dessa maneira, teve início o processo de descentralização

---

<sup>22</sup> A gestão municipal no período de 1993-1996 tinha à frente o Partido dos Trabalhadores (PT), em coligação com outros partidos, compondo um governo de coalizão, no qual se constituíram vários conflitos internos ao PT e entre órgãos da Prefeitura de Goiânia. Nesse movimento, no final de 1994 as divergências políticas motivam a demissão de vários secretários, dentre eles a secretária municipal de educação, Prof<sup>a</sup> Mindé Badauy de Menezes. Nos dois anos seguintes, a SME foi administrada por dois outros secretários que não conseguiram fazer avançar o projeto inicial, inclusive promoveram rupturas de concepções e ações (MACHADO, 1997; MUNDIM, 2002).

da SME, encaminhada por meio da proposta de criação dos núcleos regionais, elaborada sob a coordenação de uma comissão que visou articular as sugestões de todos os Departamentos da Secretaria, e a discussão com os profissionais das escolas, antes do início de sua implantação propriamente dita.

A descentralização interliga-se à discussão de gestão democrática, reafirmando a idéia de que uma escola autônoma tem mais poder de decisão e de resolução dos problemas que a afetam. Configura-se como estratégia que afeta não apenas a educação escolar, mas de maneira geral é propugnada para todas as políticas sociais, enquanto alternativa para a adequação do Estado às novas demandas de desenvolvimento social. A sua defesa refere-se à democratização enquanto distribuição do poder, redução dos órgãos centrais, enxugamento do pesado e ineficiente aparelho estatal, desburocratização, agilidade e otimização dos serviços, maior possibilidade de controle pelos próprios usuários. O discurso que legitimou o estabelecimento das novas diretrizes educacionais, na década de 1990, destaca a descentralização como processo gerador de círculos virtuosos, no qual se realizaria: a otimização dos recursos, eliminando atividades-meio; o fomento de maior efetividade das políticas públicas, transferindo para os beneficiários a responsabilidade pelo estabelecimento das prioridades a serem atendidas; a transparência do processo, permitindo à população local acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos e prestação dos serviços (CASTRO e MENEZES, 2002).

A criação dos *Núcleos Regionais* na SME foi pensada como forma de aproximação das equipes com a realidade escolar, que possibilitasse “acompanhamento de atividades de ensino, identificação e atendimento das demandas específicas da escola, da troca de experiências” (GOIÂNIA, SME, 1993b, p. 04). Essa necessidade de aproximação do acompanhamento, que decorre da avaliação de existência de distanciamento entre a SME e as escolas, já se anunciara nas intenções de outras propostas de ação da Secretaria desde 1983. A implantação dos *Núcleos Regionais*, nos anos de 1994 e 1995, trazia a intenção de promover envolvimento pedagógico mais amplo, tendo em vista propiciar espaço e condições de interação, socialização de experiências e formação dos profissionais da escola. Assim, as equipes técnicas deixariam o papel de fiscais detentores da verdade e transmissores de respostas prontas para assumir a função de acompanhamento, apoio e parceria com a escola. A execução do projeto de regionalização, contudo, se deparou com muitas dificuldades talvez porque propunha alterações em algumas relações de poder e hierarquia solidificadas na SME.

Ao rever a trajetória percorrida para delinear uma proposta de trabalho para as Unidades Regionais de Ensino, foi admitido que a implantação delas, ainda como Núcleos Regionais, ocorreu “de forma preliminar e precária, diante de dificuldades de várias ordens: angústia da equipe face à natureza pioneira do projeto; falta de maior compreensão de outros setores da SME; uma compreensão imatura da visão política pedagógica do núcleo” (GOIÂNIA/SME/URE, 2001, p. 03). No contexto de mudança nos rumos da política da SME após o afastamento da Secretária e toda sua equipe de assessores, em 1994, a gestão da Secretaria Municipal de Educação assumiu caráter tecnocrático, distanciando-se das concepções democráticas pretendidas inicialmente (MACHADO, 1997; MUNDIM, 2002). Nota-se, daí, que a efetivação do projeto de descentralização incorporou elementos de uma visão liberal-economicista, que predominaram na implementação realizada no período de 1997-2001, quando houve a mudança de denominação para Unidades Regionais de Ensino (UREs).

Resulta dessa processualidade histórica, a construção de identidade contraditória das UREs perante a instituição educacional: ao mesmo tempo em que propõe desempenhar o papel de parceria e de apoio na construção de uma gestão autônoma, acaba exercendo funções de controle e fiscalização do trabalho docente e da escola como um todo. Essa característica contraditória permanece e se amplia nas outras gestões da Secretaria, como exemplifica o controle e direcionamento direto dos projetos político-pedagógicos das instituições que passam a ser exercidos pela URE, no período 2001-2004. Encontramos essa interferência explicitamente regulamentada e consolidada no documento *Diretrizes 2004 – Organização do Ano Letivo*, o qual estabelece que “a Proposta Político-Pedagógica será elaborada pelo coletivo de funcionários das Instituições Educacionais, incluídos os CMEI (sic), com auxílio da URE e deverá ser entregue na mesma até 31/03/2004 para análise e aprovação” (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 04).

Submeter o PPP da escola à análise e aprovação das equipes das Unidades Regionais, se mostra como alternativa mediante o “descaso” e a “falta de vigilância” atribuídos ao trabalho anteriormente realizado, que se resumia ao “preenchimento de uma ficha de caracterização do projeto político-pedagógico [...] encaminhada ao Departamento de Ensino da SME para ser arquivada. Tal fato ilustra a total desconsideração, por parte da instância central da SME, com o PPP da escola e, conseqüentemente, com suposta autonomia que poderia estar expressa nesse documento” (VIANA, 2002, p. 82). Consideramos que a obrigatoriedade de entrega do PPP, em data previamente determinada pela SME, já indica uma forma de controle. O que se pode dizer,



então, da prática de corrigir o PPP da escola, alçando a equipe de apoio – assim são designados os profissionais que atuam nas UREs – à condição de comissão julgadora da produção coletiva da escola? Não seria também desconsideração à autonomia escolar? Se a atitude de arquivamento expressa que “se o PPP não representa nada, a autonomia da escola é inexistente de fato” (VIANA, 2002, p. 82), qual autonomia existe quando o PPP é objeto de correção e julgamento externos? A gestão seguinte da SME, período 2005-2008, encontra, então um campo fértil de contradições e indicativos viáveis para o controle dos educadores e da escola.

A proposta de descentralização faz parte da agenda neoliberal de reformulação do Estado, que defende a redução da atuação estatal como interventor direto, alegando sua inoperância e superação da necessidade desta intervenção. Propugna-se que o mercado, com suas leis naturais, seja a única esfera capaz de promover adequadamente o desenvolvimento, e que caberia ao Estado Mínimo em investimentos o papel máximo de controle através da definição de diretrizes nacionais, da distribuição dos recursos e da rigorosa avaliação dos resultados<sup>23</sup>. A redução do Estado como provedor de políticas sociais de bem-estar da população favorece a privatização e exerce um efeito nefasto sobre a maioria excluída da possibilidade de “comprar” os serviços porque foi expropriada do trabalho. A reforma do Estado realiza as políticas de descentralização em uma dinâmica de descentralização e recentralização, na qual acaba se materializando um processo de desconcentração de tarefas e concentração do poder de definição das políticas e de tomada de decisões.

Nessa perspectiva, o Estado conclama a participação da comunidade para assumir papéis e ações anteriormente desempenhados pelo poder central, em um processo de privatização enquanto transferência de atribuições, até então assumidas pelo Estado. Por conseguinte, a população assume encargos do Estado e pode participar apenas na execução e no financiamento, enquanto que a concepção e o processo decisório concentram-se nas mãos de “especialistas preparados” para planejar e avaliar os resultados, verificando se os executores cumpriram os passos pré-estabelecidos.

---

<sup>23</sup> Roberto Bianchetti (2001, p. 22-23) indica que para os “pais” do neoliberalismo: “no mercado se concretiza tanto a busca do maior benefício (produtores) como a conquista da máxima satisfação (consumidores)”. Nessa perspectiva, a retomada do crescimento econômico nas sociedades capitalistas “exigirão necessariamente transformações profundas nas estruturas das sociedades ocidentais, com a perspectiva de liberar novamente o funcionamento dos *mecanismos naturais*, que se expressam no mercado e que foram desvirtuados pela aplicação de políticas redistributivas direcionadas pelo Estado”.

Constatamos que, na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, ocorreu uma descentralização parcial focalizada nas ações de um dos Departamentos<sup>24</sup>, que lida com as questões eminentemente pedagógicas, mantendo centralizados os seus demais segmentos (MACHADO, 1997; MUNDIM, 2002), o que contribuiu para configurar a URE como mais uma instância de burocratização, intermediária entre a escola e a Secretaria. Com isso, a proposta de descentralização se caracteriza como desconcentração, mas a Proposta de Trabalho das UREs (2001) explicita um esforço para construir sua atuação como vetor junto às unidades escolares e junto aos diferentes setores da SME, pretendendo possibilitar um espaço dinâmico de discussão, de entendimento e de encaminhamentos para as propostas da SME, das UREs e das escolas.

Nossa análise documental evidencia que a(s) proposta(s) visando à democratização da educação e de sua gestão na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia vêm delineando uma trajetória de ambigüidades demarcadas por contradições entre as intenções e as ações. O clientelismo e o autoritarismo coexistem com projetos “bem intencionados” de construção de uma educação democrática e de transformação dos espaços e relações de poder na Rede. A educação, contudo, não possui neutralidade no processo de embates entre forças sócio-econômicas e políticas antagônicas, mas constitui-se como campo de disputa hegemônica (FRIGOTTO, 1996) entre projetos que postulam a mudança e aqueles que buscam a conservação da sociedade, constituindo-se avanços e recuos. Nesse movimento histórico, como se apresentam as perspectivas atuais da gestão escolar na Rede Municipal de Educação?

#### **2.4 Concepções e perspectiva atual de gestão escolar na política educacional da Secretaria Municipal de Educação**

A gestão escolar, por sua definição ampla, apresenta-se como dimensão complexa de uma realidade dialética, cujo estudo pressupõe a compreensão da instituição educacional na relação com a sociedade, reconhecendo-a como constituída e constituinte das relações sociais (FRIGOTTO, 1996) e, por isso mesmo, campo de disputa de diferentes forças, interesses e projetos sociais. Implica, ainda, considerar que a materialização dos objetivos e metas definidas pelo sistema de ensino no contexto escolar não se realiza por mera justaposição, mas em um

---

<sup>24</sup> Esse departamento era denominado Coordenadoria de Ensino, passando a Departamento de Ensino e atualmente denomina-se Departamento Pedagógico.

processo de ressignificação nas relações e tomadas de decisão dos participantes do processo educativo. Enquanto ação particular na escola, as formas de gestão podem tornar-se práticas educativas, para além de atividades burocráticas, influenciando os processos de trabalho docente, as atitudes e relações das pessoas, a aprendizagem, a organização curricular, a relação com a família e comunidade escolar. Dessa maneira, tematizar dialeticamente os inúmeros fatores que constituem práticas e paradigmas de organização e gestão escolar é um dos requisitos para sua análise e compreensão.

Pressupondo-se a interdependência entre sistema de ensino e escola, voltamos nosso olhar para a gestão escolar nas normas emanadas da Secretaria Municipal de Educação, procedendo à análise documental de Regimentos Escolares, Diretrizes para Organização do Ano Letivo, Propostas Pedagógicas, Planos de Ação da SME, tendo em vista compreender concepções e princípios de gestão, organização e funcionamento das instituições educacionais. Dentre as regulamentações e orientações da SME em vigor nos anos letivos de 2005 e 2006<sup>25</sup>, é importante ressaltar a presença de documentos elaborados na gestão anterior (2001-2004), o que representaria continuidade das propostas, segundo a direção do Departamento Pedagógico (DEPE) da Secretaria<sup>26</sup>. Analisamos, então, o Regimento Escolar e a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, aprovados em 2004, as Diretrizes para Organização do Ano Letivo 2006 e 2005, bem como o Projeto de Curso “Gestão Escolar: ações e concepções” (2006) que se encontrava em execução, envolvendo todos os diretores de escolas de ensino fundamental.

Em cada período de administração municipal, entretanto, formam-se equipes diferentes, nem sempre sob os mesmos ideais e concepções das equipes anteriores, acarretando a substituição, interrupção e até abandono de projetos, os quais podem, ainda, ser ressignificados, por meio de encaminhamentos e ações pontuais, sem que sejam promovidas alterações formais. Nesse sentido, torna-se mais complexa e árdua a realização da análise, impondo-se limites decorrentes do risco de não apreender as relações e mediações constitutivas da realidade, caso os

---

<sup>25</sup>Período que corresponde à realização da investigação empírica nos Centros Municipais de Educação Infantil.

<sup>26</sup>Essa afirmação foi uma resposta verbal da diretora do Departamento, em 09 de janeiro de 2007, à nossa solicitação de acesso aos documentos norteadores da gestão escolar e das propostas de ação da SME referentes aos anos de 2005 e 2006. A Diretora informou que uma nova proposta pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência, estava em processo de aprovação pelo Conselho Municipal de Educação para vigorar no ano de 2007. Quanto à Educação Infantil também não havia novos documentos, pois, segundo ela, os anos de 2005 e 2006 foram dedicados à implementação da proposta aprovada em 2004.

documentos estejam vigorando oficialmente, mas não exerçam efetivamente o papel de orientação do cotidiano das instituições educacionais, não expressando as diretrizes e normas reais da SME para a gestão escolar. Convém lembrar, ademais, que a concretude do processo educativo não é meramente determinada por leis e documentos; ao contrário, a história da educação brasileira evidencia fartamente que apenas a promulgação de novas leis e de documentos oficiais não altera imediatamente a realidade das escolas e sistemas de ensino. Assim, analisar documentos referentes a uma gestão anterior não significa necessariamente debruçar-se sobre elementos que perderam a validade histórica.

Em uma perspectiva de análise dialética, partindo da premissa de que a realidade abrange um movimento contraditório e não linear, buscamos compreender as mediações do objeto, investigando suas relações constitutivas para além da imediatez posta na aparência. Desse modo, foi possível apreender, por meio da análise documental, aspectos de contradição e ambigüidade da trajetória da Rede Municipal na busca de uma gestão democrática da educação e do ensino, alguns dos quais se expressam também em outras investigações.

Recorremos, no processo investigativo, à análise bibliográfica, tanto da produção na área de gestão educacional, quanto de pesquisas que abordam diferentes aspectos e características na trajetória e constituição da política educacional da RME de Goiânia (DOURADO, 1990; BITTAR, 1993; CALAÇA, 1993; CARMO, 1996; MACHADO, 1997; MUNDIN, 2002; VIANA, 2002; DOURADO et al., 2003; GUIMARÃES, 2004; JESUS, 2004; CLÍMACO, 2004)<sup>27</sup>. A intenção de democratização da gestão escolar aparece como característica da política da SME, evidenciada na construção discursiva dos documentos analisados e indicada nas pesquisas, como exemplifica um estudo que teve como objetivo compreender as perspectivas dos dirigentes escolares sobre o processo de gestão vivenciado na rede municipal de ensino e constatou significativas mudanças na sua dinâmica institucional, sinalizando a existência de um

---

<sup>27</sup>Em consulta à relação de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás constatamos que é significativa e diversificada a produção de pesquisas que desde a década de 1990 abordam a Rede Municipal de Ensino. São analisados vários aspectos, como a constituição histórica da SME (CLÍMACO, 1991); gestão democrática (DOURADO, 1990; CALAÇA, 1993; CARMO, 1996); dinâmica de funcionamento da Secretaria (JESUS, 2004). Outros estudos discutem questões da política educacional e da proposta político-pedagógica da SME (BITTAR, 1992; MACHADO, 1997; SILVA, M., 2000; REIS, 2002; MUNDIN, 2002; VIANA, 2002) como também aspectos da organização curricular e metodologias (FERREIRA, 2001; CALIXTO, 2004), práticas pedagógicas e concepções de professores (SILVA, S., 1998; RODRIGUES, 2000; FONSECA, 2001; GUIMARÃES, G., 2002); profissão docente (NOLÊTO, 2005; PEIXOTO, 2006) Educação Infantil (ALVES, 2002; MORAES, 2003; VIEIRA, 2004; AGUIAR, 2004; SILVA, H., 2006). Há, ainda, pesquisas que tomam uma escola municipal como campo empírico embora a investigação não tenha a RME como foco de análise (DUARTE, 1999; SILVA, L., 2004). Conferir Apêndice I.

rico movimento nas escolas quanto à “construção e implementação de mecanismos de participação que consubstanciam uma concepção de gestão democrática” (DOURADO et al, 2003, p. 48).

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. Inicialmente, a reivindicação de democratização da educação e de sua gestão, por educadores e pesquisadores, destacou a eleição direta dos dirigentes escolares como categoria principal, no entanto, o processo vivido demonstra que essa condição é imprescindível, mas não suficiente para que se efetive uma gestão democrática. Nossos estudos mostram que tal 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.

A democratização da escola, do trabalho pedagógico e das relações produtivas, bem como de qualquer instituição social, não pode, portanto, ser simplesmente decretada. Ela deve ser construída nas condições concretas de realização do ato educativo na instituição escolar, ressignificando e assegurando o cumprimento de sua função social, com qualidade. Assim, a análise da gestão escolar e da gestão democrática deve considerar as dimensões de participação de diferentes segmentos e pessoas na escola e no sistema de ensino, trabalho coletivo, eleição de diretores, autonomia da escola, constituição da proposta político-pedagógica, mecanismos de debates e decisões.

O *Regimento Escolar* (2004), em vigor na Rede Municipal de Educação de Goiânia, que tem por finalidade assegurar a unidade filosófica, político-pedagógica, estrutural e funcional das escolas municipais, estabelece que a direção da escola se constitua por diretor, coordenadores de turno, coordenação pedagógica e secretário geral. Prevê que as atividades da direção sejam realizadas em parceria com o Conselho Escolar, o coletivo de professores/as e funcionários, viabilizando uma gestão compartilhada e democrática. A participação de estudantes, pais e comunidade escolar na gestão escolar também está prevista no Regimento (2004), a ser realizada por meio de mecanismos já estabelecidos em Regimentos anteriores: o *Conselho Escolar*,

composto por direção, representantes de professores, funcionários, educando/as e pais, eleitos de forma paritária, sob regulamento próprio, de acordo com as diretrizes emanadas da SME; o Grêmio Estudantil, criado conforme legislação vigente, com representação de professores e pais ou responsáveis, com finalidade de desenvolver atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas, sociais e de cidadania, além de contribuir para a formação do/a educando/a quanto à promoção da co-responsabilidade, iniciativa e criatividade, bem como auxiliar a administração da unidade escolar, com orientação e acompanhamento do *Conselho Escolar*.

A Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2004), que se constitui como norteadora do trabalho pedagógico e da gestão escolar, estabelece concepções e princípios de organização dos espaços e tempos escolares, do currículo e do processo de avaliação, explicitando a gestão democrática como um dos eixos da educação municipal, juntamente com a melhoria da qualidade social da educação e a valorização dos profissionais da educação. Aquele documento anuncia, ainda, a preocupação com o trabalho coletivo na escola, entendido como condição primeira da efetivação dessa proposta político-pedagógica organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, visando, segundo o documento, ao rompimento radical com a lógica individualista que demarca as relações na sociedade atual. Na perspectiva de realização do trabalho coletivo, a estrutura organizacional passou por alterações a fim de permitir o trabalho interdisciplinar, compondo o coletivo do ciclo com número maior de profissionais e prevendo momentos de estudo, pesquisa, de planejamento e integração da comunidade escolar, de ações didático-pedagógicas diversificadas e atendimento individualizado ao educando (GOIÂNIA/SME, 2004b).

A construção participativa é indicada como característica da Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2004), cuja dinâmica de elaboração, conforme o próprio documento, teve o intuito de efetivar o caráter de gestão democrática, para oportunizar permanente diálogo entre as equipes de acompanhamento pedagógico e destas com as escolas. Destacamos que nenhuma análise pôde ser realizada quanto à participação dos educadores, funcionários, das comunidades escolar e local no processo de tomada de decisões e elaboração de propostas de ação em 2005-2006, pois não tivemos acesso a qualquer documento que expresse a política de ação da SME para a gestão 2005-2008. Alguns documentos da gestão anterior (2001-2004) explicitam o intuito de promoção da participação no processo decisório da política educacional, no entanto, consideramos que sua validade

circunscreve-se às ações daquele período da administração. Ou seja, constitui-se em um projeto específico de governo, não atendendo à finalidade específica de caracterizar política capaz de determinar o quadro atual das diretrizes de gestão escolar na Secretaria.

Importa ressaltar que os diretores de escolas da RME são eleitos por voto direto e secreto, desde 1984, envolvendo toda a comunidade escolar – professores, funcionários, pais e alunos. O processo eletivo ocorre regularmente na Rede Municipal de Ensino, normatizado no Estatuto do Magistério e por meio de regulamento próprio, configurando uma importante conquista dos educadores no que se refere à democratização da gestão educacional. O Regulamento das eleições realizadas no ano de 2002 acrescentou no processo eletivo a elaboração de plano gestor, por toda a comunidade, como referência para a candidatura dos interessados, sendo que a apresentação de proposta de trabalho para a execução desse plano gestor foi uma das condições para a inscrição dos candidatos.

O provimento da função de direção por eleição direta é um dos aspectos basilares da democratização da gestão, embora não seja suficiente, e não pode ser absolutizado, como indicam análises da temática (DOURADO, 1990; 2003; CALAÇA, 1993; LIMA, 1995; ROMÃO e PADILHA, 2002). Tais análises explicitam que o processo democrático não se encerra na dimensão política do voto, a qual se esvazia e se mostra mera retórica quando é dissociada da construção de outros mecanismos e espaços para uma participação que possibilite a reconstrução das relações de poder, tanto na escola quanto no sistema de ensino como um todo. Em última instância, a democratização da gestão escolar, e da educação, vinculam-se organicamente à luta pela democratização da sociedade, numa perspectiva de superação das muitas formas de exclusão predominantes no modelo societal capitalista.

Decorre, então, que é preciso atentar para o conjunto de mecanismos e espaços disponíveis e conquistados nos ambientes concretos das relações no interior da Rede Municipal que possam vir a configurar efetivamente a gestão democrática. Certamente, as concepções que servem de referência e balizam as ações político-pedagógicas intervêm nesse conjunto, o que pode, em parte, ser conhecido através das práticas propriamente ditas e de documentos da própria SME e das diferentes instituições. Acredita-se que a análise destes pode ser reveladora de indícios e determinantes diretos e indiretos de concepções e conceitos, abrangendo concepções de criança, sociedade, homem e educação.

A definição de educação e do papel da escola na *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência* (2004) afirma que considera necessária uma vinculação a projetos de transformação social e busca de superação da condição de exploração do homem pelo homem. Esse documento atribui à educação a função social de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, por meio do acesso crítico dos educandos aos conhecimentos historicamente construídos e de relação dialógica no espaço escolar. Destaca a educação como direito de todos, em uma concepção que aprofunda “uma perspectiva democrática e humanizadora ante a sociedade e a educação, em que tanto a democracia quanto o conhecimento e a ciência são concebidos como patrimônio da humanidade” (GOIÂNIA, SME, 2004b, p. 28), com a perspectiva de superação das desigualdades e do efetivo acesso aos bens culturais e materiais. Para tanto, propõe que sejam considerados os interesses dos alunos e as características de cada fase do desenvolvimento humano, em um trabalho que assume o educando como foco principal, direcionado para o desenvolvimento global, pretendendo uma formação omnilateral.

Na mesma perspectiva, o *Regimento Escolar* (2004) compreende que a educação municipal é dever do poder público, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua orientação para o trabalho. Os objetivos da educação municipal incluem: a garantia de formação básica comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios ao educando para progredir no trabalho e em estudos posteriores; compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade, bem como o respeito, a dignidade e as liberdades fundamentais do homem; o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum; o preparo do indivíduo para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhe permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio.

A elaboração coletiva da proposta político-pedagógica (PPP) da unidade educacional é preconizada nos vários documentos. O *Projeto de Curso “Gestão escolar: ações e concepções”* (2006), destinado a todos os diretores de escolas de ensino fundamental da RME, compreende que cumprir a função social da escola requer organização e gestão democráticas, que garantam condições, meios e recursos necessários e possíveis ao bom funcionamento da escola e do trabalho em sala, incentivando e promovendo a participação da comunidade escolar na



elaboração do projeto pedagógico. As *Diretrizes para Organização do Ano Letivo* (2006) determinam que as PPPs sejam elaboradas pelo coletivo de servidores e membros do Conselho Escolar, com a assessoria da Unidade Regional de Ensino (URE)<sup>28</sup>. A premissa de participação de todos os profissionais da escola consta, também, na *Proposta Político-Pedagógica* (2004) e no *Regimento Escolar* (2004), o qual estabelece que a PPP da escola se desenvolva dentro do espírito democrático e participativo, assegurando a participação do coletivo e da comunidade na sua discussão e execução.

A proposta político-pedagógica (PPP) da instituição educacional, ainda segundo o *Regimento Escolar* (2004), deve conter, dentre outros elementos, a concepção pedagógica e filosófica da escola; as propostas de articulação da escola com a comunidade, de planejamento geral e avaliação; projetos de trabalho pedagógico, projetos em parceria e demais projetos a serem desenvolvidos. No que se refere à base curricular, o referido *Regimento* (2004) atribui autonomia às escolas para apresentação de projetos pedagógicos especiais que impliquem reorganização do processo educativo, mediante avaliação e autorização do órgão competente. Tais determinações estariam vinculadas à idéia da elaboração da PPP como condição para a construção da identidade da unidade educacional, que possibilitaria autonomia e gestão democrática, na medida em que prevê a realização de projetos próprios, envolvimento e participação dos profissionais, dos alunos e dos pais na discussão, definição, execução e avaliação das finalidades, ações e concepções da escola?

A análise documental que realizamos evidencia que a perspectiva de democratização do ensino e da gestão escolar coloca-se nas propostas da Secretaria Municipal de Educação na década de 1980. A concepção de gestão escolar, como a própria educação, contudo, resultam de construções históricas, inseridas na dinâmica da própria sociedade, passando por mudanças, rearticulações, ressignificações, que articulam distintas forças, transformando-se em palco de lutas de interesses opostos. Nesse sentido, que movimento ocorreu na SME? Quais as características desse movimento? Por quais caminhos passou? Existiram continuidades? Rupturas ou ambigüidades?

As propostas contidas na reforma educacional para modificar a gestão da escola e dos

---

<sup>28</sup>As Unidades Regionais de Ensino foram criadas, em 1994, no processo de descentralização, tendo por finalidade o acompanhamento e assessoramento das escolas, divididas em regiões. Desde sua criação passaram por reformulações e atualmente (2006) são em número de cinco, com a atribuição – e o desafio – de atuarem como referência mediadora entre os diversos segmentos da SME e as instituições educacionais.

sistemas de ensino partem da premissa de configuração de uma “nova” sociedade decorrente do “novo” contexto sócio-econômico mundial que exige “nova” formação do trabalhador, portanto, traz “novas” demandas para a educação escolar. A introdução de mudanças na gestão escolar, geralmente, é justificada pela inoperância do modelo de gerenciamento vigente no quadro educacional brasileiro, que historicamente apresenta sistema excludente no qual se perpetua a problemática do fracasso escolar, expresso nos altos índices de evasão e repetência<sup>29</sup>.

Não pretendemos postular que o sistema de ensino brasileiro não necessite de mudanças, ao contrário, o reconhecimento da baixa qualidade decorrente da situação precária do ensino público é um dos pontos de consenso entre as mais diferentes concepções e posições no campo educacional. É forçoso reconhecer a premência de transformações, visando assegurar a realização dos objetivos da educação escolar pública que atende exatamente os trabalhadores, socialmente excluídos da fruição dos bens materiais e culturais que ajudam a produzir, propiciando-lhes a realização do direito de se apropriarem, de modo sistemático e sistematizado, da cultura humana historicamente produzida. Alerta-se, porém, para a necessidade de explicitar a dimensão da intencionalidade das propostas de inovação, no sentido de se assegurar o compromisso com a transformação e não com a manutenção da dominação e exploração social.

A inoperância da gestão escolar, por sua vez, é atribuída ao padrão de organização fundamentado em um modelo hierarquizado de escola e de sua direção, decorrente de modelos administrativos “ultrapassados” que privilegiam a rigidez, a padronização, o trabalho parcelado, a hierarquização de tarefas e de cargos, a centralização do poder e das decisões, a separação entre elaboração e execução. As críticas referem-se tanto à atuação do diretor “tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria, em seu estabelecimento de ensino, para determinar seus destinos” (LÜCK, 2000, p.13), cuja formação é inadequada e/ou insuficiente para administrar eficientemente, quanto ao descompasso do modelo da administração pública em relação às exigências da sociedade. Os problemas do ensino explicam-se-iam, então, pela má gestão dos recursos que resulta da incapacidade administrativa do próprio Estado, paternalista, ineficiente e corporativo. Nesse contexto, passam a ser oficialmente prescritas certas medidas de descentralização e democratização da gestão escolar, tendo em vista sua “modernização” para acompanhar as rápidas e “profundas” transformações da sociedade globalizada, na qual a

---

<sup>29</sup> É preciso destacar que a análise corrente nas propostas oficiais acaba por ignorar e dissimular que o real significado da “evasão” é a expulsão das camadas trabalhadoras por um sistema seletivo e excludente, e não um mero abandono dos estudos.

produção deve ser flexível e diversificada, a fim de promover a eficácia e a eficiência na maximização do lucro.

A autonomia da escola, indicada oficialmente na LDB/96, contempla as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Essa autonomia passa a ser referendada pelas Secretarias de Educação com variações na maneira e abrangência com que tais dimensões são efetivamente consideradas nas propostas de democratização escolar (KRAWCZKY, 1999). Dentre as normas da SME de Goiânia constantes em diversos documentos – Regimento Escolar, 2004; Proposta Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, 2004; Regimento dos CMEIs, 2004; Saberes sobre a Infância, 2004; Diretrizes de Organização do ano Letivo, 2006 – explicitam-se aspectos teoricamente propiciadores de autonomia pedagógica, como a elaboração da PPP e a possibilidade de apresentação de projetos curriculares especiais, mas não há referências às demais dimensões da autonomia.

A possibilidade de autonomia tem como princípio e fundamento a liberdade de cada escola fazer opções políticas e pedagógicas, não devendo ser imposto padrão único para todas as escolas de um mesmo sistema educacional (GADOTTI, 2002). Consideramos que ao estabelecer princípios e diretrizes comuns, tendo em vista estabelecer uma necessária unidade do ensino municipal, é preciso equacionar a tensão entre a padronização e a pluralidade de projetos que correspondam às peculiaridades de cada escola, construindo e expressando as culturas e identidades institucionais. O desafio de construir a real autonomia das instituições educacionais se complexifica, ainda mais, quando se trata de uma vultosa Rede de Ensino, com mais de 200 instituições próprias, além das conveniadas, que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Alguns elementos da documentação analisada em nossa pesquisa indicam limitações impostas à possibilidade de as escolas realizarem escolhas administrativas e pedagógicas. O calendário escolar unificado para toda a Rede é elaborado e enviado pela Secretaria como anexo das diretrizes organizacionais do ano letivo, também definidas pelas equipes técnicas da SME em processo nem sempre aberto à participação dos educadores. Conforme estabelecem as *Diretrizes para Organização do Ano Letivo* desde 2002, qualquer proposta de alteração no calendário escolar deve ser encaminhada à Unidade Regional de Ensino (URE) para posterior aprovação. Ressalta-se que são apresentadas várias restrições, com a determinação de cumprimento do calendário conforme as orientações; a não alteração do início e do fim do ano letivo, exceto com

autorização expressa do titular da SME; a proibição de substituição de dias letivos durante a semana por sábados e a contagem em dobro de qualquer dia letivo; definição dos dias para o planejamento inicial e do período de férias coletivas e recesso exclusivo para os professores, conforme legislação.

Nesse contexto, a organização escolar acaba sendo uniformizada, quanto aos princípios norteadores do processo pedagógico, por exemplo, a organização em *Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano* e, também, quanto a aspectos do trabalho do professor, com a definição de critérios únicos para a composição dos coletivos de profissionais, a formação das turmas; a delimitação dos períodos e dias para a realização do planejamento mensal. Destaca-se, sobretudo, a exigência de submissão da proposta político-pedagógica das instituições à análise e aprovação pela respectiva Unidade Regional de Ensino. Uma proposta que é necessária para a construção da identidade e autonomia da escola, expressando sua realidade, pode ser corrigida? Que correções as equipes técnicas podem fazer? De forma, de conteúdo, de adequações à “filosofia e ao projeto” da SME? Isso significa que a escola estaria escolhendo o caminho errado ou não apresentasse domínio técnico para redigir o seu projeto? Que escolhas pode fazer a equipe escolar? De caráter operacional, acerca da execução de propostas definidas externamente? Qual(is) o(s) significado(s) da autonomia proposta?

A promoção da autonomia pedagógica, administrativa e financeira, em graus progressivos, determinada na LDB/96, torna-se meta fundamental nos programas federais de gestão, sob coordenação do MEC, bem como nos sistemas estaduais e municipais de ensino, visando mudança de paradigmas e práticas administrativas, para ampliar a participação. Isto significa que a autonomia se torna instrumento da gestão democrática. Ressalta a escola como instância central da educação, é o lugar onde se realiza o processo educativo propriamente dito, em que surgem os problemas e vivenciam-se cotidianamente necessidades peculiares a cada realidade, portanto, é o espaço no qual devem emergir as soluções. Observa-se a aproximação ao significado do termo *autonomia*, presente em dicionários da língua portuguesa: capacidade de resolver seus próprios problemas. Assim, a autonomia consistiria de uma delegação de poder para que o diretor e demais profissionais da escola respondam diretamente aos seus usuários – os alunos e suas famílias – colocando na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, do sucesso ou fracasso, sem dividir essa tarefa com outros setores da administração central.

Na perspectiva do Banco Mundial, com a qual a legislação educacional do Brasil é convergente, a autonomia relaciona-se com os conceitos de flexibilidade, eficiência e descentralização, traduzindo-se na maximização da capacidade de realizar os objetivos com o mínimo de recursos:

el objetivo de aumentar la autonomía es permitir flexibilidad en la combinación de insumos, y por consiguiente, mejorar la calidad, pero no así ahorrar recursos. Por este motivo, no es necesario que la autonomía institucional comprenda la generación local de recursos, sino sólo el control local sobre su distribución (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 99).

A escola deve se tornar flexível e capaz de auto-sustentação, enxugando a administração por meio de gerenciamento mais racional e competitivo. A autonomia financeira, dessa maneira, refere-se à capacidade de decisão local quanto ao modo de aplicação de recursos repassados diretamente à escola, incentivando a participação das comunidades locais nos custos e a busca de diversificação das fontes de recursos para cada escola:

Los mecanismos de financiamiento público para lograr esos objetivos consisten en la utilización de impuestos fiscales locales en lugar de centrales y la participación de las comunidades locales en los costos; la utilización de donaciones; el cobro de derechos en los niveles superiores de educación (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 101).

A redução de gastos do Estado é um dos objetivos priorizados e nota-se a ênfase nessa redução quanto ao financiamento da educação superior, para a focalização na educação básica, mais precisamente no ensino fundamental, de acordo com a orientação do Banco: “educación primaria de calidad para todos os niños como primera prioridad del gasto en educación em todos los países” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xxiv). O investimento público em educação deve ser orientado para a obtenção da máxima rentabilidade, por isso, a priorização da educação “primária” na qual se obtém, em geral, maior retorno no mercado de trabalho, conforme análises econômicas. Estas análises são indicadas pelo BM como importantes fontes orientadoras para as decisões dos governos em matéria de política educacional. A elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola é enfatizada na reforma educacional como um dos principais recursos de modernização da gestão escolar, de autonomia e democratização, que possibilitaria definir a escola, sua missão, objetivos, metas e caminhos para realizá-los, com a participação de

toda a equipe escolar e da família, dividindo as responsabilidades e socializando a tomada de decisões.

As diretrizes e metas estabelecidas nos acordos com o BM são operacionalizadas por meio de programas implementados na Educação Básica, dentre os quais destaca-se o projeto Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), originado de acordo assinado entre o BM e o Ministério da Educação (MEC), em 1998. Este projeto é desenvolvido em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação, tendo como objetivo promover o desenvolvimento da gestão escolar, incrementando o desempenho dos sistemas de ensino público, para fortalecer as escolas, a capacidade técnica das secretarias de educação e a participação social na vida escolar (OLIVEIRA, FONSECA e TOSCHI, 2004a). O principal programa do Fundescola<sup>30</sup> é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), realizado por adesão da Secretaria de Educação e das escolas pretendentes, as quais recebem os recursos após a aprovação do seu PDE contendo diagnóstico, definição de valores e missão da escola, objetivos, estratégias, metas e planos de ação.

O financiamento do PDE é compartilhado entre o BM e as secretarias municipais ou estaduais participantes, sendo inicialmente 100% de participação do Fundescola com transferência progressiva, finalizando com 30%, enquanto as secretarias assumem a provisão de 70% dos recursos. A universalização do PDE na Rede Estadual de Educação de Goiás, com o financiamento total pelo Estado, sinaliza a força de sua influência na gestão escolar. Convém ressaltar, no entanto, que a presença do PDE na Rede Municipal de Educação de Goiânia parece não ter conquistado o mesmo espaço obtido na Rede Estadual, pois sua implantação iniciou-se em 1998 em nove escolas e, no ano de 2005 constava a participação de 76 escolas que receberiam o último financiamento via PME do Fundescola/DIPRO (GOIÂNIA, SME, 2005b). O ofício n. 1.107/2005 CGFOR/DIPRO/FNDE/MEC, dirigido à Secretaria Municipal de Educação, informa que as ações do PDE deveriam ter continuidade, podendo ser financiadas por outras fontes; no entanto, segundo a ex-Secretária Municipal de Educação (2001-2004), a SME tomou a decisão de

---

<sup>30</sup> Os demais projetos do Fundescola são: Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas; Levantamento da Situação Escolar; Microplanejamento; Sistema de Apoio à Decisão Educacional; Programa Dinheiro Direto na Escola; Projeto de Adequação dos Prédios Escolares; Espaço Educativo; Mobiliário e Equipamento Escolar; Atendimento Rural; Escola Ativa; Proformação; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar); Projeto de Melhoria da Escola; Informatização; Plano de Carreira; Desenvolvimento Institucional; Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (Prasem); Justiça na Educação; Encontro dos Conselheiros do FUNDEF; Comunicação (OLIVEIRA, FONSECA, TOSCHI, 2004 b).

não assumir o repasse de tais recursos, levando ao encerramento do programa.<sup>31</sup>

O PDE, definido como processo gerencial de planejamento estratégico que visa à reorganização do sistema educacional e da escola com base em critérios de co-responsabilidade, eficiência e eficácia, enfatizando a necessária dimensão do planejamento e sistematização das ações para racionalizar a dinâmica escolar. Apresenta-se como forma de gestão “participativa e descentralizada”, devendo ser elaborado com a participação de professores, sob a coordenação da liderança da escola. A ênfase operacional na elaboração de planos e de relatórios pela escola, na metodologia do PDE, retoma a visão de planejamento estratégico fundamentada na teoria do desenvolvimento organizacional que “propõe mudanças estruturais e técnicas, mas centraliza seu foco em mudar pessoas e a natureza e a qualidade das relações de trabalho” (FREITAS, et al, 2004, p. 74). Resulta, portanto, em aumento do trabalho dos educadores e não possibilita transformações efetivas, mantendo a essência do sistema que separa concepção e execução ao mesmo tempo em que visa obter o consenso pela integração no interior da organização.

Ao analisar a concepção de autonomia presente no PDE, Maria Abádia da Silva (2004) destaca que a possibilidade de tomada de decisões pela equipe escolar limita-se às rotinas no interior da escola, como ordenamento administrativo para a operacionalização racional dos recursos recebidos. O Plano apresenta roteiro pré-definido que deve ser rigorosamente obedecido, no qual a escola possui alguns espaços apenas para complementação, excluindo a possibilidade de alteração essencial. Importa destacar que, para ser aprovado e receber os recursos, o Plano deve estar adequado aos critérios estabelecidos no programa, sendo reelaborado sucessivamente pela escola até atender às exigências pré-estabelecidas nos manuais. Os recursos devem ser aplicados tão somente da forma prevista, mesmo que tenham surgido outras necessidades mais urgentes no decorrer do período – muitas vezes prolongado devido às inúmeras correções – entre a elaboração inicial do Plano e o recebimento das verbas. A autonomia se restringe, então, a uma estratégia econômica de flexibilização da gestão, tendo em vista aumentar a produtividade com menores custos e sem desperdício, o que significaria maior qualidade do ensino.

A demanda por qualidade da educação é a idéia básica que sustenta as proposições de gestão democrática e da reforma educacional. Nesse sentido, poderia se afirmar que há uma finalidade comum entre as propostas e reivindicações dos movimentos de educadores e a lógica

---

<sup>31</sup> Comentário apresentado durante sessão de apresentação de pesquisas, realizada na Faculdade de Educação da UFG, no dia 03 de maio de 2007.

gerencial que norteia a reforma em curso: todos os esforços dirigem-se para a obtenção de qualidade. A diferença radical, porém, que separa em linhas opostas as duas perspectivas, é a qualificação da qualidade. A perspectiva de gestão democrática, construída no movimento de educadores envolvidos com a transformação da escola e da sociedade, define o PPP como mecanismo de construção da identidade e da autonomia escolar, espaço de decisões coletivas e partilha de poder, enquanto “sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada” (VASCONCELLOS, 2004, p. 17). A sua elaboração/execução/avaliação coletiva, com a participação de todos os atores do processo educativo – docentes, alunos, gestores, funcionários administrativos – das famílias e da comunidade na qual se situa a unidade educacional, potencializa a consecução dos objetivos e finalidades da instituição e o atendimento às particularidades e necessidades concretas da comunidade escolar.

Não se trata de participação ilustrativa na qual apenas são legitimadas as decisões pré-estabelecidas por alguns, mas da constituição de espaços coletivos de ação e reflexão em um processo crítico e criativo de tomada de decisões “que não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido” (VEIGA, 2006, p. 15). Dessa maneira, a qualidade do ensino não prioriza a produtividade e a eficácia enquanto racionalização do trabalho e dos recursos, como ocorre na proposição empresarial de *qualidade total*, mas se preocupa em assegurar uma aprendizagem com significado a todos, incluindo a meta quantitativa de acesso à escola.

Compreender a gestão da educação requer apreender seus determinantes e suas mediações no bojo das práticas sociais e das relações de produção que configuram o modo de vida em sociedade. Atualmente, no contexto das transformações no sistema produtivo, a globalização da economia vem realizando a tendência primitiva de expansão do capital, que, segundo István Mészáros (2002, p. 111), é

(tendência que emana de sua natureza desde o seu início), muito idealizada em nossos dias, na realidade significa: o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação. No plano da política totalizadora, corresponde ao estabelecimento de uma hierarquia de Estados nacionais mais, ou menos, poderosos que gozem – ou padeçam – da posição a eles atribuída pela relação de forças em vigor (mas de vez em quando, é inevitável, violentamente contestada) na ordem de poder do capital global.



Assim, a transnacionalização do capital integra a ação de grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles, acarretando a reprodução generalizada das desigualdades em âmbito planetário, criando fronteiras sociais por meio da alteração da divisão internacional do trabalho que configura níveis distintos de produtividade, de capacidade de inovação e de formas de exploração do trabalho (BRUNO, 2005, p. 20-21). A coordenação política também se modifica, desenvolvendo uma estrutura de poder supranacional, que controla informalmente o processo decisório, prescindindo do Estado e até impondo o esvaziamento de seu poder outrora fundamental para a sustentação do capital. A informalidade não fragiliza essa estrutura de poder, ao contrário, confere-lhe relativa invisibilidade preservando-a de ações contestatórias e “permite-lhe atuar politicamente, sem, no entanto, obrigá-la a assumir responsabilidades políticas” (idem, p. 23). Desse processo de reconfiguração do poder resulta uma aparência de democracia participativa porque os mecanismos de poder são relativamente invisíveis e as hierarquias perdem a forma piramidal e monocrática de antes. A idéia de participação, então, perpassa as novas formas de controle social, em todas as dimensões da sociedade, a partir do mundo do trabalho.

No sistema educacional não poderia ser diferente! A participação assume importância discursiva, mas, longe de se constituir uma democratização da tomada de decisões, se caracteriza como participação burocrática, meramente operacional. Afinal, o sistema de capital que se mantém pela exploração do trabalho e do trabalhador, expropriando-lhe a própria subjetividade, necessita criar e recriar meios de subordinação e submissão, não permitindo participação efetiva em decisões significativas. É o que analisa Mészáros (2002), destacando que, independentemente do tamanho de suas unidades constituintes, o sistema tem a articulação hierárquica e contraditória como princípio geral de estruturação:

Isto se deve à natureza interna do processo de tomada de decisões do sistema. Dado o antagonismo estrutural inconciliável entre capital e trabalho, este último está categoricamente excluído de todas as decisões significativas. Isto não se dá apenas no nível mais geral, mas até mesmo nos ‘microcosmos’ constituintes deste sistema, em cada unidade de produção. Pois o capital, como poder alienado de tomada de decisão, não pode funcionar sem tornar suas decisões absolutamente inquestionáveis (pela força de trabalho) em cada unidade produtiva, pelos complexos produtivos rivais do país, em nível intermediário ou, na escala mais abrangente, pelo pessoal de comando de outras estruturas internacionais concorrentes. É por isto que o modo de tomada de decisão do capital – em todas as variedades conhecidas ou viáveis do sistema do capital – há forçosamente de ser alguma forma *autoritária* de administrar empresas do *topo para a base*. Entende-se, portanto, que toda conversa de dividir o poder com a força de trabalho ou de permitir a sua participação nos processos de tomada de decisão do capital, só existe como ficção, ou como camuflagem cínica e deliberada da realidade (MÉSZÁROS, 2002, p. 27-28. grifos no original).

A idéia e a materialização da gestão democrática e da participação nas políticas públicas, por conseguinte, acabam tornando-se ilusão, um *canto da iara*<sup>32</sup>, pois criam uma enganadora aparência que oculta as reais intenções de dominação e exploração, para desarticular as propostas de transformação e a luta dos educadores – assim como os pescadores hipnotizados pela melodia suave e beleza da iara são levados ao fundo do mar! Na luta de classes que movimenta a história das sociedades regidas pelo sistema do capital, porém, constitui-se a realidade social não uniforme, contraditoriamente trazendo em si a própria negação, ou seja, a possibilidade de ser construída outra realidade superadora. Na ambigüidade das políticas públicas, a defesa de uma gestão democrática e colegiada da educação coloca-se para educadores e classes trabalhadoras em geral, como horizonte de luta que busca enfrentar o desafio de ruptura com a administração burocrática, impregnada dos princípios capitalistas voltados exclusivamente para o lucro, os quais desconsideram as implicações humanas e as especificidades do ato educativo.

Esse processo até aqui discutido no ambiente da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e da Educação Básica em geral, tem implicações diversas no campo da Educação Infantil, temática que abordaremos no capítulo seguinte.

---

<sup>32</sup>A lenda brasileira apresenta a Iara como uma sereia, um ser com corpo de mulher e cauda de peixe, de beleza extraordinária e voz melodiosa que usa seu canto para hipnotizar jovens rapazes, os quais envolvidos pela suave música se deixam levar para o fundo do mar, morrendo afogados. Dizem que aquele que tiver visto seu rosto uma única vez, jamais poderá esquecê-lo.

### **CAPÍTULO III**

## **EDUCAÇÃO INFANTIL, GESTÃO EDUCACIONAL E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEIS) DE GOIÂNIA**

A gestão educacional é uma das dimensões das instituições de Educação Infantil (IEIs) que, ao definir parâmetros de organização e funcionamento, estabelece condições objetivas que (de)limitam a atuação, tanto dos profissionais quanto das crianças e famílias usuárias de creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. A definição das normas sobre estrutura e funcionamento das IEIs pode vir a ocorrer no órgão central da rede de ensino, mas, na perspectiva de gestão educacional democrática, deve ser construída com a participação efetiva dos profissionais da instituição, na elaboração de seu projeto político-pedagógico (PPP), observando a legislação vigente nos respectivos sistemas de ensino. Tal princípio de autonomia é instituído, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

A elaboração do PPP expressa e determina, dentre outras, as concepções de criança, sociedade, educação, papel dos professores e da família, função da instituição educativa. A proposta pedagógica, então, interfere em vários aspectos do funcionamento da instituição, como a formação dos agrupamentos de crianças; horário de funcionamento; regime de trabalho dos profissionais e a forma de intervenção com a criança; tipo de atividades e conteúdos; organização do espaço e do tempo, enfim, a materialização das ações educativas em todas as suas dimensões. Dessa maneira, a questão da identidade institucional e profissional dos trabalhadores está estreitamente associada aos processos pedagógicos e administrativos da instituição educativa.

Considerando essas premissas, o esforço investigativo de apreender as identidades profissionais de coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil implicou, além da discussão acerca da gestão educacional e da organização das instituições, o resgate da historicidade da

função de coordenação pedagógica nos sistemas educacionais e sua configuração na Educação Infantil da SME, tendo em vista apreender as expectativas e atribuições que constituem dimensões concretas da realidade do trabalho cotidiano dessas profissionais. As atribuições legalmente estabelecidas e as mudanças nas formas de ocupação da função são indicativas de parâmetros dos lugares atribuídos ao coordenador pedagógico, portanto, de constituição das identidades profissionais, eixo fundamental na apresentação do presente capítulo.

### **3.1 A Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia: diretrizes e concepções sobre a organização do trabalho nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs)**

Abordar a temática da gestão na Educação Infantil pressupõe que se coloque em destaque a necessária diferenciação entre as instituições de ensino e as que atendem crianças de até seis anos, ao mesmo tempo em que se reconhecem aspectos de identificação com a Educação Básica, da qual é a primeira etapa. A discussão da gestão pedagógica na Educação Infantil, segundo Barbosa, I. (2001), expressa a complexidade que constitui a realidade do atendimento e de sua organização enquanto política pública, portanto, deve 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, por exemplo, a seriação de conteúdos ou turmas; estimular e buscar garantias para a formação continuada dos profissionais, obedecendo à legislação educacional, trabalhista, sanitária, entre outras.

Ao delinear uma proposta de gestão municipal de Educação Infantil, Sousa (1996) destaca que essa não pode ser abordada somente com base na estrutura, funcionamento e dinâmica interna das IEs, mas deve ser contextualizada na estrutura administrativa na qual se insere cada instituição, com os respectivos condicionantes decorrentes da base ideológica. Isto significa que a gestão da Educação Infantil, assim como da educação em geral, não é autônoma em relação ao contexto sócio-político, sobretudo, quando se trata de instituições integrantes de uma rede pública de educação, que devem observar e cumprir normas emanadas por órgãos

centrais. Assim, há premissas, fundamentos e categorias comuns para toda a Rede, mas certamente perpassados por peculiaridades da organização institucional em cada etapa educacional.

No âmbito do Sistema Municipal de Educação de Goiânia, desde o ano de 1999, tem-se a regulamentação exclusiva para a Educação Infantil, emanada do Conselho Municipal de Educação. Atualmente, vigora a *Resolução CME n. 088/2003*, que estabelece normas para cadastramento, autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal, e das instituições privadas, jurisdicionadas a esse Sistema. Destacamos a relevância da atuação deste Órgão, ao normatizar a Educação Infantil no município de Goiânia, contribuindo para a discussão e implementação de critérios de qualidade nos aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos. Um dos aspectos que consideramos fundamental é a abrangência dada à normatização, pela definição dos tipos de instituição de Educação Infantil compreendendo que desenvolvem atividades pedagógicas: as unidades de creches, pré-escolas, brinquedotecas, escolas de arte, berçários, centros de recreação e similares (artigo 1º). Nesse sentido, passam a ser regulamentadas e fiscalizadas instituições que outrora atuavam sem a preocupação com parâmetros mínimos de funcionamento adequados à faixa etária atendida.

Dentre outros aspectos regulamentados, a Resolução do CME, em consonância com a legislação nacional, sobretudo a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, especifica os objetivos dessa etapa educacional (artigo 9º); fixa os princípios norteadores da PPP, destacando as dimensões a serem consideradas no seu desenvolvimento (artigos 10 a 16); estabelece parâmetros para a organização e funcionamento dos agrupamentos de crianças, regulamentando o quantitativo de crianças por educador (artigos 17 e 18); define o nível de formação dos recursos humanos e prevê que as instituições assegurem uma política de formação continuada (artigos 19 a 25). Merecem destaque os artigos (19 e 20) que subscrevem que para exercer a direção e funções de suporte pedagógico em instituições de Educação Infantil o profissional deverá ter graduação em Pedagogia, ou Licenciatura Plena, desde que tenha Pós-graduação em Educação, preferencialmente em Educação Infantil, Educação Brasileira ou Psicopedagogia.

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), também, apresenta normatização específica para os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), expressa no

*Regimento dos CMEIs* (2004), na proposta pedagógica intitulada *Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil* (2004)<sup>33</sup>, além de manter seções próprias nos documentos de *Diretrizes para Organização do Ano Letivo*. De acordo com as *Diretrizes 2006*, os CMEIs funcionam em período integral, de segunda a sexta-feira, das sete (07) às dezoito (18) horas, com a possibilidade de discutir adequações nesse horário com a comunidade e a respectiva Unidade Regional de Ensino (URE). O calendário é cumprido de acordo com as definições da Secretaria, atendendo às regras gerais para toda a Rede. As orientações para matrículas de crianças são apresentadas em documento próprio, sendo exigida a apresentação de certidão de nascimento ou termo de guarda; cartão de vacinas; comprovante de residência no município de Goiânia; cópia da carteira de identidade da pessoa autorizada a pegar a criança nos impedimentos da pessoa responsável. Destacamos que se processou uma mudança significativa na compreensão do atendimento como direito da criança, deixando de ser exigida a declaração de trabalho da mãe ou pai como condição para a criança ser matriculada como era feito em anos anteriores. Entendemos, porém, que é preciso ser explicitada a intencionalidade da exigência de cartão de vacinas e sua relação com o trabalho do CMEI.

Ainda segundo as *Diretrizes 2006*, atuam nos CMEIs profissionais da educação, pedagogos ou pós-graduados em educação, exercendo as funções de direção e coordenação pedagógica. Os professores podem ter curso de Pedagogia ou Magistério em nível médio, lotados um em cada agrupamento, por turno, no entanto, existe um limite para o número de professores pedagogos no CMEI: 50% do total do coletivo, considerando, também, o professor-coordenador, mas excetuando o diretor. Os 50% restantes serão compostos por profissionais de nível médio, efetivos ou de contrato especial. Há a previsão de lotação de um auxiliar de secretaria para cada instituição, nem sempre efetivada, havendo muitos déficits nessa função; merendeiras e auxiliares de limpeza conforme o quantitativo de crianças atendidas. Até o ano de 2005, havia também um profissional para a lavanderia. Dentro do quadro administrativo, mas atuando em função pedagógica como auxiliar de professor, tem-se um agente educativo para cada agrupamento, com formação em nível médio, magistério.

A formação dos agrupamentos é determinada pelo critério de faixa etária, tendo-se a seguinte distribuição: 10 a 18 crianças de 04 meses a 01 e 11 meses; 15 a 20 crianças de 02 anos a 02 anos e 11 meses; 15 a 20 crianças de 03 anos a 03 anos e 11 meses; 20 a 25 crianças de 04

---

<sup>33</sup> A partir desse momento, utilizaremos apenas a primeira parte do título do documento.

anos a 05 anos e 11 meses. Nos casos de agrupamentos com crianças de diferentes faixas etárias, deverá ser respeitada a proporção correspondente à faixa etária majoritária. Quando o agrupamento de 04 meses a 1 ano e 11 meses for formado por um número acima de 18 crianças, a proporção adulto/criança será garantida com a presença do agente educativo, de acordo com a relação de um adulto para cada seis crianças. Destaca-se que o atendimento para crianças com 6 anos completos até 31/03 será em turmas de Ciclo I, nas escolas de Ensino Fundamental. Assegura, ainda, o atendimento à criança portadora de necessidades educacionais especiais no CMEI.

As orientações da SME para o trabalho pedagógico nos CMEIs destacam as experiências com a cultura por meio das múltiplas linguagens como “possibilidade de concretizar a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança em uma perspectiva integral, de forma a contemplar suas dimensões biológica, social e psicológica” (GOIÂNIA, 2004, p. 35). De acordo com a proposta *Saberes sobre a Infância*, as múltiplas linguagens se constituem como práticas sociais, permitindo conhecer idéias, costumes, regras, conceitos e valores, bem como desenvolver a capacidade imaginativa do sujeito, como forma de pensamento fundamental para o desenvolvimento da criatividade, presente tanto na infância quanto na vida adulta. Nessa perspectiva, na instituição de Educação Infantil, a criança poderá conversar; ler; ouvir histórias; brincar; dançar; trabalhar; trocar carinhos; jogar; assistir filmes; comer; compartilhar olhares, toques, silêncios, risadas; experienciar a pintura, a música, o teatro, a fotografia, as esculturas e outros instrumentos mediadores de transformação do real.

Entendemos que essa concepção é potencializadora da diversidade de conhecimentos e capacidades infantis, mas, deve-se estar atento aos riscos de sua transformação em mais um modismo – dentre tantos que assolam a educação brasileira – levando à mitificação do brincar e da espontaneidade da criança e à negação do trabalho com o conhecimento nessa etapa educacional. Desse modo, destacamos com Barbosa, I. (1997) que buscar uma proposta de Educação Infantil de orientação dialética implica voltar-se à educação multifacética das crianças.

Equivale a integrá-las: à vida social, às problemáticas da ciência, da técnica e da arte, desenvolvendo, simultaneamente, os aspectos físico, afetivo, intelectual, estético e técnico. Dessa perspectiva, além de socializar conhecimentos historicamente produzidos e acumulados ou aperfeiçoar habilidades, cabe à [instituição educacional] ensinar às crianças a compartilharem ativamente (não sem contradições e tensões) dos diversos valores da existência e do mundo, trocarem conhecimentos, vivenciarem papéis e estabelecerem práticas criativas e construtivas da sociedade contemporânea, servindo à inauguração de novas formas de mediação (BARBOSA, I., 1997, p. 149).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas não pode ter como eixo norteador apenas o brincar que, embora seja atividade fundamental para a compreensão do mundo e elaboração de significados na infância (VYGOTSKY, 2003), não abrange todas as dimensões do processo de aprendizagem e apropriação de conhecimentos. Ademais, o conhecimento sistematizado, enquanto forma de interação, interpretação, explicação e transformação do real historicamente construída pela humanidade, é importante instrumento para o exercício da cidadania, desde a infância. Importa, pois que as instituições de Educação Infantil assumam adequadamente o seu papel de socializadora dessa produção cultural, não apenas nas formas de expressão artística, mas também na forma científica. Equilibrar esses aspectos é papel de um currículo que possibilite a organização de conteúdos, conceitos, valores, atitudes, em atividades significativas para a criança.

O documento *Saberes sobre a infância* (2004), que se apresenta com a perspectiva de apontar caminhos que subsidiem o trabalho com a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação, indica que tem por finalidade defender a garantia dos direitos civis, políticos, sociais e culturais das crianças, relativos à sua proteção, participação, provisão por parte da família e da sociedade. Explicita que “conceber criança como cidadã, reconhecendo o que lhe é característico, seu poder de imaginação, fantasia e criação, por exemplo, é o que fundamenta a concepção de infância deste Documento da SME” (GOIÂNIA/SME, 2004c, p. 22). De acordo com o documento, a criança é sujeito de direitos, possui formas próprias de se relacionar com o mundo físico e social (sujeitos, valores, fatos, natureza, objetos), portanto, produtora de uma cultura específica. É preciso indagar: as peculiaridades infantis estão ligadas apenas, ou principalmente, à imaginação? O que mais é característico da criança e da infância?

Retomando as premissas de Vygotsky (1998; 1999) percebemos que a fantasia e a imaginação são processos constituídos nas interações humanas, portanto, culturais e não “naturais”, nos quais os elementos reais das experiências concretas das crianças e/ou de seu grupo social são modificados e reelaborados. A atividade criadora é entendida por aquele autor, segundo Barbosa, I. (1997, p. 47)

não como uma capacidade estática, natural e inerente à criança, mas como uma atividade complexa que vai sendo produzida e aperfeiçoada ao longo do processo de desenvolvimento. Ademais, tal atividade pode aparecer em variadas formas de expressão, sendo que nos diferentes períodos da vida parece haver formas próprias de criação. Para o autor soviético, a imaginação infantil não é mais rica do que a do adulto, na medida em que precisa de elementos para se desenvolver.



A fantasia e imaginação *surtem* a partir de experiências ricas e diversificadas, a partir de construções e condições dadas historicamente, portanto, não são exatamente características das crianças como grupo privilegiado produtor de uma cultura específica, tampouco resultam de uma natureza infantil ou somente de criações próprias delas. É pertinente lembrarmos que para Wallon (1975) toda atividade humana, motora ou intelectual, é sempre moldada por instrumentos que fornecem à criança “tanto os utensílios materiais como a linguagem usada à sua volta” (WALLON, 1975, p. 11). Isto significa que as denominadas *culturas infantis* estão diretamente imbricadas na cultura da sociedade em geral e dos grupos de que a criança faz parte. Não negamos que as crianças possuam formas peculiares de apreender o mundo, atribuindo-lhe significados e sentidos pessoais a partir das atividades que realizam – e que são permitidas e favorecidas pela organização sócio-cultural e condições materiais de vida. Ressaltamos, todavia, que essa significação não pode ser considerada como um mundo à parte dos adolescentes, jovens, adultos e idosos.

A proposta *Saberes sobre a Infância* apresenta a fundamentação legal da concepção de criança cidadã a partir da Constituição Federal (1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), destacando a determinação expressa no ECA quanto ao dever de a família, a sociedade e o Estado garantirem os direitos infantis de sobrevivência – vida, saúde, alimentação; de desenvolvimento pessoal e social – educação, cultura, lazer, profissionalização; de integridade física, psicológica e social – dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária (GOIÂNIA/SME, 2004). Quanto ao processo educacional na Educação Infantil da SME, toma como referências o ECA, art. 58, e o documento *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (MEC/COEDI, 1996), indicando que a prática educativa com as crianças deve efetivar os direitos a: contato com a natureza; brincadeira; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; atenção individual; ambiente acolhedor e seguro; desenvolver a curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; desenvolver a identidade cultural, racial e religiosa; higiene e saúde; alimentação sadia.

A idéia de direitos e deveres aparentemente está associada ao conceito de cidadania e, conseqüentemente, ao conceito de democracia considerada como possibilidade de ampla participação na vida social, usufruindo todos os bens construídos historicamente e exercendo direitos universais dos seres humanos. Importa retomar brevemente a discussão delineada no primeiro capítulo deste trabalho, para enfatizar que a cidadania não decorre direta e

imediatamente de sua afirmação em leis e documentos oficiais. Ao contrário, temos vivido um processo de ressignificação conceitual que parece incorporar as reivindicações dos trabalhadores, mas transforma-as em mera retórica, esvaziadas de resultados concretos na melhoria de vida. Nesse sentido, a cidadania e os direitos são apresentados como se fossem dádivas ou invenções de certos grupos e não conquistas que resultam das relações, negociações, oposições e lutas de forças entre diferentes grupos e classes sociais (BARBOSA, I., 2001). Dessa forma, dificulta-se a efetivação da cidadania que somente pode se realizar na “interface do sentido individual e do coletivo, que se constituem simultaneamente na concretização dos diferentes projetos de vida, na articulação e contraposição de interesses” (idem, p.1).

O *Regimento dos CMEIs* “traduz a política da Educação Infantil, assegurando a unidade filosófica, política, pedagógica, cultural, estrutural e funcional dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia” (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 04), definindo que essa etapa educacional se fundamenta nas ações indissociáveis de cuidar e educar de forma prazerosa e lúdica. Estabelece que os objetivos do CMEI sejam: a inclusão social da criança e sua participação em diferentes manifestações culturais, propiciando um espaço de convívio coletivo que vincule as experiências educativas e a construção do conhecimento aos processos gerais de desenvolvimento infantil; proporcionar condições para a compreensão dos direitos e deveres da criança, da família e da comunidade, promovendo integralmente o desenvolvimento pessoal e social da criança como sujeito sócio-histórico-cultural, de forma complementar a família e comunidade. Enfatizamos que a explicitação do reconhecimento da importância das identidades de crianças e suas famílias nas propostas pedagógicas das IEIs é uma das determinações das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – Resolução CNE/CEB N. 01/1999 (Art. 3º, II) – tendo em vista que a definição de identidades pelas crianças pequenas é crucial para a inserção numa vida de cidadania plena.

Constatamos que na documentação analisada apresentam-se indicativos de concepção de gestão democrática, como também ocorre nos documentos normativos do Ensino Fundamental. Compreendemos que se a Rede Municipal de Educação visa unidade em sua política de ação, não poderia apresentar para as etapas educacionais pressupostos totalmente distintos ou divergentes para a gestão das instituições, mesmo porque os seus profissionais transitam de um nível para outro. Enfatizamos, porém, a necessidade de se resguardar as especificidades de cada nível e modalidade de educação, pois não é possível uma identidade de

práticas de gestão entre as escolas de Ensino Fundamental e as instituições de Educação Infantil, sobretudo porque as especificidades do processo educativo em cada uma delas acarretam necessidades próprias que devem ser contempladas pelos gestores. Demarcam-se, portanto, significativas diferenças no processo de gestão e de trabalho docente.

Um dos aspectos relativos à gestão democrática presente no *Regimento dos CMEIs* (2004) 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. A eleição para dirigentes das instituições de Educação Infantil está prevista no *Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia*, Lei Complementar n.091, de 26 de junho de 2000, mas tem sido realizada apenas nos locais que possuem maioria de profissionais efetivos (no mínimo 50% mais um), no quadro de pessoal administrativo e pedagógico. Quando da abertura do CMEI, o dirigente é indicado pela Secretaria exercendo a função até compor o quantitativo necessário de profissionais efetivos para realização de pleito eleitoral. Tal situação gera insegurança e falta de legitimidade do/a gestor/a, favorecendo pressões de políticos que desejam indicar um novo diretor, conforme pudemos observar quando participamos de uma reunião, no ano de 2005, na qual as diretoras não eleitas reivindicavam intervenção e apoio da SME para enfrentar o quadro de instabilidade e as conseqüentes interferências no cotidiano da instituição.

Consideramos necessária a implementação de medidas que impeçam toda e qualquer ingerência político-partidária na gestão das instituições educacionais e na educação em geral, contra a qual lutaram educadores em todo o Brasil, conquistando a eleição direta como mecanismo que favorece, ainda que não possa assegurar, a gestão democrática. Isso se faz tanto mais necessário no atual contexto da Educação Infantil municipal em Goiânia que apresenta um alto índice de profissionais contratados temporariamente, sem o concurso que os efetive no quadro da SME. Inúmeros Centros Municipais de Educação Infantil encontram-se impossibilitados de eleger seus dirigentes, submetendo-se a indicações da Secretaria, e, portanto, estão mais suscetíveis ao fortalecimento das relações clientelísticas. Ademais, é imprescindível impedir retrocessos nas conquistas representadas pela implantação, na gestão 1983-1986, das eleições para diretores das escolas municipais, cujo principal propósito foi o enfrentamento ao clientelismo, tendo em vista a democratização da educação e do ensino na RME de Goiânia.

A direção, responsável pela administração do Centro Municipal de Educação Infantil, tendo como princípio a gestão democrática, é exercida por profissional com graduação em Pedagogia ou pós-graduação em educação, em conformidade com a LDB/1996 (Art. 10º). Dentre as atribuições do dirigente, enquanto representante legal do CMEI e responsável direto pela sua administração, encontram-se: o cumprimento das leis que regem a educação e as determinações emitidas pelos órgãos competentes; a responsabilidade pela coordenação, elaboração, implementação e avaliação coletiva da Proposta Político-Pedagógica, bem como do Plano de Aplicação dos recursos financeiros, administrando-os de acordo com os critérios da SME; o encaminhamento a processos referentes ao CMEI, em tempo hábil; participação e convocação de reuniões do Conselho Gestor; gestão de pessoal, realizando controle de frequência; análise de pedidos de liberação; substituições de professores; atenção à conduta ética, assiduidade e pontualidade dos profissionais lotados no CMEI; responsabilidade pelo patrimônio, seu inventário e promoção de sua conservação, pelo uso e manutenção do acervo bibliográfico, bem como pela documentação do CMEI; apuração de irregularidades no âmbito da instituição.

É possível considerar que o *Regimento* (2004) inclui o envolvimento do dirigente na dimensão pedagógica, preconizando a articulação de ações com a coordenação pedagógica e com o coletivo de profissionais, de modo especial, na atribuição de administrar, coordenar e supervisionar a utilização do espaço físico do CMEI, de acordo com as normas da SME, ressaltando: a formação dos agrupamentos, a promoção de ações que favoreçam o bem-estar da comunidade educacional; a execução de atividades pedagógicas e administrativas; a garantia de um ambiente limpo, seguro e acolhedor. Ademais, cabe ao dirigente promover a interação entre família/ comunidade/Instituição, viabilizando parcerias para a construção do projeto educativo, assim como entre CMEI/Conselho Gestor/comunidade, realizando ações de caráter pedagógico, administrativo, social e cultural.

O *Regimento dos CMEIs* (2004), portanto, preconiza a direção compartilhada com os segmentos da comunidade educacional, enfatizando a participação da comunidade na definição das prioridades pedagógicas, administrativas e no gerenciamento dos recursos financeiros, em conjunto com o Conselho Gestor (Art. 10). Nesse sentido, o artigo 8º 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 pessoal de todos os atores do processo educativo – as crianças, suas famílias, os profissionais – bem como da própria instituição.

O Conselho Gestor é definido, no *Regimento* (2004), como colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos pedagógicos e administrativos, e de natureza executiva em assuntos financeiros, atribuindo-lhe a co-responsabilidade na gestão do Centro. O documento de orientações sobre o *Conselho Gestor dos CMEIs* (SME, 2006), por sua vez, traz um apelo que parece dirigido aos pais, associando a participação na educação dos filhos com a melhoria da qualidade do atendimento à criança: “A melhoria da qualidade do atendimento à criança é responsabilidade de todos. Comprometa-se com esta causa! Venha colaborar com a construção de uma sociedade participativa e democrática! Sua participação faz a diferença na educação do(a) seu(sua) filho(a)”. Enfatiza que para participarem devem procurar o dirigente da instituição, freqüentar as reuniões de esclarecimento sobre o assunto, acompanhar as Assembléias para a escolha dos membros e as demais reuniões gerais a respeito do *Conselho Gestor*.

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). A literatura da área da Educação Infantil, não obstante a incipiente produção acerca da gestão, atribui importância fundamental à essa participação para a qualificação do atendimento, principalmente, em função da faixa etária das crianças que requer a articulação entre a instituição educacional e familiar, as quais compartilham a educação das crianças. Pode-se afirmar que a necessidade de uma relação respeitosa e do diálogo constante entre família e IEI é um dos aspectos consensuais em propostas e estudos sobre a educação de crianças de até seis anos. A própria legislação nacional determina o caráter de complementaridade da ação educativa de creches, entidades equivalentes e pré-escolas e da educação familiar, estabelecendo o direito de pais e responsáveis conhecer a proposta pedagógica da IEI, além de participar da sua elaboração e execução, sendo informados acerca da aprendizagem e desenvolvimento das crianças (ECA/1990, LDB/1996).

A experiência de participação nos serviços pré-escolares italianos (creches e escolas da infância) é denominada *gestão social*, cujo objetivo é a integração completa entre os momentos administrativos e os educacionais, sem cortes e sem separações, configurando-se como parte constitutiva e unitária das escolhas de conteúdo e método do projeto educacional

(SPAGGIARI, 1998). Essa perspectiva de gestão fundamenta-se na definição da instituição de Educação Infantil como espaço relacional em que atuam significativamente três sujeitos igualmente considerados: crianças, educadores e pais que integram e compartilham os processos educativos. A *gestão social*, como valor ético e não apenas instrumento de governo, “se legitima e se reforça somente através da promoção de processos de participação e de relacionamento interpessoal que mais tarde se tornam o dado de valor mais significativo” (SPAGGIARI, 1998, p. 101). Ela não se dissocia, portanto, da organização dos espaços e dos tempos, da programação didática, da formação continuada dos profissionais, do debate político e cultural.

É preciso, porém, compreender essa construção na historicidade das instituições italianas, caracterizadas por iniciativas com forte participação popular, desde o seu surgimento, demarcadas pela busca de novos valores de socialidade, de mutualidade e de protagonismo; o que também nos permite reconhecer as diferenças da experiência brasileira marcadamente autoritária, sob o assistencialismo que nega os direitos e inscreve o atendimento à infância no campo da doação aos necessitados. Tal reconhecimento é fundamental para não se assumir uma perspectiva de transposição de propostas supostamente “inovadoras”, mas também para não desprezar as possibilidades de reflexão e aprendizado a partir de experiências diferentes.

Deve-se ressaltar que, nem do ponto de vista conceitual nem das experiências em diferentes sistemas educativos, a participação não se apresenta em uma única perspectiva, embora ocupe cada vez mais espaço nos debates educacionais. Ao contrário, predomina a heterogeneidade, possibilitando a sua definição de maneira muito ampla, conforme indica Sérgio Spaggiari (1998, p. 97): “possibilidade dos cidadãos (na maioria das vezes pais) de contribuir ativamente na condução dos serviços educacionais, recusando delegar os seus poderes e as suas responsabilidades”. Acrescenta o autor que, 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. De outro lado, em alguns casos como temos observado na política educacional brasileira, aproveita-se da polissemia e amplitude do termo para tornar a participação mais restrita, ou, ainda como um *termo guarda-chuva* no qual se abrigam possibilidades distintas e contraditórias. Quem participa? Quando e como? Que contribuição se espera dos “cidadãos”? Cumprir as regras institucionais? Colaboração financeira? Parceria em trabalhos, festas? Freqüentar as reuniões? Opinar e avaliar o trabalho educativo? Participar do planejamento e da tomada de decisões?

### 3.2. Gestão democrática nos CMEIs: limites e possibilidades de participação familiar

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, Z., 2002). Outrossim, documentos oficiais na área da Educação Infantil reconhecem as dificuldades e os desafios envolvidos na relação entre as famílias e as instituições de Educação Infantil. 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 atendimento às famílias é uma das atividades cotidianas das coordenadoras pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia, as quais procuram responder às solicitações imediatas, orientam, mantendo contato e 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 dessa relação com as famílias:

Eu entrava junto com as professoras, e o meu horário era sair junto com elas. Mas, justamente na hora em que as professoras estão saindo, que os pais estão entrando. E é justo nesse momento que os pais querem falar, a gente precisa passar algum informe para os pais, alguma coisa que aconteceu com a criança [...]. Então, eu até mudei meu horário, sabe? Entrar um pouquinho mais tarde, uns 20 minutos mais tarde e sair uns 20 minutos mais tarde para ter esse momento com os pais (Entrevista 01 – 17/11/2005).

Igual, eu tenho duas colegas, amigas mesmo, que são coordenadoras de CMEI, uma diz: “eu não abro o portão para pai, não é obrigação minha ficar liberando menino em portão”. Não,

tudo bem não é sua obrigação, não está escrito, mas eu acho que o contato do coordenador com o pai, numa visão minha, ele só melhora mais a nossa relação. Professor está lá com o menino, eu estou aqui, então de tarde eu entrego os meninos, praticamente eu entrego todos, meu horário já acabou, não está na hora de ficar, mas eu estou aqui... (Entrevista 15 – 16/11/2006).

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 conhecimentos acerca das crianças:

Nós temos mais a família aqui perto do que a escola, quando a criança vai para a escola, eu não sei, eu sinto que a família já chega, já fica atrás, fica com medo de chegar até a professora, de ser chamada, ela acha que é para reclamar. Aqui não, aqui quando a gente chama a mãe vem, escuta, ela não tem esse medo porque [...] a gente demonstra que ela é bem recebida e que a gente não chama só para reclamar do filho dela, e se a gente reclama é para *ajudar* e na escola é diferente, e não tem essa aproximação com a família. Eu já trabalhei em escola, sei que não tem. E no CMEI [a relação] é mais próxima da família porque pelas crianças ficarem aqui, eu sinto: as crianças são a minha família! (Entrevista 23 – 28/11/2006).

Eu gosto de estar aqui no momento de chegada da criança justo para ter essa conversa com os pais, porque naquela conversa com os pais é tanta coisa da criança que eles passam que ajuda a gente a trabalhar e entender melhor e às vezes até aceitar certas coisas da nossa criança aqui! (Entrevista 20 – 21/11/2006).

A valorização do nível relacional é fundamental para a participação, afinal, trata-se de processos educativos protagonizados por pessoas humanas em sua inteireza cognitiva, afetiva, histórica e cultural. Mas, questionamos: a participação abrange apenas a construção de relações interpessoais e a informação aos pais quanto à filosofia, concepção de trabalho, estrutura e funcionamento da instituição, quadro de pessoal com suas qualificações e experiências, conduta em caso de emergência e problemas de saúde, participação das crianças e famílias em eventos especiais, como parece indicar o RCNEI? Da mesma forma, conhecer as famílias e aprofundar as informações sobre a criança e sua história é crucial para que a atuação dos educadores considere as necessidades e interesses infantis. Mas é suficiente escutar? Qual o espaço para todas as famílias na concepção do projeto educativo? Há promoção de debates? Como se percebe e se responde às avaliações e reclamações? Há disponibilidade para alterações que atendam expectativas das famílias?



O diálogo, o acolhimento, o respeito e a negociação sobre a identidade de cada um tornam-se indispensáveis nos contextos coletivos. Tal premissa remete à construção de propostas e práticas educativas que busquem conhecer, de maneira sistemática, as diferentes culturas das crianças, de suas famílias e da comunidade em que estão inseridas. Além disso, essas características devem ser consideradas no trabalho cotidiano, para articular os diversos contextos de vivência e desenvolvimento, deixando de se referenciar apenas na cultura das classes médias superiores urbanas (OLIVEIRA, Z., 2002). Ou seja, é preciso rever e superar conceitos e preconceitos sobre o modo de vida das crianças das classes trabalhadoras que freqüentam as creches e pré-escolas públicas, historicamente marginalizadas.

Nesse sentido, é muito positiva a fala da entrevistada (20) declarando que os pais “passam coisas das crianças”, ou seja, apresentam informações que lhes ajudam no trabalho e até na aceitação das crianças. Os contatos da chegada, a acolhida sincera, são, pois, essenciais. Por outro lado, notam-se, nos depoimentos, traços de paternalismos na relação que considera as crianças como parte da própria família dos profissionais. A instituição de Educação Infantil é parceira da família na complexa tarefa de cuidar e educar as crianças, mas é salutar que todos os profissionais tenham clareza quanto às diferenças entre os dois contextos educativos, inclusive para que as crianças possam diferenciar os papéis: ser professora e/ou coordenadora não é igual a ser mãe; ter afeto com as crianças não é o mesmo que manter laços familiares.

A mesma coordenadora que valoriza o contato diário com as famílias expressa ambigüidade ao considerar que, no contexto familiar, faltam carinho e afetividade para a criança: *“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). Outra coordenadora, também, indica uma visão negativa ao avaliar que a família seja ausente, comparecendo apenas para reclamar enquanto que os profissionais buscam formas de aproximar os familiares:

[...] por exemplo, a gente está muito preocupado com a questão da família, os meninos têm a família muito ausente, a família não tem um trabalho assim, de estar vindo... Vem só para reclamar ou para deixar o menino, deixa aí na porta. Então, a gente queria mostrar para eles qual era a função do CMEI, que não era só largar a criança, que tem um trabalho pedagógico, que tem o educar; e a gente querendo trazer a comunidade, a família para isso, então a gente fez um estudo sobre isso, e nós montamos outro projetinho (Entrevista 30 – 07/12/2006).

Diversos conflitos e ambigüidades 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. O clima de acusações pode impedir a busca comum de soluções na coresponsabilidade educativa das famílias e das instituições de Educação Infantil (OLIVEIRA, Z., 2002). São bastante conhecidas as queixas dos educadores quanto a ausências, descompromisso e desinteresse dos pais com a educação dos filhos.

Aí nós já colocamos para elas que a gente quer o envolvimento delas aqui, vim cá, ajudar a prestar um serviço para criança, oferecer o que ela sabe. Inclusive, nós temos projetos de oficina [que] não conseguimos concluir por causa da estrutura física, mas são projetos que a gente quer concluir. E não só isso, com relação também ao conhecimento, que a gente sempre quer trazer os pais ao acontecimento do CMEI. Por exemplo, [...] a gente passa uma rotina para a criança e a gente passa a rotina para o pai [...] ter conhecimento e continuar essa rotina nos finais de semana, também a respeito da alimentação [...] Porque a gente passa esse tipo de alimentação para a criança aqui. Chega nas férias os pais não têm esse acesso, então coloca a criança para comer só um tipo de alimento, só a carne, aí ela chega, ela chora por causa da carne, só quer comer a carne. Então, assim, é um processo difícil para a gente e se a gente tiver os pais como aliados a gente vai ter essa facilidade, porque nós vamos falar a mesma linguagem. E não só com relação a isso, mas com relação à educação, o limite. A gente sempre tenta, nós já demos textos para os pais, [...] com relação a como educar seu filho, com relação à hora de dizer não, à hora de dizer sim (Entrevista 07 – 09/11/2006).

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 possibilitar o acesso a outros valores e superar mitos do senso comum quanto à educação dos filhos. É preciso, contudo, desenvolver a sensibilidade que possibilita o respeito sincero à cultura dos pais, não os desvalorizando, nem lhes impondo formas de pensar e agir. Enfim, coloca-se o desafio de estabelecer relações de aprendizagem mútua, no sentido de construir e não de humilhar, nem de hierarquizar as relações entre os educadores cujos conhecimentos supostamente são mais corretos e adequados perante os pais, que coitados, desprovidos de saber, serão iluminados pelos primeiros.

A instituição não pode simplesmente perpetuar a função de moralizadora da família que lhe foi atribuída desde os primórdios do atendimento à infância. Os educadores não teriam muito que aprender com a família sobre as crianças concretas com as quais atuam? Nossas teorias, concepções e propostas são universalmente válidas em quaisquer contextos educativos? Ainda que apresentem diferentes concepções, com as quais não tenha concordância, devemos

buscar a riqueza e positividade nos processos e práticas educativas familiares, buscando seu aprimoramento.

De outro lado, as famílias concretas não correspondem à idealização imposta na sociedade burguesa que mitifica o contexto familiar como local idílico, no qual adultos e crianças desempenham os papéis considerados adequados; ao contrário, constituem-se múltiplas configurações de grupos familiares, exigindo das IEs o reconhecimento às suas diferenças e aos problemas que enfrentam na luta cotidiana pela sobrevivência. Nem sempre é possível obter uma adesão incontestante aos valores apregoados pela instituição. É o que nos revela a fala de uma coordenadora:

[...] ainda é um obstáculo, é uma coisa que a gente tem que vencer, porque a gente sente que os pais ainda não sentiram necessidade de se aliar a nós. Eles têm muita dificuldade. Pensam assim: “Não! É serviço deles. Então eu não vou; isso não tem a ver comigo”. Então a gente sente essa dificuldade. [...] A gente pega no pé para que a mãe comece a ter conhecimento e se torna nossa aliada na educação de uma criança com dias melhores (Entrevista 07 – 09/11/2006).

Indubitavelmente, há projetos importantes na perspectiva do CMEI, que devem ser problematizados junto aos pais e não impostos, pois obter a adesão da família é um processo complexo, no qual se apresenta, muitas vezes, resistência àquilo que é percebido como imposição, ou que não é compreendido, ou, ainda, simplesmente não é aceito. Os profissionais da Educação Infantil deparam-se com elementos culturais fortemente arraigados, cuja mudança exige abertura sincera para o outro – no caso, os pais – conquistando a confiança e a parceria, além de tempo para a transformação dos novos princípios em ações cotidianas. Ademais, é importante sempre se refletir acerca de valores que os próprios educadores reproduzem acriticamente de sua infância, ou de sua experiência em outros grupos sociais, os quais podem requerer também uma resignificação.

É preciso que se considere, ainda, no contexto geral da sociedade brasileira, os obstáculos construídos e interpostos à participação popular nos processos decisórios das diversas instâncias políticas, como estratégia de hegemonia daqueles que possuem o domínio das decisões (ROMÃO, 2002). Historicamente, a possibilidade de participação política foi negada às classes trabalhadoras, relegadas ao comando de elites extremamente hábeis em simular propostas participacionistas, sob o paternalismo de líderes magnânimos que permitem espaços de

reivindicação e atuação. Compreendemos que, a participação real não pode ser concedida, e na educação é imprescindível que ela aconteça, sobretudo, nos momentos de decisão e não fique restrita à execução, portanto, “não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação” (PARO, 2003, p. 13).

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, são percebidas por uma coordenadora:

os pais têm pouco tempo ainda, eu acho que ela [a participação dos pais] poderia até ficar menos a desejar se nós tivéssemos condições de falar que nós vamos reunir aqui num domingo, no sábado no final de tarde [...] e mesmo assim não seria com 100% de participação. [...] mas que é satisfatório ele não é não, ainda fica muito a desejar, a gente precisava de, eu falo que se a gente tivesse a oportunidade de ter aqueles momentos, suponhamos: “O dia da beleza” ou o “Dia da integração”, pedindo os pais que passassem o dia aqui no CMEI, mas nós... e eu acho que a comunidade aqui está meio difícil também por causa da problemática que tem, mas eu sinto, e não só eu, que o contato com a família tinha que ser mais próximo (Entrevista 20 – 21/11/2006).

A coordenadora explicita que o interesse em buscar alternativas é coletivo “*eu sinto, e não só eu*”, porém sua fala indica que há obstáculos para além das vontades manifestas “*se a gente tivesse a oportunidade... mas, nós...*”. O que falta? De quem é a responsabilidade em assegurar as condições de participação? Seria institucional? Em estudo que analisa as possibilidades de participação familiar na Educação Infantil, Bianca Corrêa (2001) destaca que instituições européias – como na Itália que desenvolve a *gestão social* – asseguram mecanismos específicos e variados para atender aos anseios e expectativas das famílias. No Brasil, porém, a precariedade das condições de atendimento das crianças de zero a seis anos – senão em todos os níveis da escola pública – dificulta as iniciativas “desde se garantir alguns minutos no início e no final da aula para dar atenção à mãe, até organizar encontros aos finais de semana para receber os pais trabalhadores, uma vez que não há como pagar os professores (sic) por esse dia de trabalho” (CORRÊA, 2001, p. 176). Assim, a proposta de participação familiar na Educação Infantil se aproxima da retórica sem ação, pois carece de condições concretas.

A ambigüidade, contudo, perpassa a leitura da coordenadora quando considera a comunidade “*meio difícil, por causa da problemática que tem*”. As famílias são culpadas por

seus problemas? Nesse contexto, para a entrevistada, construir uma relação de confiança com as famílias é um processo difícil, lento, que requer ações para gerar aproximação. Assim, percebemos que, promover o envolvimento dos familiares na proposta educativa configura desafios para a gestão do CMEI, e, certamente, deveria abranger todos os profissionais:

aqui nossa comunidade é difícil, com tudo o que eles passam são meio ariscos, até a gente conseguir trazer eles para cá não é fácil, mas devagarzinho fomos fazendo os bazares, vendendo as coisas, então devagar nós fomos trazendo, fazendo com que eles tenham confiança na gente (Entrevista 23 – 28/11/2006).

Importa destacar e reconhecer a relevância de iniciativas nos CMEIs que “nadam contra a maré” e os educadores se desdobram a fim de assegurar alguma condição real de encontro com as famílias para conviver, escutar, dialogar acerca do projeto educativo proposto pela instituição, como podemos observar no relato seguinte:

Nós temos reuniões mensais com as famílias, prestamos conta de tudo e eles sempre comparecem [...] E a gente escuta o que eles têm para falar, se eles têm algumas sugestões nos nossos projetos, se eles têm alguma parceria que possa ser desenvolvida conosco. Fazemos oficina com as famílias. [...] Muito bom, a participação deles é assim, excelente. Eles estão sempre aqui quando a gente chama, as nossas festas lotam, sempre que a gente faz confraternização com a família. [...] Então, a gente vai fazer num domingo para está justamente trazendo a família para cá, conhecendo os nossos afazeres aqui, conhecendo o que há de melhor aqui, que os filhos deles produzem, todo o nosso trabalho pedagógico é repassado para as famílias e há a contribuição deles para nós também (Entrevista 03 – 30/05/2006).

Os educadores acabam assumindo um 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 muito significativa, mas se não há remuneração extra, representa sobretrabalho, portanto, maior exploração. Não podemos deixar de considerar, então, que se houvesse um projeto de participação e de gestão democrática realmente assumido pelas instâncias governamentais como política pública as condições seriam asseguradas sem penalizar os trabalhadores. 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.

Ainda, na versão oficial do MEC para a Educação Infantil, 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 presença e a colaboração em festas e eventos são identificadas como *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:

Os pais daqui são ótimos, são presentes, são colaboradores, são nossos parceiros de fato, [referindo-se a uma promoção realizada pelo CMEI para obter recursos] tudo foi ganho dos pais, os pais doam e ainda compram os ingressos [...]. Nossa festa junina foi muito boa, a festa junina nos surpreendeu, [...] os pais gostam muito de ver as crianças apresentando, eles vêm, tiram foto, participam ativamente, trazem a mãe, o tio, a sogra, o vizinho, porque ouviu falar que o CMEI é muito bom (Entrevista 31 – 19/12/2006).

Eles têm, assim, um empenho muito grande, eles agradecem demais tudo aquilo que a gente faz, porque o que a gente está fazendo é para eles mesmos, então só o agradecimento da mãe vir agradecer no dia da nossa festa, a quantidade de mães que nos ajudaram, isso é que é o retorno. Até a rua nós lavamos! Várias mães ajudaram a gente a lavar a rua sem pedir, então é uma conquista! Nós estamos com problema de déficit de funcionários na cozinha, aí tem dia que vem uma mãe e ajuda a gente na cozinha (Entrevista 23 – 28/11/2006).

E quando as famílias não dispõem de recursos financeiros para colaborar com as festas? E se os pais não estiverem satisfeitos com o atendimento? Por que se valoriza o agradecimento? A Educação Infantil é um direito ou é um 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. Como os pais poderão participar no trabalho do CMEI – e aqui não parece ser colocada a participação na gestão propriamente dita, mas no projeto pedagógico – se não ocupam o papel de cidadãos de direitos, mas sim de beneficiados, assistidos pela caridade de outrem?

O assistencialismo impede a participação porque se fundamenta na passividade (SOUSA, 1996), portanto, é autoritário e anti-democrático. Nessa ótica, 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 pressupõe participação na sua elaboração, mas indica 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.

Uma coordenadora revela a dificuldade em lidar com a participação familiar, que considera um dos principais desafios para sua atuação no CMEI:

Eu tenho uma certa dificuldade, e eu percebo assim, que trabalhar aqui com o grupo é mais fácil, mas acho de grande importância a presença da comunidade, em pensar mesmo, articular mesmo para que isso aconteça sem deixar, claro, que se percamos os limites. Eu penso que a comunidade tem que participar, mas tem um limite até onde ela pode ir, da mesma forma o educador, ele vai, mas tem um limite para chegar à família [...] 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, [...] aqui dentro do CMEI, que as crianças são muito bem cuidadas, que nós temos normas, e [...] obedecemos a normas superiores a essas aqui. Então, tudo o que nos fazemos não é por acaso, existe um porquê. Então, agora eles já atendem mais o nosso pedido de comparecerem e de estarem presentes, só que, por exemplo, nós não conseguimos ainda articular meios para que os pais participem na horta, [...] ou para capinar o CMEI, eles até vêm, mas muito esporadicamente. Tento mostrar que essa parceria é importante também, eu não sei se o problema está comigo

ou se está com a comunidade, eu sinto um pouco de dificuldade, porque é uma coisa que demanda tempo, você tem que sentar, você tem que conversar e nem sempre a gente tem esse tempo. Você convoca uma reunião nem todos vêm, nem todos estão dispostos a fazer determinadas coisas para poder ajudar, nesse sentido que eu estou te falando, como por exemplo, se pode contribuir na horta, de contribuir na capina, ou [...] “vamos organizar um almoço da família, não seriam só as funcionárias do CMEI a trabalhar”. Não sei se está aí implícito uma concepção deles, nossa... (Entrevista 02 – 29/11/2005).

A delimitação de competências e dos papéis é fundamental para que se obtenha uma participação construtiva, mas quais seriam os limites dos pais e das trabalhadoras do CMEI? Cabe às famílias a prestação de serviços voluntários, reproduzindo o famigerado programa “amigos da escola”? O que significa não querer “mandar” no CMEI? Acatar as normas, não opinar, não reclamar? A ambigüidade e os conflitos parecem ser constitutivos da relação entre o CMEI e as famílias: a participação familiar é percebida como importante, mas ao mesmo tempo, ameaçadora, pois pode afetar a autoridade dos educadores e interferir negativamente no processo educativo.

A pesquisa de Haddad (2002) evidencia como se instauraram e se explicitaram conflitos e inseguranças das educadoras e das mães quando a creche foi aberta à participação da família na elaboração e avaliação do projeto educativo. Historicamente, as instituições de Educação Infantil assumiram uma preocupação em moralizar a vida das famílias atendidas e uma atuação *concorrente* com as mães no cuidado e educação das crianças, no momento em que essas responsabilidades são tomadas como exclusivas do grupo familiar, *um dever natural e intransferível* das mulheres, o que se relaciona com a biologização da maternidade (BADINTER, 1998; BARBOSA, 1999a; ALVES, 2002). Com isso, se arrastam dificuldades de aceitação mútua entre as famílias e a instituição, interpondo barreiras ao envolvimento e participação familiar.

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. A documentação oficial da Educação Infantil na década de 1980 utilizou freqüentemente os conceitos de comunidade e participação, de forma superficial (SOUSA, 1996).



O real objetivo é a desresponsabilização do Estado pela educação, transferindo o financiamento e a execução para a população, mantendo o máximo controle a partir de normas e planejamento centralizado e da avaliação externa.

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, numa posição que sinaliza reconhecimento da importância e da necessidade dessa participação. 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, como indica Paro (2003) ao afirmar que a convicção da relevância da participação é um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la. Não se pode, entretanto, considerar que se trata de processo individual e assumir postura voluntarista como se a mudança dependesse apenas da vontade subjetiva dos educadores, imputando culpa às coordenadoras e diretoras pela não concretização das premissas de gestão democrática no CMEI.

É preciso considerar dialeticamente, como ensina Marx (1987), que todos os homens fazem história, pois seguramente a vida em sociedade não resulta da ação de seres “iluminados” ou de forças sobrenaturais que predeterminariam o destino da humanidade. A construção histórica da vida, porém, acontece em condições objetivas dadas que condicionam as possibilidades do agir humano e não apenas como desejam e pensam as pessoas. Ou seja, “o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX, 1987, p. 28). 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. A participação efetiva dos educadores reveste-se de importância nesse processo.

### **3.3. Participação dos educadores, proposta político-pedagógica e gestão nos CMEIs**

Os documentos da SME pressupõem que não somente a família, mas também os educadores devam participar da gestão dos Centros Municipais de Educação Infantil,

contemplando a participação na Proposta Político-Pedagógica (PPP) e do planejamento mensal nas atribuições regimentais de todos os profissionais do CMEI. O documento *Saberes sobre a infância* (2004), atribuindo dimensão política e ética ao planejamento mensal e à PPP, reconhece-os como instrumentos fundamentais na construção de uma gestão democrática da instituição de Educação Infantil e considera a necessidade de compromisso ético de participação e co-autoria para que a proposta seja elaborada coletivamente. No documento há uma crítica sobre a falta de realização do planejamento em alguns CMEIs que se justificam de diversas maneiras, como por exemplo, a argumentação de que todo o tempo é destinado a atividades ligadas à criança, o que não possibilita destinar tempo para o planejamento entre o professor e o profissional administrativo auxiliar<sup>34</sup>.

Afirmando que o momento para essa atividade é previsto nas *Diretrizes – Organização do Ano Letivo*, a análise dessa situação, apresentada no documento, indica que a alegação das instituições remete a dois aspectos relevantes para a concretização do planejamento:

Um refere-se à organização da instituição e o outro diz respeito ao que se faz nesses momentos. Assim, novas questões são lançadas, com a perspectiva de ampliar essa discussão: de que forma o coletivo de profissionais pode organizar-se para realizar o planejamento? Como garantir esse momento entre o professor, o profissional administrativo auxiliar do professor e o coordenador? Por onde começar? São organizados horários e espaços? Para além das trocas de experiências, o que mais pode ser feito? Leitura de um texto? Pesquisa em livros, revistas ou jornais sobre a temática a ser trabalhada com as crianças? Sistematização de idéias? (GOIÂNIA, 2004, p. 45)

Nessa perspectiva, a SME atribui a cada instituição a responsabilidade de definir suas ações para que sua prática não seja alienada, o que seria possível, segundo os documentos oficiais, a partir do planejamento que confere intencionalidade à prática do profissional da educação para que a mesma não venha a reproduzir as relações sociais de exclusão. Reconhecendo que a concretização da prática educativa resulta das relações cotidianas entre os sujeitos e as circunstâncias sociais e culturais, a proposta *Saberes sobre a Infância* afirma que o inesperado poderá acontecer não por falta de planejamento, mas por envolver conflito e negociação de interesses, desejos e conhecimentos. Nesse sentido, considera que a documentação das ações nas instituições de Educação Infantil é importante para que as propostas não se percam no campo das idéias e das falas.

---

<sup>34</sup> Não há explicações sobre a expressão, na proposta *Saberes sobre a Infância*. Entendemos que se refere ao profissional que, em outros documentos, como o *Regimento dos CMEIs*, é designado de agente educativo, cuja função é auxiliar o professor, embora ocupe cargo administrativo.

Ao planejar, o profissional deve pensar momentos e experiências que proporcionarão, ao coletivo de crianças, a construção, a reconstrução e a ampliação dos sentidos e significados do mundo [...] Khulmann Jr (2002) propõe duas formas de documentação. A primeira, coletiva, em que a proposta político pedagógica [sic] promove o envolvimento de todos os profissionais [...] A outra, individual, o plano de trabalho do professor, que tem por finalidade a garantia da organização de sua ação cotidiana com as crianças, bem como o diálogo e a integração com outros profissionais com os quais trabalha na instituição, evitando práticas improvisadas, repetitivas e dando à criança oportunidade de opinar e participar da elaboração do planejamento (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 45-46).

A realização ou não do planejamento e sua maior ou menor efetividade e abrangência, portanto, segundo o Documento, dependeriam de fatores internos aos CMEIs, tais como predisposição, envolvimento e compromisso dos profissionais; a forma como organizam o tempo; as propostas e atividades que escolhem para tornar efetivo o momento “assegurado” nas Diretrizes. Algumas coordenadoras pedagógicas dos CMEIs, porém, referem-se a diversas dificuldades encontradas para a realização do planejamento tal como proposto pela Secretaria, sempre evidenciando que valorizam esse momento e “fazem de tudo” para assegurá-lo, nem sempre conseguindo por falta de condições concretas no cotidiano do trabalho. Questionamos: a previsão em documentos e leis é suficiente para assegurar a realização do que se preconiza? A realidade se subordina aos decretos?

Importa ressaltar que, até o ano de 2005, as *Diretrizes- Organização do Ano Letivo* determinavam que o coordenador pedagógico organizasse a realização de três momentos de planejamento semanal: um encontro individual de 40 minutos com cada professor, sendo que a cada 15 dias esse planejamento deveria ser do professor com o respectivo agente educativo; um encontro de 40 minutos com o coletivo de professores, por turno; um encontro de 40 minutos com o coletivo de agentes, por turno. Para o ano de 2006, constava a indicação de um encontro entre agentes, professores e professor coordenador, com duração de 40 minutos, para o planejamento semanal, não especificando se haveria divisão de grupos, ou se seria um único encontro com todos os profissionais.

A realização desse planejamento semanal, sem dispensa das crianças, portanto, sem liberação de tempo para os profissionais, passa a depender da capacidade de articulação e de “invenção” da coordenadora e do grupo, muitas vezes gerando dificuldades e até inviabilizando o êxito da proposta:

nós fazemos semanal, nosso planejamento semanal [durante] o tempo que der, no meio de criança, mas a gente senta, sabe? [...] Com as professoras e as agentes educativas, só que

como não tem jeito de deixar a criança sozinha, então eu sento no primeiro momento, a gente já fez várias experiências, sentar no primeiro momento com as professoras, com as duas professoras, e depois eu sento, mas, assim, deixando alguma coisa (Entrevista 20 – 21/11/2006).

já tentei, tentei, tentei e ainda não achei uma forma, já fizemos muito de reunir agentes e regentes semanalmente juntas, nós todas, mas não dá certo, porque as crianças ficam sozinhas. As crianças aqui elas acordam às duas horas, [...] então nesse horário aqui, quando as regentes chegam, elas ficam aqui, um espaço e, nesse horário eu costumo, cada dia eu fico com uma dupla (Entrevista 29 – 05/12/2006).

Um dos principais obstáculos, segundo parte das coordenadoras entrevistadas, reside na impossibilidade de retirar, simultaneamente, professora e auxiliar (agente educativo) do mesmo agrupamento, por não haver outros profissionais disponíveis e habilitados para assumir o trabalho com as crianças. Assim, indicam que há uma pluralidade de encaminhamentos, conforme as condições de cada CMEI:

As professoras e agentes educativas, todas elas têm o período durante a semana para fazer o planejamento da semana. Então, elas têm 40 minutos para saírem da sala, sentarem, e enquanto isso, enquanto elas estão fazendo o planejamento, aí, outra agente educativa de outro agrupamento é remanejada para aquele agrupamento, no período que elas estão fazendo o planejamento aquela agente educativa está dentro da sala. Agora aqui no CMEI, principalmente esse segundo semestre que tem duas licenças, eu estou entrando treze vezes no mês, eu tenho que ficar em agrupamento para a professora fazer o planejamento (Entrevista 01 – 17/11/2005).

A programação seria assim, seria uma vez por semana fazer reunião com professora e agente juntas, eu gosto muito de fazer isso. A dinâmica que eu faço para não ter problemas com as crianças é: [...] eu reúno de dois em dois agrupamentos. Então, no horário do banho de sol, nessa hora as crianças estão todas lá atrás brincando, ficam dois agrupamentos olhando quatro, eu reúno com dois, e às vezes não dá tempo, eu tenho que deixar para o outro dia. Se der tempo, [mas] nunca dá tempo! [...] Aí, tem que ficar para o outro dia. É muito legal porque a gente faz troca. Quando eu quero que tenha troca, eu coloco... os agrupamentos próximos, a gente faz trocas. É... Às vezes, é coisa que é mais direcionada, assim, para as professoras, que são coisas da incumbência delas. Então, tem que fazer reuniões com elas. E aí eu faço... sempre faço... aí eu já faço separado, professoras e agente. Sempre faço com as duas, porque eu sempre gosto de passar as questões que eu discuto com as professoras, ou que eu discuto com as agentes para as outras, para gente estar falando sempre a mesma língua. Então, mas, o programado seria igual está aqui [no PPP], na quinta com o professor e na sexta com a agente (Entrevista 06 – 13/09/2006).

De acordo com as falas, o principal recurso utilizado para se conseguir executar o horário de planejamento é o deslocamento de uma professora ou auxiliar de outro agrupamento

para assumir as crianças cujos responsáveis estão reunidos. Pode até mesmo acontecer que a própria coordenadora tenha que substituir a professora, ausentando-se da atividade de planejar conjuntamente, para “encontrar” o tempo que o documento *Saberes sobre a Infância* afirma estar previsto, e que depende apenas da organização interna do CMEI.

Outra coordenadora expressa o desgaste causado no CMEI pelo constante deslocamento de profissionais, ocasionando impasses no grupo:

Então, isso foi até um ponto assim negativo, que todo mundo sempre reclamou muito, mas eu não consegui ver outra forma de realizar esse planejamento, e nem o grupo conseguiu. Porque [...] as meninas saíam três vezes por semana, [...] um dia para estudar, no outro dia saía para planejar, e no outro dia saía para a outra planejar [deslocava para outro agrupamento], [...] então isso dificultou muito o trabalho (Entrevista 28 – 05/12/2006).

Nesse caso, ocorre o que se refere o dito popular: “descobre um santo, para vestir o outro”. Podemos questionar a validade desse procedimento, por três motivos: primeiro, do ponto de vista legal é vedado ao auxiliar assumir a função do professor, conforme determina a Resolução CME- n.088/2003; segundo, a ausência de um dos profissionais pode comprometer a realização do trabalho, levando a se propor atividades que não necessitem de muita orientação e assistência, pois não se pode contar com os dois profissionais necessários; terceiro: quando a coordenadora pedagógica assume o agrupamento, descaracteriza-se um dos objetivos de sua atuação quanto à orientação do planejamento.

Ademais, as coordenadoras questionam a real necessidade dos diversos “tipos” de reunião para o planejamento estabelecidos como regra geral pela Secretaria, como se todas as instituições apresentassem as mesmas demandas:

Não, não se reúnem juntas [professoras e agentes educativos]. Cogitou-se a possibilidade, até porque isso está previsto nas diretrizes [da SME]. Mas, assim, em muitos CMEIs, a gente conversa com um e com outro diretor ou com um e com outro coordenador, a gente encontra, eu falo “olha, gente assim não, só quando tem necessidade” [...] Então, se a gente precisou reunir aqui [foram] umas quatro vezes: coordenador, agente e professor (Entrevista 31 – 19/12/2006).

É possível que para determinadas instituições, e em momentos específicos, se façam necessárias reuniões coletivas, ou encontros por segmento ou por faixa etária das crianças do agrupamento, ou, ainda, segundo a proximidade das temáticas trabalhadas. Assim, defendemos que a proposta de planejamento seja elaborada coletivamente pelos profissionais, contemplando

as peculiaridades de cada CMEI, com a devida observância da legislação vigente e das diretrizes do sistema de ensino. Cabe à SME participar no processo de elaboração, e oferecer o devido respaldo, assegurando a provisão das condições necessárias de execução, dentre as quais, no mínimo, a liberação real de tempo dos profissionais e local apropriado, para que não aconteçam situações precárias como afirmou a coordenadora: “*o tempo que der, no meio de criança, mas a gente faz*”.

Como os educadores poderão ir além da troca de experiências, enriquecendo o planejamento com estudos e reflexões teóricas tão importantes para o aprimoramento profissional e ampliação do projeto educativo, se eles enfrentam a situação de planejar ao mesmo tempo em que atendem as crianças? Prever o tempo nas Diretrizes assegura as condições para o encontro dos educadores? Esse mesmo documento nos oferece a resposta quando estabelece que o planejamento semanal nos CMEIs deva acontecer sem a dispensa das crianças nas sextas-feiras indicadas no calendário, as quais são destinadas ao planejamento da Educação Fundamental e da Educação Infantil das escolas.

Evidencia-se, dessa maneira, distância abissal entre a norma e a garantia de sua efetivação, além de explícita culpabilização dos educadores e da instituição, atribuindo-lhes a “negativa” em assumir a realização do planejamento. Importa ressaltar, também, o tratamento desigual de instituições e profissionais da mesma Rede, supostamente possuidores dos mesmos direitos e deveres, uma vez que pertencem à mesma carreira, regulamentada por Estatuto comum.

Afirma-se, no documento *Saberes sobre a infância*, que “cada instituição de Educação Infantil, a partir de sua especificidade e das concepções aqui apresentadas, tem autonomia para definir coletivamente a forma de estruturação do trabalho pedagógico” (GOIÂNIA, SME, 2004c, p. 11), autonomia a ser concretizada no projeto político-pedagógico. Uma coordenadora relata, porém, que a URE não permitiu constar no PPP do CMEI a proposta de modificação dos horários de planejamento, porque diferia das diretrizes da SME:

a gente tinha colocado no PPP de fazer [o planejamento] de quinze em quinze dias, com professoras e agentes, mas a Unidade [Regional de Ensino] não aceitou, que tem que ser toda semana. Aí, eu vou te falar um negócio que é o seguinte, isso não é viável [fazer o planejamento como determinado nas diretrizes]. Então a gente mudou no PPP, do jeito que eles querem, eles é que mandam não é? Então, a gente obedece, mas é inviável. Está lá, mas não tem condição, não tem possibilidade (Entrevista 06 – 13/09/2006).

Pelo que se pode observar, a construção do Projeto Político-Pedagógico, que é defendida e reivindicada pelos educadores como um instrumento privilegiado de autonomia escolar, ao ser incorporado na legislação e nas políticas educacionais acabou se transformando de direito em obrigação de cada instituição e dos profissionais que nela atuam. O PPP passou a ser uma exigência legal, tornando-se, muitas vezes, apenas procedimento burocrático, uma vez que sua elaboração é imposta por agentes externos à escola para que a instituição receba recursos e obtenha regularização perante os órgãos centrais da administração e dos órgãos normativos (Conselhos e Secretarias de Educação, por exemplo).

Desde o período 2001-2004, as instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de Goiânia convivem com a sistemática de análise e aprovação do PPP pelas equipes de apoio pedagógico das Unidades Regionais de Ensino (URE), podendo ser devolvido para reformulação. Conseqüentemente, a SME exerce mais intensamente o controle sobre a proposta educativa, ferindo a autonomia assegurada na LDB/96 para todas as instituições de ensino. Ademais, constatamos durante a pesquisa empírica que essa sistemática acentua o caráter de mera formalidade do projeto político-pedagógico, pois ao final do ano letivo, muitos CMEIs não dispunham sequer de uma cópia do seu projeto, explicando que o mesmo encontrava-se na Unidade Regional “para ser aprovado” e que não foi devolvido.

Por outro lado, percebemos o clima de apreensão em torno do documento, com visível constrangimento das coordenadoras quando solicitamos a cópia do PPP para análise documental; muitas vezes procuravam justificar antecipadamente supostas “falhas”, outras disseram ser preciso pedir autorização para a diretora. Que fatores se articulam para que a instituição tenha medo de apresentar seu projeto? Receio de uma avaliação, de receber críticas, de serem apontados “erros”? Se a finalidade do projeto político-pedagógico é orientar a ação coletiva do CMEI, auxiliando a construir a identidade da instituição, a priori não pode ser “corrigido”, mas, receber indicativos para reflexão coletiva mediada por um debate democrático e, se for o caso, fazer novas opções a partir das premissas do projeto mais amplo da SME. Para que se torne efetivamente guia para a ação institucional, é imprescindível que o documento do PPP seja plenamente conhecido – a partir da participação em sua elaboração – e exaustivamente consultado, avaliado na realização do trabalho cotidiano por todos os profissionais, como um “roteiro de viagem”. Mas, como se viabiliza esse processo na ausência material do projeto?

Apesar das dificuldades, constatamos empenho e interesse de profissionais da Educação Infantil, sobretudo das coordenadoras entrevistadas, em elaborar o Projeto Político-Pedagógico do CMEI, expressando tentativas de superação do espontaneísmo e da mera recreação na educação de crianças de até seis anos. Nesse sentido, vários PPPs apresentam alguns avanços quanto à estrutura, forma e concepções expressas, buscando construir a identidade da instituição, a partir do resgate da historicidade e do registro da organização e execução do trabalho cotidiano. Para tanto, recorrem a relatos, imagens, propostas de atividades que contribuem para exprimir as peculiaridades institucionais.

Um aspecto, ainda a ser considerado em nossa análise, refere-se à forma diversificada com que as coordenadoras percebem a gestão dos Centros Municipais de Educação Infantil. A atuação da diretora aparece como categoria definidora da gestão, abordando sua liderança, formas de relacionamento com o grupo, envolvimento com o aspecto pedagógico, processo eletivo, abertura para a participação dos profissionais, capacidade organizativa, presença efetiva no CMEI. Importa ressaltar que a questão era apresentada na entrevista de maneira geral, solicitando que a coordenadora falasse sobre o processo de gestão do CMEI.

Olha, aqui é muito tranqüilo. Graças a Deus a gente tem uma direção muito comprometida com a educação em si e com o CMEI muito mais, a direção aqui é muito democrática, ela não dirige sozinha, tem apoio da coordenação, tem apoio da secretaria, de todos os funcionários (Entrevista 24 – 29/11/2006).

Não é muito [participativa] também não. A gente tem que lutar, sabe, para conseguir alguma coisa nesse sentido (Entrevista 28 – 05/12/2006).

Já melhorou demais, igual eu te falei a primeira diretora que teve aqui, ela não entendia nada de nada, [...] ainda existia muito essa separação do administrativo com o pedagógico, essa é a dificuldade, ela fica muito no cuidado geral, eu acho que sei lá, até a orientação delas, não sei, fica muito assim no cuidado do geral e às vezes despreza o [pedagógico]. Não só aqui no CMEI, mas nas escolas também é do mesmo jeito, fica assim muito preocupada com o administrar e o pedagógico pode esperar (Entrevista 27 – 04/12/2006).

A gestão da [diretora] é muito democrática. [...] Aqui é uma relação muito de confiança, a [diretora] ainda brinca muito o seguinte, que ela confia e entrega, e isso eu acho que aumenta a responsabilidade das pessoas, porque as pessoas sabem que quando vai ser passada aquela obrigação, ela não vai ser fiscalizada, mas ela tem que realizar porque foi passado [...]. É uma relação tranqüila, é um lugar em que as pessoas têm a responsabilidade, tem a cooperação de todos os lugares, [...] Eu acredito que é pela gestão democrática, por ela [diretora] não mudar de humor, não ser uma pessoa temperamental, não ser uma pessoa explosiva (Entrevista 26 – 01/12/2006).



Outras coordenadoras situam o processo mais amplo de gestão, não centrada na diretora, mas destacando a existência de equipe diretiva, o compartilhar de decisões, a busca de envolvimento das famílias, a atuação do Conselho Gestor:

Olha, eu acho que [a gestão] procura ser o mais democrático possível, é objetivo nosso que seja, se vez ou outra não é, é porque foge ao controle, mas eu acho que na verdade é. Porque as coisas são socializadas, não são fechadas, ela é transparente, a eleição é transparente. Nós procuramos deixar administrativo e pedagógico trabalhando junto, sabendo o que envolve o administrativo. O administrativo saber o que envolve o pedagógico, trazer as questões de um para o outro não muito detalhado, mas de uma forma em geral. E é disponibilizado caso a pessoa queira se inteirar sobre determinado aspecto. Outro hábito nosso é discutir juntos os problemas, as dificuldades, às vezes coisas que a gente precisa melhorar, a gente abre para o grupo: “olha a gente tem percebido deficiência nisso, nisso e nisso. E aí o que nós vamos fazer? Envolve quem? O quê que você pode sugerir? Que envolvimento você tem?” (Entrevista 11 – 13/11/2006).

Depois que foi aprovado o nosso Conselho Gestor daqui, que a gente passa a ter que dividir as ações, as coisas, ela já melhorou mais, sabe? É que aí não é tudo centralizado na sua mão. Enquanto eu que sou a diretora, o dinheiro cai na minha conta, eu sou tão responsável por isso aqui, por todo mundo, pelo dinheiro, que se não tiver cuidado você pensa que é dono, [mas] você não é dono de nada. E eu acho que a nossa administração também avançou, porque também como ela cresceu [...]. Nós já avançamos na questão da gestão, nessa questão da participação, no envolvimento dessas pessoas na administração [...] Mesmo que você não cumpra aquilo que o pessoal pediu, mas eu acho que as pessoas têm que participar (Entrevista 15 – 16/11/2006).

A existência de discussões coletivas para a tomada de decisões com os trabalhadores no CMEI, bem como de instâncias para a participação familiar é de suma importância para que seja construída uma gestão democrática. Outra coordenadora remete à responsabilidade do poder público com o financiamento, visto como condição para se alcançar a qualidade da educação pública:

A gestão do CMEI, eu falo para as meninas, até faço um comparativo de quando eu estava na escola particular, [como] muitas estiveram, a gente fala da diferença da escola particular para a escola pública, um dia eu trabalhei isso com elas. A escola particular é tida como de qualidade não é? A maioria tem essa visão de qualidade e a escola pública é vista como não qualidade, e porque será isso, porque será que acontece isso? [...] As decisões na escola particular são autoritárias, são decisões onde um manda e os outros obedecem, diretor manda e todo mundo obedece, então não interessa o que você ou eu pensamos, a gente segue a norma; só que o financiamento da escola particular é muito maior [...] tudo o pai paga, então dá para fazer “n” projetos, dá para você fazer muita coisa, material pedagógico não falta, livro não falta, não falta basicamente quase nada porque os pais financiam a escola, o diretor na verdade quase não financia, quem financia são os pais. E na escola pública qual a diferença? Na escola pública as decisões são coletivas, são decisões democráticas, o grupo fala, o grupo age. Então, nesse sentido é excelente, muito melhor do que na escola particular

que é autoritária, mas em contrapartida o financiamento é muito pouco, o que vai para a escola pública é muito pouco, a escola pública é muito sucateada. Como você vai trabalhar com a criança com qualidade se você tem sucateamento? (Entrevista 14 – 14/11/2006).

Destacamos a heterogeneidade de concepções, paradigmas e, conseqüentemente, de práticas de gestão nos CMEIs, seja por características pessoais das diretoras e coordenadoras pedagógicas, seja por peculiaridades do próprio grupo, das relações que se estabelecem entre os diferentes atores do processo educacional e das condições de organização e de trabalho cotidiano. Podem-se apreender alguns paradoxos e ambigüidades: o autoritarismo explícito que requer muita luta para a conquista de alguma participação; uma democracia concedida que “autoriza e permite” que o grupo participe; a participação entendida como possibilidade de manifestação, mesmo quando não se atende às reivindicações; o empenho em promover uma gestão democrática de fato, buscando superar os limites e dificuldades que se interpõem no processo de democratização.

De modo geral, podemos afirmar que atualmente a defesa de democratização da educação e de sua gestão tornou-se um componente quase “natural” das propostas educacionais, mesmo porque consta como um princípio constitucionalmente estabelecido para os sistemas públicos de educação. Ademais, declarar-se autoritário não parece ser de “bom tom”, especialmente perante uma sociedade, que sofreu a redução da liberdade e, ainda, mantém as memórias do sofrimento impingido durante os governos que exerceram violentamente o autoritarismo. É preciso uma análise atenta, porque se a democracia e a liberdade são princípios caros à tradição liberal – e do neoliberalismo – nem sempre o dito é coerente com o feito, ou seja, nas sociedades de classes que lutam por interesses antagônicos predomina uma distância entre o que é declarado e aquilo que é realizado por parte das classes dominantes.

Um dos desafios da gestão municipal da Educação Infantil, que Sousa (1996) indica, é a superação da tecnoburocracia predominante nos sistemas educacionais. Para a realização dessa tarefa, a autora propõe dois princípios norteadores da gestão:

- o pressuposto político que considera a administração como operacionalização dos princípios e finalidades, composto pelos princípios da *universalidade* da proposta, *igualdade* de acesso, *qualidade* fundamentada na gestão descentralizada e desburocratizada das instituições de Educação Infantil (IEIs), *integração* eliminando as redes paralelas e superposição de órgãos no atendimento.

- o pressuposto técnico-pedagógico que define a elaboração do projeto pedagógico das IEIs contemplando: fundamentação da função da instituição a partir da concepção de criança e de sociedade em transformação; explicitação do compromisso humano-técnico e político do educador que deve “ser competente do ponto de vista do conhecimento, da atitude e do compromisso” (SOUSA, 1996, p. 123); definição de uma proposta pedagógica adequada aos interesses e necessidade infantis, bem como do espaço físico necessário; relação entre IEI e comunidade por meio de um planejamento participativo e descentralizado, no qual a gestão inovadora seja participante, com o envolvimento de todos os agentes educacionais na discussão e implementação de mudanças, visando priorizar a função da Educação Infantil como formadora de indivíduos autônomos preparados para o exercício da cidadania.

Contraditoriamente, porém, em direção semelhante à reforma educacional da década de 1990, a mesma autora entende a descentralização como autonomia “delegada” quanto ao projeto pedagógico da instituição, assumindo acriticamente a perspectiva da obtenção de eficácia e governabilidade da máquina administrativa, racionalização no uso dos recursos, gestão eficiente do trabalho, fomento da avaliação e transparência dos resultados da escola aos seus usuários (SOUSA, 1996). Essas premissas e propostas estão diretamente ligadas à concepção de administração gerencial que se inspira na transposição do paradigma empresarial para a gestão das instituições educacionais. Desse modo, tudo se resume a questões técnicas e operacionais, sendo suficiente adotar modelos de produção eficientes e eficazes para “resolver” o problema da qualidade da educação. Então, as mudanças devem ser operadas no interior da organização e nas relações entre os trabalhadores para se obter um produto adequado e a satisfação do cliente, tal como propõe a teoria da *qualidade total*.

Em uma posição radicalmente oposta ao paradigma empresarial, a conceituação de Projeto Político-Pedagógico enquanto construção participativa contínua, que não se encerra quando o documento se formaliza, mas abrange sua concepção, execução, avaliação e reelaboração (VASCONCELLOS, 2004), permite compreendê-lo como uma das possibilidades de gestão democrática. Assim, o PPP poderá estabelecer amplamente “os rumos” e finalidades de todas as dimensões do processo educativo, em sua concepção, coordenação e na execução do trabalho cotidiano dos educadores. Para tanto, requer a definição e prática de gestão democrática voltada para o resgate do controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores, que

empreenda esforços para a superação da hierarquização do trabalho escolar, do corporativismo, do processo decisório centralizado e da separação entre concepção e execução.

Entendemos, contudo, que não se pode mitificar o PPP como propulsor da emancipação do trabalho pedagógico e da autonomia escolar ao atribuir-lhe poderes ilimitados de transformação, pois isso significaria sua desvinculação da realidade social que é contraditória, tornando-o mera abstração. A gestão democrática e a participação, portanto, devem ser compreendidas em sua materialidade e limites históricos dentro da sociedade capitalista, no movimento contraditório e antagônico que une dialeticamente alienação/emancipação, para que se possam explicitar o sentido político e pedagógico presente no processo educativo, bem como a ligação das finalidades precípua da educação escolar e não escolar, no caso dos CMEIs, com os meios para alcançá-los, indicando a compreensão dos problemas e desafios da prática pedagógica (BARBOSA, I., 2001a; DOURADO, 2003; PARO, 2003; VEIGA, 2006).

A implementação de condições materiais para a participação da família e dos profissionais, a efetivação da atuação do Conselho Gestor como espaço de discussão e não de mera legitimação das decisões já tomadas pelos CMEIs, a garantia de eleições para diretores em processo transparente, o respeito da SME às decisões e reivindicações das instituições, favorecendo a construção da autonomia institucional, são aspectos fulcrais no processo de fazer cotidianamente a gestão democrática da educação em todos os níveis e etapas. A coordenação pedagógica dos CMEIs ocupa importante papel nesse processo de gestão, cuja compreensão requer a análise da historicidade de sua constituição, na qual buscamos apreender as dimensões que imprimem características identitárias ao profissional e delimitam condições simbólicas e materiais de sua atuação.

### **3.4 A coordenação pedagógica na Rede Municipal de Educação de Goiânia: trajetória histórica e política**

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia passou por diversas alterações, desde sua criação em 1961, no sentido de uma maior especialização das equipes, com a divisão do trabalho acarretando burocratização e fragmentação das atividades, dado o aumento de setores e subdivisões internas (DOURADO, 1990; CALAÇA, 1993; JESUS, 2004). Já no início, revelou-se uma separação entre administrativo e pedagógico, embora a estrutura administrativa vigente no

período de 1970 a 1977 mantivesse certa unidade entre os setores de planejamento e execução. Constatamos que as funções de supervisão e treinamento de pessoal eram desempenhadas pela *Divisão de Orientação Pedagógica*, localizada no *Departamento de Educação*, responsável por: planejamento, organização, execução e avaliação de assistência técnico-pedagógica às escolas; elaboração e execução de estudos de atualização dos métodos e técnicas de ensino e de programas de treinamento para o magistério municipal.

No contexto da ditadura militar, com as conseqüentes mudanças impostas à sociedade civil e ao Estado, processou-se uma reforma administrativa, numa perspectiva de modernização racional, que determinou a hierarquia do poder entre as instâncias de governo federal, estadual e municipal. A reestruturação da Secretaria Municipal de Educação, com a aprovação de seu primeiro Regimento Interno em 1977, adotou os princípios dessa reforma administrativa federal de 1967: planejamento; coordenação; descentralização; delegação de competências e controle, mas sem a delegação de competências. Foram extintos os Departamentos anteriores e criadas as *Coordenadorias*, dentre as quais a de *Ensino*, localizada nos *Órgãos Centrais de Execução*. Nessa *Coordenadoria de Ensino* estava o *Núcleo de Orientação e Supervisão* (NOS). Caracterizou-se, portanto, uma associação entre racionalidade técnico-burocrática e a lógica autoritária; a hierarquização que separa planejamento e execução em instâncias diferentes; a descentralização da execução, retirando as rotinas de execução e as tarefas de mera formalização de atos administrativos dos níveis de direção, liberando-os para as atividades de planejamento, supervisão, coordenação e controle (DOURADO, 1990; CALAÇA, 1993; JESUS, 2004).

O *Regimento Escolar* de 1982 define que a função de *supervisão pedagógica* na escola seria exercida por um profissional especialista habilitado em Supervisão Escolar de 1º. e 2º. Graus, tendo por objetivos: preservar a unidade do sistema educacional e a unidade curricular da escola; auxiliar os professores a identificar e compreender os problemas da escola, orientando-os na busca de recursos e meios para a solução desses problemas; programar e estabelecer diretrizes para a integração escola-comunidade, em conjunto com o serviço de Orientação Educacional; orientar na implantação e implementação do currículo; propor, incentivar e coordenar a realização de experiências pedagógicas; auxiliar os professores na identificação, compreensão e solução dos problemas pedagógicos da escola. Nota-se a incorporação da perspectiva colocada no campo da Supervisão Escolar de considerar o supervisor escolar como

responsável pela eficiência e qualidade do ensino, devendo identificar os problemas e indicar as possíveis soluções.

Para tanto, foram designadas como atribuições do supervisor pedagógico: planejar, supervisionar, coordenar e controlar as atividades didático-pedagógicas da escola, de modo a garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e manter a política educacional do sistema; elaborar o Plano Anual de Trabalho e relatórios sobre suas atividades, enviando-os, para apreciação, ao Núcleo de Orientação e Supervisão do órgão competente; coordenar a elaboração do Plano Curricular da escola; orientar e acompanhar os professores na seleção de conteúdos, livros, textos e na utilização dos guias curriculares; orientar na implantação e implementação do currículo; orientar e acompanhar o professor na elaboração do Plano de Ensino e fazer posteriormente sua análise; participar de encontros periódicos promovidos pelo Núcleo de Orientação e Supervisão; participar da montagem do sistema de acompanhamento, controle e avaliação do ensino-aprendizagem; auxiliar no levantamento do diagnóstico da escola; exercer outras funções inerentes ao seu cargo.

Importa destacar o papel atribuído ao supervisor como representante da política educacional oficial e sua subordinação aos órgãos centrais, fiscalizadores do controle que o supervisor deveria exercer sobre o professor e seu trabalho na escola. Tal subordinação evidencia-se na incumbência de apresentar o Plano Anual de Trabalho para apreciação pelo Núcleo de Orientação e Supervisão, bem como na necessidade de enviar relatórios a esse setor da Secretaria, prestando contas das atividades realizadas. Pode-se afirmar que a função correspondia a uma divisão técnica do trabalho, retirando do professor a possibilidade de articular os momentos de concepção e execução, ao mesmo tempo em que o especialista também era expropriado de autonomia, submetendo-se ao cumprimento das ordens superiores. Tal movimento acabava por caracterizar o que Marx (1987) considerou como trabalho alienado, figurando-se uma atividade sem consciência clara de seus próprios fins e meios, desqualificando-a, portanto, enquanto práxis possível, por desvincular a ação pedagógica e ação política.

Ao discutir a relação entre educação e trabalho, Ângela Mascarenhas (2005, p.166) indica as implicações da dissociação das práticas política e pedagógica que ocorre no processo educacional e nas relações de trabalho:

Muitas vezes percebemos no âmbito da esfera educacional atitudes que não possibilitam a contraposição ao modelo instituído e entendemos que talvez a mais significativa delas

seja a dissociação estabelecida entre ação pedagógica e ação política. Dissociando prática pedagógica e prática política, despolitizamos a ação e o discurso e perdemos a oportunidade de desvendarmos as questões, de atingirmos os elementos que realmente as gestam e de construirmos alternativas.

Em um cenário constituído no bojo da escola de nosso sistema capitalista, observamos a centralidade do currículo e da orientação ao professor como focos de ação do supervisor, expressando uma tendência que caracterizou a área da Supervisão Escolar no Brasil. Subjaz, nesse caso, a idéia de planejamento enquanto prescrição, fortemente influenciada pelas teorias administrativas e organizacionais, sendo que a literatura dessa fase

identifica um condutor teórico que orienta a supervisão, desde a Grécia Antiga. Ele consiste, basicamente, em idéias que sublimam a tarefa da fiscalização dos aspectos burocráticos e dos aspectos administrativos, passando a dar ênfase a uma atuação mais voltada para a introdução de modelos e técnicas pedagógicas. Essas idéias assinalam aspectos de liderança, motivação, comunicação, influência e interação, processo decisório, sempre analisados na perspectiva de como deve ser a escola e o trabalho do supervisor, pessoa e profissional responsável pela eficiência do desenvolvimento e pelo acompanhamento do processo de educação e de ensino (MEDINA, 2002, p. 45).

A produção em série, sob o modelo fordista, implanta um modelo de hierarquização intensificando a separação entre os momentos de concepção e execução, com controle do tempo e do saber do operário por técnicos intermediários – os gerentes. Os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, propugnados na teoria econômica foram transplantados para o campo educacional, refletindo-se na burocratização dos sistemas, com o incremento das equipes centralizadas e a criação dos cargos de supervisão e gerência do trabalho dos professores, função executada por administradores, supervisores e orientadores (SILVA, N., 2004; BRZEZINSKI, 2004; SAVIANI, 2006).

No ano de 1983, com as eleições diretas para prefeituras municipais, inicia-se uma gestão da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, tendo à frente uma secretária vinculada à Universidade Federal de Goiás e sua equipe de assessoras, também composta por professoras universitárias<sup>35</sup>. Essa equipe elaborou uma Proposta Pedagógica, enfatizando a qualidade do ensino público como meta prioritária da SME, assentada na valorização e qualificação do professor, redefinição político-pedagógica da educação escolar e democratização do ensino.

---

<sup>35</sup> A professora Dalísia Elizabeth Martins Doles assumiu como Secretária e a equipe técnica da Coordenadoria de Ensino foi liderada por Maria Esperança Carneiro, Elianda Tiballi e Marília Gouvea de Miranda, à época professoras vinculadas à Universidade Católica de Goiás.

Demonstrando sintonia com posições defendidas no Movimento de Educadores, a equipe assumiu a discussão nacional sobre reformulação do curso de Pedagogia que promoveu avaliação dessas funções, demonstrando que a divisão do trabalho entre especialista e professor não contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, propôs a criação da coordenação pedagógica na RME, baseada na convicção da necessidade de suprimir a figura do orientador educacional e do supervisor escolar, pois os mesmos representavam obstáculos à democratização do trabalho no interior da escola.

Os documentos da Secretaria afirmam que as avaliações sobre atuação do supervisor e orientador na RME eram restritas à discussão das dificuldades no exercício profissional, manifestando postura defensiva por parte dos especialistas, decorrente da “percepção da ineficácia de sua ação, a falta de entrosamento, e a ausência de orientação por parte da Secretaria” (GOIÂNIA/SME, 1984, p. 27). Nesse sentido, explicita-se que, a partir das discussões nacionais do curso de Pedagogia, a SME acompanhou o processo de avaliação das funções dos especialistas, confrontando com a prática destes profissionais na instituição escolar. Constatou, então, que havia insatisfação, tanto entre supervisores e orientadores quanto na escola que reivindicava constantemente “a presença de profissionais que pudessem coordenar a ação pedagógica e, conseqüentemente, dinamizar o caráter acadêmico do ensino” (GOIÂNIA/SME, 1985, p. 20).

Buscando resgatar a especificidade da atuação na escola, tendo como princípio norteador a unidade em torno de uma proposta de ensino que garantisse ao aluno a aquisição dos conteúdos fundamentais, surgiu a proposta de instituir a coordenação pedagógica como redefinição das funções do orientador educacional e do supervisor escolar, para apropriar a sua tarefa às necessidades pedagógicas da escola (GOIÂNIA/SME, 1984). Havia o entendimento de que as deficiências pedagógicas das escolas públicas estavam a exigir responsabilização daqueles profissionais pela reestruturação pedagógica, juntamente com os professores. Nesse sentido, condensa as funções de orientação e supervisão, definindo o coordenador pedagógico como profissional com curso de graduação em Pedagogia, cuja função é atuar, na escola, para “articular os elementos que constituem a dimensão pedagógica do ensino, imprimindo-lhe conseqüentemente, a qualidade de que necessita” (GOIÂNIA/SME, 1985, p. 20), estimulando a participação efetiva de todos os profissionais da escola. Essa mudança seria capaz de favorecer a eliminação da separação entre planejamento e execução?



Para alcançar a mudança pretendida, foi prevista a realização de cursos, elaboração de material de apoio, acompanhamento e orientação do desempenho, incentivo a experiências alternativas. Durante o segundo semestre de 1985 realizaram-se encontros com todos os coordenadores da Rede, possibilitando definir duas atividades básicas para a atuação destes profissionais junto aos professores e aos alunos. Assim, caberia ao coordenador pedagógico:

desenvolver um trabalho, juntamente com os professores, que promova a melhoria do ensino em sala de aula. Este trabalho poderá ter, dentre outros, o objetivo de identificar propostas metodológicas alternativas, explicitar o significado político da prática docente, identificar e apontar soluções para alunos com dificuldades de aprendizagem, discutir os problemas relativos ao desempenho profissional no âmbito da educação, etc. Desenvolver, juntamente com os alunos, um trabalho que venha a contribuir para a melhoria da aprendizagem, facilitando a compreensão e assimilação dos conteúdos escolares. Este trabalho poderá ser realizado através da identificação e atuação junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, da organização de atividades de leitura e de escrita e valorizem as expressões culturais do bairro, da cidade e do país, do desenvolvimento de experiências que ampliem os conhecimentos sobre a utilidade energética, medicinal e nutritiva dos recursos naturais, da organização de cursos práticos (profissionalizantes ou não) nas áreas de interesse dos alunos, etc. (GOIÂNIA/SME, 1985, p. 21).

Nesse contexto, foi considerado que as atribuições definidas para os coordenadores pedagógicos possibilitariam ampliação do campo de atuação do pedagogo, explicitando os efeitos de sua ação, tornando-a mais condizente com o momento atual da escola pública. Assim, não eliminariam o trabalho específico enquanto Orientador Educacional ou Supervisor Escolar. Ao mesmo tempo, se apresentava a compreensão de que a atuação do pedagogo deveria ser adequada ao nível de ensino da escola e às orientações didático-pedagógicas da Secretaria, para o que era necessário: definir as atribuições específicas para os coordenadores, conforme o nível de ensino em que atuassem; integrá-los nos trabalhos das equipes do Setor de Ensino; promover reuniões periódicas com os coordenadores para troca de experiências e avaliação dos trabalhos.

Concomitante às mudanças propostas no âmbito da escola, a própria estrutura administrativa da SME sofreu alterações. Uma delas refere-se à reestruturação do Núcleo de Orientação e Supervisão (NOS), na Coordenadoria de Ensino, mudando sua denominação para Setor de Ensino, como também sua composição, passando de uma equipe exclusivamente formada por pedagogos com a função de supervisores e orientadores educacionais, para equipes por áreas do conhecimento – Ciências Naturais, Alfabetização, Estudos Sociais, Ensino Especial e Matemática. Coerentemente com a intenção de superar a fragmentação e hierarquização do

trabalho escolar que se materializava na divisão técnica entre especialistas e professores, era necessário eliminar o caráter eminentemente fiscalizador do NOS para assumir atribuições pedagógicas, dirigidas ao processo de ensino-aprendizagem. As funções do Setor de Ensino, então, se voltavam para o acompanhamento e assessoramento às escolas, formação de professores e produção de material didático. As suas equipes deveriam diagnosticar e discutir a realidade das escolas, apresentando propostas de ações e de medidas para intervenção nas escolas.

Tal movimento na Rede, porém, não se deu sem conflitos e confrontos e materializou-se uma verdadeira luta de forças para manter privilégios advindos da posição hierarquicamente superior dos especialistas em relação aos professores, conforme os estudos de Dourado, 1990; Bittar, 1993; Carmo, 1996; Machado, 1997; Guimarães, 2004. As resistências se fizeram sentir dentro e fora da Secretaria, por meio da articulação com as associações dos orientadores e supervisores que reivindicavam a manutenção de suas funções, criadas no período do Regime Militar. Consideramos, ainda, que a forma autoritária de elaboração e implantação da proposta de mudança, sem a participação dos profissionais, também constituiu um foco de embates e oposição.

O depoimento de uma das professoras que compunha a equipe técnica da SME, apresentado no estudo de Guimarães, W. (2004, p. 64), que analisou a gestão 1983-1986 com base na pesquisa documental e na memória, ilustra a difícil situação vivida e a imposição da mudança:

[...] com exceção dos Orientadores e Supervisores, nós não conseguimos chegar a um acordo com essas categorias. Então, eles não gostaram de ir para a escola como professores, não houve acordo sobre isso. Na realidade, acabou sendo uma imposição [...] Esta questão nós não conseguimos implantar através de um processo democrático. Foi um processo impositivo mesmo, foi uma modulação muito difícil, mesmo respeitando o local, procurando fazer da melhor forma possível, eles não queriam ir para a sala de aula (2004, p.64).

Possivelmente, além da manutenção de privilégios, os especialistas tenham buscado também assegurar sua identidade profissional, diante dos questionamentos à sua formação e atuação que lhes impunha a necessidade de re-aprender o exercício da função, mas em uma perspectiva radicalmente diferente daquela que conheciam. A própria Proposta Pedagógica - 1984/1985 reconhecia a necessidade de cursos e “seminários de reciclagem” de preparação dos profissionais para sua atuação específica seguindo as diretrizes políticas e pedagógicas da SME. É provável, portanto, que se apresentassem versões distintas pela equipe técnica desejosa de

modificar a realidade e os profissionais que “sofriam” e deveriam executar a mudança não desejada e nem planejada por eles. Configurou-se, a partir de então, o dilema entre as forças que lutavam para a eliminação ou manutenção dos especialistas nos quadros técnicos da Secretaria e nas escolas, demarcando processo conflituoso de constituição da coordenação pedagógica, no qual não houve linearidade, mas uma trajetória de recuos e avanços, repleta de contradições e ambigüidades.

Um momento considerado como retrocesso ocorreu na gestão 1986/1989, após a demissão da Secretária e sua equipe de assessoras, no início do ano de 1986, possibilitando a retomada dos quadros técnicos anteriores e a recomposição do Núcleo de Orientação e Supervisão (DOURADO, 1990; CALAÇA, 1993; BITTAR, 1993; CARMO, 1996; MACHADO, 1997; GUIMARÃES, 2004). Nesse retorno em busca do *status* que lhe foi atribuído em sua criação, em 1977, o NOS apresentava-se, porém, “com um discurso renovado e com suas funções redimensionadas, na tentativa de retirar-lhe o caráter tecnicista, colocando-o a serviço da comunidade escolar” (CALAÇA, 1993, p. 40). Assim, em 1989, a *Portaria/CIRC/n. 001/89*, que fixa diretrizes para disciplinar o quadro de pessoal da SME, prevê a atuação dos especialistas no nível das unidades escolares e técnicas da SME, destacando que todos os profissionais das unidades escolares têm responsabilidade pelo trabalho pedagógico desenvolvido. A função poderia ser exercida por professor portador de diploma de Pedagogia, de acordo com sua habilitação, sendo que a lotação do Especialista atenderia aos critérios de número de turmas em funcionamento para o supervisor pedagógico, e quantitativo de alunos que fossem destinados à assistência do orientador educacional.

Pode-se constatar a persistência das funções de supervisão pedagógica e orientação educacional no cotidiano da RME, também na pesquisa de Celina Calaça (1993) que, de agosto de 1990 a abril de 1991, realizou a pesquisa empírica em uma escola municipal, tendo em vista compreender o sentido da eleição de diretores para o processo de democratização da gestão e das relações internas da escola. Na caracterização da organização do trabalho escolar, indica que as funções de supervisão pedagógica e orientação educacional são contempladas, como integrantes do corpo técnico-pedagógico, no Regimento da Escola, datado de 1984, o qual, segundo a autora, não diferia dos outros Regimentos das redes estadual e municipal. O grupo de especialistas era composto por quatro pedagogas, sendo uma dupla com habilitação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional para a primeira fase e outra para a segunda fase. O relato da

pesquisadora, acerca do trabalho realizado por essas profissionais, explicita a coexistência do papel tradicional do especialista, previsto legalmente no Regimento Escolar, com uma atuação denominada de coordenação do ensino, que interpretamos como tentativa de assumir a função de coordenação pedagógica, embora a prática cotidiana revele limitações distanciando o trabalho realizado e a concepção norteadora da proposta de coordenação.

A coordenação do ensino, naquela escola pesquisada, era exercida na primeira fase por uma orientadora e uma supervisora, em um modelo “fundado nos mesmos princípios que sustentam a lógica racional do processo de organização do trabalho social como um todo” (CALAÇA, 1993, p. 150-151). Esse modelo consistia em elaborar apostilas bimestrais a partir do programa básico fornecido pela SME para cada série, operacionalizando a definição dos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. As coordenadoras realizavam reuniões para discussão da apostila, avaliação do trabalho semanal, dosagem dos programas e replanejamento da semana seguinte, além de acompanhamento do trabalho do professor, através de observação de aulas e cadernos dos alunos. De acordo com a pesquisadora, estabelecia-se uma nítida diferenciação entre pedagogas responsáveis pelo planejamento do processo ensino-aprendizagem e os professores com função de meros “repetidores do plano minuciosamente elaborado pelos coordenadores” (CALAÇA, 1993, p. 152).

Entendemos que se ratificam, dessa maneira, tanto a fragmentação do trabalho pedagógico pela separação entre concepção/execução, quanto o exercício de controle e fiscalização sobre o professor, definidores da atuação do especialista que a proposta de coordenação pedagógica buscava superar. Isto explicita a contradição na realidade, e a dificuldade que os profissionais enfrentam, apesar de suas boas intenções, na superação de paradigmas assentados na hierarquização e oposição entre trabalho manual e intelectual, que alicerçam a divisão técnica do trabalho na sociedade capitalista. Ao mesmo tempo, evidencia-se a complexidade da constituição do trabalho e da identidade profissional da coordenação pedagógica na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Interessante ressaltar que a própria documentação da SME de Goiânia expressa a ambigüidade e contradição vividas na realidade. A consolidação do termo coordenação pedagógica, por exemplo, parece ocorrer apenas a partir da década de 1990, estando presente no *Plano de Ação do Núcleo de Orientação e Supervisão* (1992), no *Regimento Escolar* (1994), no documento que fixa os *Crêterios para Modulação, Lotação e Remanejamento de Pessoal da Rede*

*Municipal de Ensino* (1995). Entretanto, há uma divergência entre os dois últimos documentos quanto à identificação do profissional que exercerá a função: o *Regimento* (1994) define que deva ser um pedagogo, com experiência mínima de dois anos no campo da docência, enquanto que os *Critérios de Modulação* (1995) referem-se a um Especialista em Educação ou um Professor licenciado em Pedagogia.

Ainda em 1992, foi elaborada uma proposta de trabalho intitulada *Plano de Ação dos Especialistas em Educação*, por uma Comissão representativa, eleita pela totalidade desses profissionais. A referida proposta foi apresentada com a finalidade de “respaldar de forma coerente, sistemática, competente e compromissada uma práxis que com significado e relevância viabilize a prioridade evidenciada: a Democratização do Ensino” (GOIÂNIA, 1992, p. 01). Em 1996, essa mesma proposta continua sendo utilizada por se perceber que se mantinha avançada, atual e contemplando a proposta da SME, no que se refere ao Plano de Ação da Coordenadoria de Ensino. Dirigiu-se ao coordenador pedagógico, e não mais aos especialistas de ensino, afirmando que aquele “há muito tem tentado ocupar o seu espaço enquanto agente desencadeador, dinamizador e multiplicador no processo de Democratização do Ensino nas escolas da rede municipal” (GOIÂNIA, 1996, p. 02).

Percebemos que esses elementos são indicativos de uma lenta constituição da função de coordenação pedagógica e supressão do orientador e supervisor no cotidiano das instituições educacionais e da Secretaria Municipal. Em nossa investigação documental, encontramos uma situação que confirma essa análise: o processo encaminhado ao Conselho Estadual de Educação para autorização do Bloco Único de Alfabetização contém anexas duas versões de *Orientações para Organização do Ano Letivo de 1992*, com datas de elaboração diferentes, sendo que a primeira, datada de 1990, se refere à função de orientação e supervisão na escola enquanto que a segunda, de 1992, utiliza a designação de coordenador pedagógico.

O referido processo de regularização da proposta de Bloco Único de Alfabetização traz outro anexo, intitulado *Papel do supervisor e orientador* (1991), elaborado pela Coordenadoria de Ensino, considerando que esses profissionais têm importante contribuição para o êxito da proposta pedagógica da SME, “exercendo a função de coordenador pedagógico em aliança e sintonia com o professor e o aluno” (GOIÂNIA/ SME, 1991, p. 01). Constata-se, uma vez mais, a coexistência dos termos supervisor/coordenador, indicando que ainda não fora eliminada a figura do especialista na escola como queria a proposta do período 1983/1986.

Ademais, se explicita o movimento de estruturação da função de coordenação pedagógica, demandando esforços para sua melhor definição e, sobretudo, para obter convencimento e adesão dos profissionais.

O documento *Papel do supervisor e orientador* (1991) sugere que o coordenador pedagógico realize as seguintes funções na escola: acompanhamento da proposta pedagógica delineada, atuando como elo de ligação entre o Núcleo Pedagógico da Secretaria e a escola; apresentação de relatórios semestrais ao NOS, constando a situação pedagógica das escolas, com os índices de evasão e repetência; atuação junto aos professores e alunos, auxiliando-os no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, na elaboração do planejamento, na confecção de material didático; acompanhamento do desempenho do aluno e do professor quanto às estratégias, metodologias, processo de avaliação do aluno, auxiliando o professor no trabalho com a ficha de avaliação e oferecendo subsídios para a garantia de que o processo avaliativo ocorra na perspectiva apresentada pela proposta pedagógica da SME. Há, ainda, a sugestão de divisão dos supervisores e orientadores em grupos, com a escolha de um coordenador por região para favorecer as trocas de experiências entre os profissionais.

Consideramos que tal documento apresenta enfoque semelhante ao que foi delineado na proposta 1983/1986, possibilitando a delimitação de algumas características da coordenação pedagógica, por exemplo, o apoio e assessoramento ao professor em todas as suas necessidades, desde o planejamento até a execução de atividades; o envolvimento com os alunos, integrando parte das funções desempenhadas anteriormente pelo serviço de orientação educacional. Questionamos, entretanto, se o “acompanhamento do desempenho” não se torna uma estratégia para dissimular o controle e fiscalização sobre o trabalho do professor, tentando verificar a eficiência e eficácia pelos índices de repetência e evasão. E ainda, é preciso destacar que o coordenador continua subordinado ao NOS, como previsto no Regimento Escolar de 1982, devendo prestar contas de seu trabalho, agora não mais diretamente relatando as atividades, mas apresentando a situação da escola. Certamente, numa perspectiva de responsabilização do coordenador, o nível de problemas e os avanços obtidos em cada escola podem ser tomados como indicadores do êxito ou fracasso da atuação desse profissional.

Nesse contexto, poderíamos dizer que a proposta lançada em 1984, não se materializou imediatamente, enfrentou protestos e resistências, mas não foi abandonada e sim gradativamente construída. Com isso, afirmamos que as mudanças no campo educacional são

processuais, dinâmicas, se realizam em condições dadas e não podem ser impostas nem resultam apenas das determinações legais. Cabe lembrar que o movimento da realidade não anda a reboque de sua representação ou ideiação, sendo necessário, portanto, compreendê-lo de modo dialético e na sua concreticidade. No caso da assunção da coordenação como forma de superação da divisão e parcelamento de tarefa, conforme o desejo que se manifestou em muitos educadores da época, aquela deve ser assumida como concepção mediadora das ações e interesses de grupos e de indivíduos, sujeitas, portanto às condições históricas. De fato, ela pareceu misturar diferentes apropriações em âmbito subjetivo e objetivo das lutas e discursos políticos, conferindo-lhe certa especificidade na relação de forças e de significação social.

O *Estatuto do Magistério Público do Município de Goiânia* de 1992, por sua vez, contemplava, ainda, o cargo de Especialista em Educação, ao lado do cargo de Professor, entendendo por funções do magistério as atribuições de ministrar, planejar, orientar, dirigir, inspecionar, supervisionar e avaliar o ensino e a pesquisa nas unidades escolares ou nas unidades técnicas da SME. Na descrição sumária do cargo de *Especialista em Educação* consta explicitamente a função de supervisão pedagógica, assim como de orientação pedagógica e administração escolar. O cargo é composto por quatro classes graduadas a partir da formação acadêmica, sendo: na primeira, Licenciatura de Curta Duração em Pedagogia, com registro de especialista em educação; na segunda, Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação ou especialização em Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e registro no órgão competente; na terceira, Licenciatura Plena com pós-graduação *lato sensu* em Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar; na quarta, Licenciatura Plena acrescida de pós-graduação *stricto sensu* em Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar.

É possível concluir que o *Regimento Escolar* de 1994 demarca nova etapa na assunção da proposta de coordenação pedagógica, oficializando-a, a partir de sua definição como processo integrador e articulador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola, a ser desempenhado por um pedagogo, com experiência mínima de dois anos no campo da docência. São elencadas as atribuições do coordenador pedagógico quanto a assessorar e participar da elaboração, execução e avaliação dos planos, programas e projetos da unidade escolar; identificar, junto com as equipes escolares, casos de educandos que apresentem problemas específicos, orientando decisões que proporcionem encaminhamentos e/ou atendimento

adequado; participar, juntamente com a equipe escolar e o Conselho Escolar, da proposição, definições e elaboração de propostas para o processo de formação permanente, tendo em vista as diretrizes fixadas pela política da SME; conhecer e divulgar as leis e normas que regem os aspectos administrativos e pedagógicos da escola; planejar, coordenar, executar e avaliar o Conselho de Classe; elaborar, juntamente com o professor, o plano de adaptação de alunos; presidir o Conselho de Classe, na ausência do diretor; exercer outras funções inerentes ao seu cargo.

Para realizar o assessoramento na elaboração, execução e avaliação dos planos, programas e projetos, cabe, ainda, ao pedagogo coordenar e avaliar as propostas pedagógicas da escola, com base nas orientações e diretrizes da SME e metas do Conselho Escolar; participar, juntamente com a equipe docente, da seleção de livros didáticos e da definição de propostas de articulação das diferentes áreas de conhecimento, visando superar a fragmentação; selecionar obras atualizadas para instrumentalizar o professor na melhoria da aquisição do conhecimento; garantir a continuidade do processo de conhecimento; estimular, articular e avaliar os projetos específicos e especiais da escola; organizar, com o diretor e a equipe escolar, as reuniões pedagógicas; acompanhar e avaliar com a equipe docente, o processo contínuo de avaliação nas diferentes atividades e componentes curriculares; garantir os registros do processo pedagógico. Consideramos que há significativa diferenciação entre as atribuições do coordenador pedagógico e do supervisor pedagógico, mudando o enfoque de “fazer pelo professor” para “fazer com o professor”, bem como parece estar aparentemente esmaecida a função de controle e fiscalização sobre o trabalho docente. Constatamos, também, a supressão da função de orientação educacional, no Regimento.

Interessante notar que, uma nova reestruturação da SME, em 1996, amplia para cinco o número de *Núcleos internos da Coordenadoria de Ensino*, eliminando oficialmente o NOS, e, na perspectiva de descentralização institucionaliza os *Núcleos Regionais de Ensino*, vinculados a essa Coordenadoria. A documentação analisada utiliza, a partir de então, a designação de *coordenação pedagógica*, não mais se referindo a orientador/supervisor nem especialistas em educação. Nos critérios para modulação e lotação dos anos 1996, 1997 o profissional para assumir a função é identificado como graduado em Pedagogia, com cargo de PE II ou PE III e para o ano de 1998 especifica-se que poderia ter licenciatura curta ou plena, com cargo de PE III. Abre-se, daí, a possibilidade de professores de outras áreas da Educação, com pós-graduação em



supervisão ou planejamento educacional também exercerem a coordenação pedagógica, após análise pela Secretaria.

Em 2000, foi aprovado novo *Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, Lei Complementar n. 091/00*, que eliminou da carreira o cargo de Especialista em Educação, instituindo o cargo único de *Profissional da Educação*, estruturado em duas classes segundo os níveis de formação: PE I, com nível de Ensino Médio, modalidade Normal, e PE II, com curso superior. Com isso, a coordenação pedagógica torna-se, efetivamente, uma função e não mais um cargo. A descrição sumária do cargo indica que o Profissional da Educação exerce atividades docentes na Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como atividades de suporte pedagógico direto, incluídas as de direção, planejamento, capacitação, pesquisa, coordenação, supervisão, inspeção e orientação educacional em unidades escolares, unidades regionais de ensino e nas unidades técnicas da Secretaria. Observa-se que a concepção de docência restringe-se às atividades de regência de classe, não incorporando as demais atividades do trabalho pedagógico como é concebido na perspectiva de docência ampliada presente no Movimento de Educadores.

No período de 1999 a 2001, com a implantação do Projeto Escola para o Século XXI, observam-se critérios diferenciados para a modulação do coordenador pedagógico nas escolas integrantes do Projeto, conforme a organização escolar, em geral atendendo ao número de turmas por turno. Os requisitos para exercer a função, contudo, são idênticos para toda a Rede, podendo ser o profissional PE II ou PE III, licenciado em Pedagogia. O Departamento de Ensino analisaria os casos de professores de outras áreas, com pós-graduação em educação. Constatamos que, em 2000 e 2001, nas escolas executoras do referido Projeto, o coordenador pedagógico passou a ser retirado do coletivo de professores, ou seja, não havia a lotação de um profissional especificamente para a função, mas a escola poderia escolher um dos pedagogos para exercer a coordenação pedagógica. Havia, ainda, a possibilidade de o profissional exercer, simultaneamente, a regência de sala e a coordenação, desde que tivesse a carga horária definitiva de 40h/a semanais. Esse processo inaugura a escolha do coordenador pedagógico pelo grupo a ser coordenado, inserindo uma significativa modificação que remete a um processo supostamente mais democrático que retira definitivamente o caráter de detentor de um cargo vitalício, como era no caso dos especialistas.

Nos Centros Municipais de Educação Infantil, de acordo com as *Diretrizes de Organização do Ano Letivo* para 2000 e 2001, a função de coordenação pedagógica seria ocupada por um Profissional da Educação PE III em cada instituição, com formação em Pedagogia, tendo carga horária de 30 horas semanais. No ano de 2002, foi alterada a carga horária para 60 horas semanais, indicando que o CMEI teria um único profissional, atuando em período integral, nos turnos matutino e vespertino. Havia a alternativa de lotar dois pedagogos, contemplando os dois turnos, nos casos de impossibilidade de lotar um único profissional. Em 2002, a documentação da SME ainda não se referia à escolha de coordenador pedagógico pelo grupo de professores de Educação Infantil, como foi estabelecido para as escolas, aparecendo tal definição no ano de 2003. Importa, ainda, destacar que as turmas de pré-escola nas escolas de Ensino Fundamental ficam sob a responsabilidade do mesmo coordenador que atende a escola, nos respectivos turnos.

Além da escolha do coordenador pelo grupo de professores, oficializada a partir do ano de 2002, outras mudanças foram introduzidas no período 2001-2004, indicando novas dimensões na constituição do trabalho e da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos: a denominação de professor-coordenador; a falta de exigência de formação em Pedagogia, possibilitando a todos os professores exercer a função; a garantia da sua vaga na escola, na modalidade em que atuava como professor antes de assumir a coordenação; o direito a receber gratificação de regência. Nos CMEIs, a priorização de se escolher um único profissional para exercer a coordenação pedagógica em período integral permanece até 2003, sendo alterada em 2004 e 2005 para um profissional por turno, com carga horária de 30 horas semanais.

Em 2006, constatamos outras modificações nas diretrizes acerca da coordenação pedagógica na RME. Permanece a designação de professor-coordenador e a escolha pelo grupo de professores e, também, pelo diretor, mas perdeu a garantia de sua vaga na escola. Deixaria de receber gratificação de regência, contudo essa regra não vigorou. Voltou a ser exigida a formação em Pedagogia para o exercício da função. Fixou-se um período de vigência da coordenação por três anos que anteriormente era anual, e a possibilidade de substituição por decisão da maioria dos coordenados ou por solicitação da Unidade Regional de Ensino (URE) mediante avaliação de desempenho insatisfatório, após três advertências por escrito.

Nota-se que os CMEIs não foram relacionados no item que identifica as unidades educacionais que terão direito de lotação de professor-coordenador, sendo que este profissional também não foi citado no item de critérios para lotação nos CMEIs. No entanto, a função

continuou sendo exercida em todas as instituições, de acordo com as orientações gerais. Quanto à delimitação da formação em Pedagogia, seria um atendimento às prescrições legais, como a LDB/96, ou haveria alguma preocupação com a fragmentação da identidade profissional? Ou, ainda, seria uma atitude corporativista, de reserva de mercado?

A análise dos Regimentos Escolares da SME de Goiânia, igualmente, é elucidativa de como há uma flutuação na atribuição do lugar da coordenação pedagógica, demonstrando possível indefinição conceitual tanto da função quanto da concepção de gestão: em 1994, 1996 e 1998, a função compõe o Título “Da gestão da escola”, no Capítulo “Da equipe escolar”, Seção “Da equipe técnica”. Nesses Regimentos, a direção da escola é definida como setor responsável pela administração dos serviços escolares, no sentido de atingir os objetivos educacionais, entretanto, não relaciona o coordenador pedagógico como participante da equipe diretiva, composta por diretor, secretário geral e coordenador de turno. Cabe ao diretor a coordenação do funcionamento geral da escola e a execução das deliberações coletivas, tendo como parâmetro as diretrizes da SME.

No documento de 1999, a coordenação pedagógica localiza-se no Título “Dos profissionais da educação”, enquanto que o Título “Da gestão escolar” contempla os profissionais ligados ao trabalho administrativo, como diretor, auxiliar de ensino, secretaria geral e auxiliares de apoio administrativo. Evidencia-se, dessa maneira, uma separação entre as dimensões administrativa e pedagógica, bem como uma concepção de gestão burocratizada, que não se envolve com a totalidade do processo educativo, prevendo para o diretor atribuições eminentemente voltadas para o controle do trabalho e cumprimento das normas da Secretaria. Ressalva-se que o *Regimento Escolar* (1999) apresenta uma definição de gestão democrática como desenvolvimento das atividades das escolas dentro do espírito democrático e compartilhado, assegurando a participação da comunidade na discussão, implantação e execução de propostas administrativas e pedagógicas, através do Conselho Escolar. Nesse sentido, o diretor deve coordenar o funcionamento geral da escola e a execução das deliberações coletivas, tendo como parâmetro o projeto político-pedagógico e as diretrizes da SME.

Quanto à coordenação pedagógica, ainda no Regimento de 1999, permanece a mesma definição enquanto responsável pelo processo integrador e articulador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola e, em termos gerais, conserva as atribuições dos regimentos anteriores, porém, algumas modificações introduzidas sinalizam uma perda de integração desse

profissional com a dimensão administrativa da escola. Por exemplo, ao especificar o assessoramento do pessoal envolvido no processo de ensino-aprendizagem e, também, restringindo a participação na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-pedagógico, a qual antes se referia aos planos, programas e projetos da unidade escolar. Ademais, foi conservada do Regimento de 1998 a redução aos aspectos pedagógicos da escola da atribuição referente ao conhecimento e divulgação de leis e normas, que nos Regimentos de 1996 e 1994 incluía também os aspectos administrativos.

No *Regimento Escolar* de 2004, que está em vigor atualmente<sup>36</sup>, a coordenação pedagógica retorna ao Título “Da gestão escolar”, agora no Capítulo “Da organização pedagógica”. A função passa a ser entendida como exercício coletivo de professores/as, articulada por um/a Profissional da Educação – que pode ter diversas formações – escolhido por seus pares, na organização escolar em ciclos, ou por um pedagogo, em articulação com os demais profissionais, na organização em séries. A proposta político-pedagógica da SME é definida como eixo condutor da coordenação pedagógica que passa a compor a equipe de direção da escola, juntamente com diretor, coordenadores de turno e secretário geral. Interessante notar que foi retirado da estrutura geral do documento o título que apresentava a definição de gestão democrática, mantendo-a como referência em partes do documento, como por exemplo, da direção da escola, da proposta político-pedagógica.

De acordo com a *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência* (2004), a coordenação pedagógica é uma função dos professores dos ciclos de formação e desenvolvimento humano, não a restringindo a uma formação acadêmica específica. Esse documento considera, ainda, que ao ser escolhido pelos pares, o coordenador adquire maior legitimidade e confiança por parte do grupo. Na perspectiva da SME, “o processo de escolha possibilita melhor articulação entre o grupo, fortalece as relações democráticas dentro do espaço escolar e respeita o saber construído na prática docente” (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 40).

Concordamos com a premissa de que todos os professores devam ter sólida formação teórica, na perspectiva da docência ampliada, tornando-se aptos a exercerem tanto as funções de regência quanto as demais funções pertinentes ao processo pedagógico nas instituições educacionais, bem como nos sistemas de ensino e em contextos não-escolares. Entretanto, será

---

<sup>36</sup> Até setembro de 2007, data de conclusão deste trabalho.

essa a realidade dos cursos de formação de professores? Os saberes adquiridos na experiência de sala de aula seriam suficientes para o exercício de função tão complexa como a coordenação pedagógica? Vale ressaltar que a designação constitui significados e sentidos importantes na constituição da identidade profissional, portanto, é necessário indagar se a denominação de *professor coordenador* não estaria refletindo uma indefinição quanto à natureza da própria coordenação pedagógica. Que lugar se destina a essa função na organização educacional da RME de Goiânia?

Como indicado na pesquisa de Fátima Polizel (2003) acerca das práticas pedagógicas do/a professor/a coordenador/a na rede estadual paulista, esse profissional vive uma situação confusa, pois ao mesmo tempo em que é professor faz parte da equipe diretiva da escola. Assim, “por não ocupar uma posição definida na hierarquia escolar [...] ou um posto demarcado na organização escolar com atribuições e competências arroladas, torna-se um/a ‘coringa’ no cotidiano escolar” (POLIZEL, 2003, p. 103). Consideramos essencial, então, que sejam criadas as condições concretas para a qualificação do educador que assume a função de coordenador, bem como se delimitem as referências para a sua atuação, tendo em vista assegurar elementos facilitadores de um processo coletivo de constituição da identidade profissional.

Já no *Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil* (2004), a coordenação pedagógica ocupa uma seção do Capítulo “Da organização pedagógica” que abrange, também, os professores, as instituições co-responsáveis, a proposta político-pedagógica (PPP) e o calendário de atividades, no Título “Do nível do atendimento” do qual consta um capítulo específico para a gestão e outro para a organização administrativa. O coordenador pedagógico é responsável pela integração, articulação, acompanhamento e desenvolvimento das ações educativas do CMEI, com a finalidade de auxiliar, coordenar, acompanhar e avaliar o processo educativo. Constata-se que não há definição da equipe de direção do CMEI, embora seja previsto o desenvolvimento das atividades administrativas e pedagógicas pautadas em princípios de uma gestão democrática. A direção, responsável pela administração do CMEI, deve compartilhar a gestão com os segmentos da comunidade educacional na definição das prioridades pedagógicas, administrativas e gerenciamento dos recursos financeiros, em conjunto com o Conselho Gestor. E o lugar da coordenação pedagógica no CMEI?

Parece ser atribuído um lugar diferente do que é previsto no Ensino Fundamental: fora da equipe gestora, que nem sequer é indicada no documento. Suas atribuições referem-se à

articulação coletiva da construção, discussão, implementação e avaliação da PPP, assim como de ações para melhoria da relação entre CMEI, família e comunidade, viabilizando parcerias na construção do projeto educativo; o acompanhamento e auxílio ao trabalho do/a professor/a com o agente educativo, promovendo e coordenando as reuniões de estudo e planejamento pedagógico, além de possibilitar aos educadores o acesso a recursos didático-pedagógicos e bibliográficos que possam atualizar seus conhecimentos e contribuir na sua ação educativa. Inclui, também, a avaliação periódica, junto com o coletivo de profissionais, do processo educativo e do desenvolvimento das crianças, identificando casos de crianças que apresentem necessidades específicas, tomando decisões que proporcionem encaminhamentos e/ou atendimento adequado; promover, juntamente com a direção, um ambiente físico e humano favorável às interações positivas no CMEI.

Cabe, ainda, ao coordenador pedagógico do CMEI participar do processo de formação profissional oferecido pela SME; buscar fundamentação em amplas áreas do conhecimento, a fim de subsidiar sua prática e o processo educativo, fazendo com que esses momentos se constituam em processo de formação permanente; conhecer e cumprir as leis e normas educacionais em vigor; responsabilizar-se pelo uso e manutenção do acervo bibliográfico e recursos pedagógicos da instituição. Pode-se perceber, no conjunto dessas atribuições, a indicação de um papel do coordenador pedagógico no apoio e formação dos educadores, diretamente envolvido com o processo educativo, com as ações pedagógicas voltadas para a criança e a família. Para tanto, enfatiza-se a necessidade de investimento em sua própria formação e qualificação, indicando que deve ser buscada uma solidez teórico-prática e a capacidade de aprendizagem no processo de trabalho cotidiano.

As atribuições do coordenador pedagógico, na RME de modo geral, pressupõem parceria e cooperação com os demais segmentos da escola, coordenando todas as ações e dimensões do processo pedagógico e participando da elaboração, execução e avaliação da Proposta Político-Pedagógica, enfatizada a necessidade de participação do Conselho Escolar. Destaca-se, também, o envolvimento do coletivo de profissionais da educação em diversos processos, por exemplo, análise e seleção dos recursos didático-pedagógicos; definição de propostas de articulação das diferentes áreas de conhecimento, visando superar a fragmentação; análise e avaliação de casos de educandos que apresentem problemas específicos, orientando decisões que proporcionem encaminhamentos e/ou atendimento adequado. O coordenador deve,

ainda, planejar e coordenar as reuniões pedagógicas, bem como organizar as turmas, juntamente com o diretor da escola; garantir os registros do processo pedagógico; coordenar as ações relacionadas ao processo de avanço, classificação e reclassificação; conhecer e divulgar as leis e normas que regem os aspectos pedagógicos e legais da escola.

Cabe ao coordenador pedagógico organizar, estimular e apoiar o coletivo de profissionais da educação na busca permanente de atualização e ampliação dos seus conhecimentos, de forma a contribuir na sua prática pedagógica, assim como participar do processo contínuo de avaliação das diferentes atividades e componentes curriculares, Conselho de Classe/Ciclo. Ademais, deve cuidar e comprometer-se com o cumprimento das orientações, diretrizes e solicitações da SME, dentro dos prazos pré-estabelecidos. O papel atribuído ao coordenador pedagógico, nessa perspectiva, parece caracterizá-lo como motivador da equipe, um participante que compartilha responsabilidades no trabalho escolar, além de assegurar o cumprimento das normas estabelecidas pela Secretaria.

É pertinente observar que se explicita na documentação uma subordinação do coordenador à administração central e à URE, inclusive podendo sofrer advertências por esta última. Considerando a ênfase dada ao cumprimento das normas da SME, parece que se revela uma concepção de coordenação pedagógica enquanto “fiscalização”. Seriam ranços da institucionalização da supervisão escolar, sob o Regime Militar, cujo eixo foi a divisão técnica do trabalho nos moldes das teorias da administração científica? O coordenador pedagógico estaria ocupando o lugar típico da gerência capitalista, exercendo o caráter controlador da supervisão, embora com a “nova” aparência criada pela produção flexível que modifica as formas de controle por meio de uma “autonomia responsável” em substituição ao controle direto?

No trabalho empresarial, sob a ótica da produção flexível, desapareceria a figura tradicional do gerente fiscalizador, pois o controle está centrado na tarefa e cada equipe se responsabiliza pelo alcance das “suas” metas, exercendo um autocontrole, enquanto que o supervisor se ocupa da criação de um clima organizacional favorável ao trabalho. No caso da educação, o supervisor escolar a quem cabia fiscalizar e controlar seria substituído pelo coordenador pedagógico que teoricamente, ao menos, não visa controlar e fiscalizar, mas motivar o coletivo de professores. Ou, haveria possibilidades emancipatórias, a se instaurar na e a partir da contradição, potencializando uma construção coletiva da coordenação pedagógica como articuladora e mediadora de projeto educativo da coletividade?

As análises até aqui construídas possibilitam evidenciar que, desde a criação da função de coordenação pedagógica na RME, depositam-se nesse profissional expectativas de contribuição para a implementação de uma gestão democrática e participativa, colocando-o como mediador entre a família, os educadores, as crianças e a própria SME, na articulação coletiva do projeto político-pedagógico das escolas e dos CMEIs. Nesse sentido, configura-se, potencialmente, um espaço de atuação que, na contradição apontada na realidade, visa a transformação do real e a superação da alienação e hierarquização do trabalho educativo. Tem-se presente, porém, os limites históricos da própria concepção de democracia e participação na dinâmica de produção e reprodução do capital que se assenta, fundamentalmente, na expropriação do trabalho e reificação das subjetividades, na desigualdade e exclusão econômica, social, política.

O contexto legal da coordenação pedagógica imprime diferenciações na concepção da função e na constituição de identidades profissionais, acarretando implicações práticas nas condições de trabalho e atuação dos coordenadores. Os diferentes papéis atribuídos ao coordenador pedagógico na Educação Infantil explicitam-se na relação com as concepções de gestão, tendo em vista a democratização e a melhoria da qualidade da educação. Analisamos, no próximo capítulo, o exercício profissional da coordenação pedagógica nos CMEIs, os elementos norteadores de sua atuação, significados que atribuem ao seu trabalho e a possibilidade de constituição de identidade profissional.



## **CAPÍTULO IV**

# **O TRABALHO DA GESTÃO PEDAGÓGICA EM CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEIs) de GOIÂNIA: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO COLETIVA**

As relações sociais de produção e as condições materiais e simbólicas delimitam tanto o modo de atuação quanto a atribuição de significados e sentidos ao trabalho e ao trabalhador. Por outro lado, essa significação da atividade e de si próprio é uma dimensão constitutiva do modo de agir, expressando uma relação dialética entre individual/subjetivo/simbólico e social/objetivo/material como categorias interdependentes e mediadoras no processo concreto de trabalho humano, no qual o homem modifica a realidade, construindo cultura e sendo construído enquanto sujeito social e individual. A construção da identidade pessoal e profissional articula-se nesse complexo processo de produção material e simbólica, incorporando aspectos coletivos e individuais, em um movimento de identificação e diferenciação que permite o reconhecimento a partir das maneiras como se é reconhecido por outrem. Assim, define-se o pertencimento a determinada categoria, grupo, classe social.

No caso do trabalho dos profissionais da educação, os modos de organização e funcionamento da instituição educacional articulam expectativas e definições sobre os papéis a serem desempenhados, as posturas que serão tomadas, as atividades diárias, incorporando, também, os diferentes significados e funções institucionais que são engendrados no movimento sócio-econômico-cultural mais amplo da sociedade. As características da instituição, ao conferir especificidade às diversas atividades, organizam o trabalho e criam expectativas de atuação, imbricando-se nas formas como o sujeito trabalhador se reconhece. Considerando que as condições materiais determinam o modo de agir e de pensar sobre a realidade, o esforço investigativo de apreender as identidades profissionais de coordenadoras pedagógicas da

Educação Infantil, implica identificar o trabalho – coordenar – realizado por pessoas determinadas atuando em instituições específicas.

Nesse sentido, é preciso conhecer a dimensão individual que envolve a trajetória profissional das coordenadoras, os motivos que levaram à atuação na Educação Infantil e na coordenação pedagógica do CMEI; concepções acerca do seu trabalho, que se articulam com concepções de criança e do papel da Educação Infantil; dificuldades que enfrentam e atividades cotidianas; expectativas e sentimentos acerca da função; aprendizagem profissional do trabalho. Buscamos apreender múltiplas determinações do objeto, a partir de sua materialidade tal como apresentada pelas coordenadoras, tendo em vista compreender possíveis contradições e ambigüidades no complexo processo de constituição de identidades profissionais no trabalho de coordenação pedagógica em CMEIs de Goiânia.

#### **4.1 As coordenadoras pedagógicas dos CMEIs: dimensões do perfil profissional**

No universo de 76 CMEIs em funcionamento no mês de outubro de 2005, quando iniciamos a pesquisa empírica, constavam 128 coordenadores pedagógicos lotados, mas 12 encontravam-se licenciados, portanto 116 estavam exercendo a função, dos quais 93 responderam aos questionários propostos na primeira etapa do nosso trabalho. O perfil profissional que apresentamos foi elaborado a partir das informações dos questionários, tendo por objetivo identificar o/as coordenador/as quanto ao estado civil, idade, quantitativo de filhos, faixa de rendimento salarial, sexo, formação e experiência profissional. Nossa preocupação em delinear o perfil coletivo do/as pedagogo/as extrapola a mera quantificação, por considerar que cada índice, cada número (re)apresenta pessoas com seus nomes – ocultos na pesquisa – que possuem histórias, marcadas por dificuldades, desafios, conquistas, emoções.

A primeira constatação é de que a coordenação pedagógica em CMEIs é função maciçamente ocupada por mulheres, casadas (66), com dois filhos (43), havendo apenas um homem exercendo tal função, em 2005. Esse único coordenador é casado e tem três filhos. A idade do/as pedagogo/as concentra-se nas faixas etárias de 25 a 35 anos (33) e de 36 a 45 anos (33). A feminização do magistério, expressa na predominância de mulheres, sobretudo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tem sido estudada em diferentes perspectivas teóricas, no sentido de compreender as implicações e relações entre gênero e

profissão docente, destacando-se temas como a constituição da identidade profissional e a precarização do magistério (APPLE, 1987, 1988; VARGAS, 1993; CARVALHO, 1999; BARBOSA, I. e COSTA, 2005, 2006; ARCE, 2001; ALMEIDA, 1998; ALVES, 2002; HYPÓLITO, 1999; KRAMER, 2003).

Uma das evidências marcantes nos estudos refere-se ao papel social atribuído às profissionais da educação, fundamentado na biologização da maternidade, explicitada no mito da mulher mãe-educadora nata, que se sedimenta na Educação Infantil, dificultando a profissionalização, ao pressupor que a mulher é naturalmente apta para educar crianças pequenas, porque tem o instinto materno (BARBOSA e COSTA, 2005, 2006; ARCE, 2001; ALVES, 2002; 2006; SILVA, H., 2006). Nesse sentido, a identidade profissional é constituída na ambigüidade entre a casa e a escola, como tia/professora, ocupando, contraditoriamente, o status de um profissional que é considerado “membro” do grupo familiar, portanto, um parente e não um profissional. Ademais, a hierarquização se estabelece no interior da profissão, de modo que quanto menor a criança/aluno, menor a diferenciação de papéis e menor a profissionalização assegurada por formação, salário, condições de trabalho.

Uma problemática decorrente da precarização do magistério e da desvalorização salarial imposta aos trabalhadores da educação se expressa na sobrecarga de trabalho, em que os educadores são obrigados a cumprir dupla e, às vezes, tripla jornada, em mais de uma instituição e/ou rede de ensino. Em nossa pesquisa, identificamos que a maioria das coordenadoras trabalha em dois turnos, sendo 70 nessa condição no ano de 2005, representando 75% dos participantes e 61 no ano de 2006, equivalentes a 65%. Esse decréscimo poderia ser interpretado como indicador positivo, porém, faltaram as respostas de 9 coordenadoras, dificultando uma análise real desse aspecto. A dupla jornada é apontada entre os fatores que interferem no desempenho profissional e na qualidade do ensino, dificultando a construção do trabalho coletivo e da identidade da instituição educacional que conta com trabalhadores sem condições de participação em outras atividades além das “aulas”, tais como formação, estudos, planejamento e reflexão coletiva.

A luta por profissionalização, no caso da Educação Infantil, compõe um panorama complexo no percurso histórico das instituições e das políticas públicas brasileiras, sofrendo hierarquização e fragmentação do trabalho, sem preocupação com a formação e qualificação das educadoras. Atualmente, colocam-se possibilidades de intervenção nesse quadro, sobretudo, por exigências legais de normatização dessa etapa educacional nos sistemas de ensino. Assim,

importa destacar que a Constituição Federal do Brasil (1988) estabelece que seja promovida a valorização dos profissionais de toda a Educação Básica, definidos na Medida Provisória n. 339, de 28 de dezembro de 2006 como docentes, profissionais que oferecem suporte direto ao exercício da docência, incluindo-se direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica.

O conjunto de coordenador/as participantes da pesquisa apresenta-se heterogêneo quanto ao tempo total de atuação na área educacional, abrangendo 10 profissionais com longa experiência, acima de vinte e seis anos de trabalho; 15 estão na profissão entre vinte e um e vinte e cinco anos; 24 possuem entre dezesseis e vinte anos; 23 com período de onze a quinze anos; 13 com seis a dez anos e apenas 02 em início de carreira, entre um a cinco anos. Há, portanto, uma concentração de profissionais experientes, totalizando 47 pedagogo/as que trabalham na educação há mais de dez anos. Quanto ao vínculo com a SME, constatamos que a maioria (50) apresenta mais de cinco anos, sendo 27 no período de seis a dez anos e 23 de onze a quinze anos, embora haja número significativo de 15 pedagogas iniciantes na Rede Municipal de Educação (RME) cujo tempo de serviço é de um a cinco anos. Os demais estão distribuídos da seguinte forma: 06 no intervalo de dezesseis a vinte anos; 05 entre vinte e um e vinte e cinco anos; 05 acima de vinte e seis anos de trabalho na Rede pública municipal.

A experiência profissional do grupo participante da pesquisa se constitui basicamente no exercício da função de professora no Ensino Fundamental, sendo que 75 foram/são professores na Educação Infantil, e 53 indicaram ter atuado como professor de agrupamento naquele CMEI onde passou a exercer a coordenação pedagógica. Esse período de atuação é variado, podendo ser de um a cinco meses (10); seis meses a um ano (14); mais de um ano (25); não informado (04). Destacamos que 06 coordenadoras não responderam à questão. Consideramos que a característica de as coordenadoras possuírem experiência como professoras relaciona-se com a historicidade da coordenação pedagógica, estruturada como uma função do magistério e não como cargo. Revela-se, também, uma peculiaridade da inserção da Educação Infantil nos sistemas de ensino sem a prévia formação de quadros profissionais específicos, transferindo os professores do Ensino Fundamental. A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, por exemplo, não realizou, até o presente momento, concurso exclusivo para as etapas de ensino, mas sim concurso geral para o Cargo de Profissional da Educação.

A regra estabelecida na RME de que o coordenador pedagógico deve ser escolhido entre o coletivo de professores, também, se coloca como um fator explicativo para o número significativo de coordenadoras que atuaram como professoras de agrupamento no CMEI. É possível, contudo, que algumas ficaram provisoriamente na sala até a realização da escolha, pois permaneceram menos de seis meses na função de professora. Ademais, é instigante que muitas não tenham informado essa experiência (34), o que nos leva à hipótese de que, em muitos casos, não aconteceu o processo de escolha pelo grupo e a profissional foi conduzida diretamente à função de coordenação pedagógica.

Quanto à formação, dentre as 93 coordenadoras pedagógicas que responderam aos questionários, 63 fizeram o Ensino Médio na modalidade Normal, também designado de Magistério; em nível superior, 88 cursaram Pedagogia, 04 com outros cursos (Letras; História; Matemática; Direito) e 03 não eram graduadas. Conforme indicamos anteriormente, as diretrizes da Secretaria permitiam que a coordenação pedagógica fosse exercida por um profissional da educação, escolhido por seus pares, independentemente da sua formação. Em 2006, essa diretriz foi alterada exigindo a formação em Pedagogia, o que provocou a substituição das profissionais que não atendiam ao critério. Uma delas manifestou descontentamento com a medida, pois havia se identificado com o trabalho de coordenação pedagógica e gostaria de permanecer na função.

No que se refere à pós-graduação, totalizam 66 coordenadoras com especialização *lato sensu*, em vários cursos: Métodos e Técnicas de Ensino (22); Planejamento Educacional (18); Educação Infantil (10); Psicopedagogia (10); Língua Portuguesa (8); Administração Escolar (8); Supervisão Escolar (02); Gestão Escolar (02); Educação em Ciências (02); Alfabetização (02); Orientação Educacional (01); Aprendizagem e Diferenças (01); Informática Educativa (01); Educação Ambiental (01); Literatura Brasileira (01); Gerenciamento Empresarial (01); Administração Financeira (01); Contabilidade e Finanças (01); Professor de Deficientes Visuais (01); Educação Especial – Libras (01). Destaca-se, ainda, que constam 06 coordenadoras cursando especialização, 22 que não cursaram e 21 com mais de um curso.

Para a maioria dessas coordenadoras (44), o curso de Pedagogia preparou parcialmente para o exercício dessa função no CMEI; 20 consideraram que não houve preparação, enquanto 15 afirmaram que receberam preparo e 14 não responderam. As justificativas são diversificadas e, às vezes, um mesmo aspecto é apresentado como explicação para avaliações diferentes, por exemplo, o caráter abrangente do curso que prepara para todas as

funções e áreas da educação é indicado por uma coordenadora que admite ter sido preparada e por outra que considera a preparação como parcial. A ausência de estudos sobre Educação Infantil e coordenação pedagógica foi indicada tanto como preparação parcial quanto falta de preparo.

Dentre as entrevistadas destaca-se, ainda, a avaliação de que o curso é muito teórico e a prática ensina mais.

[...] porque a nível lá de curso, da especialização, ou da faculdade, [...] é pouca coisa que eu peguei, até porque tinha muita teoria, mas [...] não teve um estágio que fosse voltado para Educação Infantil, [...] nem da prática de ensino, não teve isso, você entende? A nossa prática de ensino na época, onde me mandaram foi no IEG, era junto do curso de Magistério, uma outra parte foi num, como que chamava na época, Centro Comunitário da Fumdec, que trabalha no atendimento que eu considero parecido com um CAIS hoje, tinha era médico, tinha psicóloga, sabe? Então, daquilo lá, assim do trabalho mesmo a se desenvolver numa instituição com Educação Infantil, no meu curso de pedagogia nem de supervisão não teve, foi depois que eu vim para o CMEI mesmo que eu comecei, mesmo, meu trabalho (Entrevista 20 – 21/11/2006).

Na minha formação acadêmica na Pedagogia, eu não tinha, como eu não estava dentro de um CMEI, eu tinha muito a parte teórica, né? E como o CMEI, na época que eu fiz na minha graduação, era uma coisa assim, era uma utopia, uma vontade, estudava assim, mas, dentro da graduação, eu não estudei, estudei muito pouco, [...] Eu não vi nada da função de coordenação na minha graduação [...] Então assim, isso na graduação a gente não contempla. Porque, o que se contempla? A didática, a ética, a história da Educação Infantil, a história da educação. Esse tipo de coisa, tudo isso passa pelo processo de coordenação, mas na hora que você vai para prática o processo é muito mais forte, [...] você precisa de resoluções (Entrevista 09 – 10/11/2006).

Oh, vou te falar um negócio, o curso de Pedagogia teve muita teoria, muita, muita, muita teoria, e quando você sai assim, vai para a prática, aí você encontra uma realidade muito diferente. Mas, o que contribui mesmo foi assim alguns estudos de, por exemplo, Psicologia [...] principalmente de Educação Infantil, [...] pelo menos teve aquele espaço de estudar o desenvolvimento infantil, então isso ajudou. Mas o meu curso foi muito teórico, eu só [...] descobri que o curso não me deu tanto, [...] quando eu fui trabalhar mesmo. [...] Comecei a buscar: “não é bem assim, esse negócio está meio longe da realidade”. Aí que eu fui buscar, correr atrás de coisas novas, notei que realmente eu precisava [...] ler mais. (Entrevista 01 – 17/11/2005).

Interessante notar que essa última coordenadora indica, também, que o curso de Pedagogia favorece mudanças de posturas e de concepções, apesar de ser muito teórico. A teoria, nesse caso parece ser vista como elemento que compõe as formas de pensar e agir diante da realidade:

Ajudou sim, porque o curso, por mais teórico que ele seja, [...] principalmente o coordenador, o diretor, [...] tem que aprender muito a se relacionar com os funcionários, então o curso dá embasamento para isso, você descobre muita coisa que, às vezes [...] você muda de atitude; tem atitudes que você muda, sempre que estuda você muda um pouquinho. (Entrevista 01 – 17/11/2005).

Nesse sentido, é pertinente indagar qual é a concepção de teoria e de prática e que relação as coordenadoras estabelecem entre essas dimensões. Como consideram o papel do estudo para a atuação profissional na Educação Infantil?

[...] e tendo que estudar para resolver questões assim que às vezes surgem que você nunca tinha passado por situações semelhantes. Tem que está buscando sempre nos teóricos, na literatura, nos estudiosos, buscando apoio para resolver os problemas (Entrevista 03 – 30/05/2006).

No começo você tem uma concepção do que é criança, Educação Infantil, e aí com a prática, com as coisas que a gente vai sofrendo, vai experimentando, você vai vendo que a coisa vai mudando totalmente o sentido. Nós não líamos sobre os problemas que apareciam; a gente tentava resolver entre nós, quando a gente começou a buscar a leitura, a gente viu que ficava mais fácil de trabalhar com os nossos alunos (Entrevista 21 – 22/11/2006).

A perspectiva de buscar na teoria elementos para a resolução de problemas práticos pode ser indicativa tanto de uma necessária articulação de premissas teóricas com a atuação quanto de aplicabilidade imediata da teoria à prática, como quer o pragmatismo que reduz a prática ao caráter utilitário. Estudar, para os pragmatistas, deve ser útil no contexto imediato de ação dos sujeitos. Nesse sentido, é proposto como critério de verdade do conhecimento a sua capacidade de promover êxito ou eficácia da ação do homem destinada a satisfazer interesses próprios. Inversamente, para o marxismo, a teoria “apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas [por isso] o conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro [...] como reprodução espiritual da realidade” (VÁSQUEZ, 1977, p. 211 e 213). A prática se coloca como ação objetiva, transformadora da realidade que “só pode acontecer na não-oposição entre reflexão e ação, na unidade entre teoria e prática. Esta indissociação não se remete ao imediato, mas tem por referência uma totalidade que compõe a realidade” (SILVA, K., 2001, p. 44).

A dicotomia entre teoria e prática tem sido freqüentemente apontada como um dos problemas na formação de professores no Brasil, mas é preciso que seja compreendida como

expressão da divisão social do trabalho, que separa, antagoniza e autonomiza trabalho manual e trabalho intelectual, fazer e pensar, fundando a principal contradição do modo de produção capitalista. A dissociação entre teoria e prática reduz ambas à condição de atividades empobrecidas de sentido, alienadas e alienantes: “a teoria torna-se discurso vazio enquanto a prática se reveste de ativismo, concorrendo para a alienação do educador e dos educandos” (ALVES, 2002, p. 145). A dimensão teórica é indissociável da ação humana na práxis, pois as idéias, o pensamento, as representações resultam do esforço de apreender a realidade concreta como afirma Marx (1983, p. 20) “o ideal nada mais é do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”. Assim, a práxis se apresenta como

atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VÁSQUEZ, 1977, p. 208)

Prosseguindo na trilha do pensamento marxiano, reconhecemos que o concreto conserva sua independência e anterioridade de existência em relação ao pensamento, portanto, a prática é o verdadeiro ponto de partida e critério de validade da observação imediata e da representação teórica (MARX, 2003). Nesse sentido, há uma relação dialética entre teoria e prática que se torna ofuscada a partir da separação dessas dimensões na produção material da vida humana, portanto, nas formas de pensar e compreender as relações produtivas e sociais nos diferentes campos sociais. É preciso, então reconhecer a educação e a docência como atividades sócio-históricas, que se constituem na interdependência teórico-prática, cuja relação nem sempre é de causalidade direta, mas por ser unidade de contrários é perpassada de tensão entre afirmação e negação, uma transformação recíproca, de modo dialético e contraditório. Dessa maneira, fazer com que a teoria consiga abranger o cotidiano “constitui sempre um desafio. Talvez em lugar algum isto seja mais importante do que no ensino, que é uma experiência humana cheia de momentos imprevisíveis” (FREIRE e SHOR, 2000, p. 13).

Algumas participantes da pesquisa indicam que o curso de Pedagogia prepara para as funções de gestão, mas uma delas enfatiza a ausência de formação para a docência com as crianças, também pontuando a falta de estágio em Educação Infantil:



Me ajudou bastante, porque eu tive uma disciplina de gestão, nós estudamos muito o livro do Libâneo, [...] relaciona muito a praticidade de gestão, mais da direção, mas ajuda muito também na coordenação (Entrevista 07 – 09/11/2006).

Eu acho que a formação acadêmica prepara a gente para ser coordenador sabe, e não professor. [...] eu falo isso porque a experiência de sala de aula é tão, tão diferente. [...] No meu curso de Pedagogia e nem na Pós-graduação de Educação Infantil eu não fiz estágio. O meu foi só o teórico mesmo e que a gente trabalhou e trabalha muita gestão em Pedagogia [...] dá muito embasamento teórico para a gente estar trabalhando com a coordenação, direção (Entrevista 13 – 14/11/2006).

Nesse sentido, se expressa a carência de estudos específicos sobre a Educação Infantil durante o curso de Pedagogia, o que nos permite reafirmar a necessidade de que essa especificidade seja assumida, de forma a contemplar amplamente o campo de atuação profissional do pedagogo. É preciso, porém, que o lugar da educação das crianças menores de seis anos seja valorizado tanto quanto o Ensino Fundamental e suas modalidades. Isso requer ênfase em todas as dimensões envolvidas no processo de trabalho em creches, pré-escolas, centros de Educação Infantil e outras instituições educacionais que atendem a faixa etária de zero a seis anos. Dessa maneira, não é suficiente apresentar uma abordagem aligeirada sobre desenvolvimento infantil, mas que se estude, por exemplo, a gestão institucional, as peculiaridades e possibilidades do trabalho pedagógico, a articulação com as escolas de Ensino Fundamental, a história da infância e da Educação Infantil, políticas públicas, além da fundamentação filosófica, sociológica, antropológica e estética sobre o processo educativo da criança. Nesse sentido, o curso de Pedagogia deve abarcar, de forma articulada, a formação do educador da infância de zero a dez anos, tendo em vista superar as fragmentações entre os primeiros níveis da Educação Básica, direito de todas as crianças brasileiras.

Outras coordenadoras entrevistadas consideram que a formação acadêmica, na Pedagogia ou nos cursos de Pós-graduação, favoreceu sua atuação na coordenação pedagógica, porque potencializou características pessoais, como a organização e o desejo de atuar na liderança de grupo:

Agora, o suporte eu acho que o curso de Pedagogia que eu fiz [...], foi um curso muito bom para minha vida profissional, [...] eu acho que me deu muito suporte, e a vontade mesmo, eu acho que eu sempre tive muita vontade de, eu gosto muito dessa área da educação e de estar em sala, mas de também não só estar em sala, mas [...] conversando com o grupo. (Entrevista 29 – 05/12/2006).

[precisa] estudar, porque a gente nunca deixou de estudar, porque, às vezes fala: “ah, eu sou formado em Pedagogia!” A faculdade não dá todo o conhecimento que a gente precisa, ela dá um direcionamento [...] Me ajudou muito o curso [de especialização]. Eu acho que é mais a minha área, eu acho que eu não sou muito professor de sala de aula, então [...] eu sempre quis fazer esse curso de administração. Então, quando surgiu a oportunidade de fazer a pós, eu fiz e encaixou bem no que eu gosto de fazer, na organização, (Entrevista 24 – 29/11/2006).

Ressaltamos a ênfase colocada na necessidade de formação permanente, de continuidade dos estudos após a formação acadêmica que, nessa perspectiva supera a idéia de prontidão, de terminalismo que perpassou a formação dos “especialistas” no curso de Pedagogia:

Olha, eu volto naquela questão, por mais que eu estivesse preparada, feito cursos e mais cursos, não existe curso para coordenadora. Mas, foi vivenciando mesmo com as professoras, tentando superar cada obstáculo com elas, e tentando colocar essa parceria, vivenciando mesmo o dia-a-dia com elas. Porque a leitura ajuda muito, abre novas possibilidades, mas principalmente no dia-a-dia, diante de cada equipe que é possível dizer, por exemplo, hoje eu tenho um conhecimento daqui, do que essa equipe espera, mas em outro CMEI talvez ela, a equipe de lá, espere outra coisa. (Entrevista 02 – 29/11/2005).

[...] antes eu não via relação, por quê? Por que eu não refletia na minha ação. De uns três anos para cá, refletindo na minha ação e percebendo a necessidade de ler a respeito, muitas vezes eu fui buscar leituras que eu já tinha lido entendeu? Mas que me fizeram sentido depois que eu vivenciei o problema [...] Foi como se a faculdade, tanto graduação como pós-graduação, tivesse sido a introdução. Me aponta os caminhos. Daí em diante eu vou seguir por onde eu estiver precisando. Em nenhuma hipótese a graduação e a pós-graduação encerram esse estudo (Entrevista 21 – 22/11/2006).

Constatamos que a prática passa a ser um critério de validação dos conhecimentos propiciados durante a formação inicial, no sentido de possibilitar novos olhares, novas formas de compreender e agir sobre a realidade. As coordenadoras apontam que é preciso atribuir sentido às teorias em um processo que pode ser entendido a partir do conceito de internalização, proposto por Vygotsky (2003, p. 74) como “a reconstrução interna de uma operação externa” processo no qual ocorre a transformação qualitativa de operações e funções interpessoais em intrapessoais, ou seja, aquilo que era externo, de domínio social, torna-se processo interno, de domínio pessoal. Os conhecimentos antes apresentados à coordenadora não foram apropriados, pois não havia elo com sua atividade prática, mas se tornaram plenos de significados, reorientando sua ação.

É sobremaneira importante que se perceba o curso de Pedagogia como formação inicial, que deve ser consistente. Ressaltamos, contudo, que a ampliação e o aprimoramento da qualificação profissional não pode se tornar ônus individual, iniciativa exclusiva do educador que

precisa adquirir “empregabilidade”, superando as possíveis lacunas em sua qualificação, como quer o atual discurso sobre empregabilidade e formação continuada do trabalhador, mas deve ser assegurada como um direito deste. Acima de tudo, devem ser propiciadas as condições para que essa formação se realize articulada à carreira, inclusive possibilitando melhorias salariais.

Uma das coordenadoras percebe que é necessário assegurar condições materiais para que se realize o estudo, denunciando a “falta de tempo”, que sabemos ser uma problemática coletiva, decorrente da sobrecarga de trabalho dos trabalhadores da educação, em consequência da proletarização da profissão:

Só que eu acho que hoje o profissional ele precisa de mais tempo, sabe? De mais tempo para ele estar lendo. [...] Às vezes eu tenho que fazer leitura dentro do ônibus. Porque eu estou aqui, eu chego, não estou tendo tempo. Eu estou aprendendo fazendo. O profissional está aprendendo fazendo, porque não está tendo tempo para ler, para ele refletir. Então eu acho que não é por acaso esse tempo dele não ler, não ter tempo pra refletir (Entrevista 10 – 10/11/2006).

A disposição para estudar sempre, a abertura para o novo e para o grupo, a habilidade de lidar com as relações interpessoais exercendo uma liderança positiva são características reconhecidas como necessárias ao exercício da coordenação pedagógica na Educação Infantil:

Eu preciso estar constantemente estudando, eu preciso estar constantemente buscando resoluções para os problemas que estão acontecendo com as próprias crianças. Eu preciso estar vendo o todo [...]. Ser uma pessoa que dê conta de lidar com as situações, de estar mediando o grupo para que esse grupo tenha uma boa convivência sempre [...] necessita de ser uma pessoa centrada para que não venha a se desmoroar com alguns problemas (Entrevista 09 – 10/11/2006).

Eu acho que ele tem que ter primeiro a abertura [...] para o novo, abertura para novos conhecimentos [...]. A segunda é também nessa questão da abertura, que ele seja aberto para que o professor traga a experiência dele, o que ele quer fazer no trabalho para depois ele [o coordenador pedagógico] dar esse retorno [...]. Saber lidar muito com as relações pessoais, que é uma falha que eu tive por isso que eu quis sair da coordenação [...]. Tem que ter um manejo [...], então tem que saber chegar e conversar (Entrevista 12 – 13/11/2006).

Interessante destacar que uma coordenadora menciona a importância da afetividade na relação com as professoras, construída a partir da identificação com a atividade profissional, que possibilita um clima favorável para as intervenções e construção de propostas de trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, aproxima o coordenador do grupo, levando-o a assumir um papel

de líder carismático que “inspira” e motiva o trabalho:

A questão relacional é importante demais. [...] Se você não jogar a afetividade nessa relação professor-coordenador, principalmente o professor que é um adulto, ele se fecha nas convicções dele e ele não aceita nenhuma sugestão. [...] Então, essa relação de afetividade para mim, para o meu trabalho é importantíssima [...] É isso que facilita e favorece eu colocar novos conceitos, novas concepções para esse professor. [...] parece que você é muito apaixonada na educação, por isso que dá certo as coisas que você fala. Eu acho que amor é isso, e o professor perceber isso do coordenador, ele não é só uma função burocrática, ele tem que está inserido nesse processo de aprendizagem, essa coisa toda. Por quê? Porque parece que você fala de uma coisa que você vive entendeu? Que você presencia. E isso traz mais realidade para sua fala e ela sente que você faz aquilo que você gosta, por isso que você não tem problema de ler sobre isso, porque você está lendo sobre aquilo que gosta. Logo, você passa com prazer. Passa para o professor, o professor recebe com prazer, passa com prazer para a criança, a criança faz com prazer. E aí vai seguindo em frente (Entrevista 21 – 22/11/2006).

A questão das relações interpessoais apresenta-se como uma das dimensões centrais no perfil da coordenadora pedagógica. Reiteradamente as participantes referem-se à necessidade de “ter jogo de cintura” e “saber conversar”, o que nos permite inferir que mediar conflitos, buscando equilibrar as relações na instituição é uma das principais funções que elas realizam no trabalho cotidiano. O relacionamento interpessoal é dimensão constitutiva da coordenação pedagógica, que está intimamente ligada ao papel de articulação do grupo de educadores na elaboração e execução coletiva do projeto político-pedagógico, além de estabelecer relações com a família e a comunidade. Estudos centrados na perspectiva humanista de Carl Rogers e Paulo Freire indicam a centralidade das relações interpessoais na educação e na atividade do coordenador, afirmando, ainda, que os cursos de formação inicial e continuada devem abranger os saberes relativos aos relacionamentos, tendo em vista que as habilidades de relacionar-se não são inatas, mas podem ser aprendidas (CHRISTOV, 2001; ALMEIDA, L., 2005; VIEIRA, M., 2005; BRUNO, E., 2006).

O processo educativo é eminentemente social, portanto, realiza-se na e pela interação humana, fazendo com que a dimensão relacional interfere positiva e negativamente seja na relação professor-aluno seja na relação entre os profissionais. A relação empática, segundo Laurinda Almeida (2006) favorece que o outro se sinta valorizado, compreendido e se apresente sem medo e sem constrangimentos. Para o coordenador pedagógico que visa atuar na formação dos professores, ressignificando concepções e práticas, é fundamental estabelecer um clima de

empatia, com aceitação dos professores, pais e crianças enquanto pessoa e enquanto profissional, pois

uma nova proposta que leva a pessoa a mudar pode ser vista como um atentado contra sua experiência, seu conhecimento, seu desempenho e, portanto, é uma ameaça à sua identidade. É por isso que sentir-se aceita, valorizada, ouvida com suas experiências, percepções, sucessos, insucessos, faz com que a ameaça seja diminuída, tornando a pessoa mais aberta à nova experiência (ALMEIDA, L., 2006, p. 79).

Nesse sentido, compreender a afetividade humana, encontrando a forma adequada de se relacionar com cada um e com o grupo é uma necessidade formativa e um desafio do trabalho. Para as coordenadoras pedagógicas essa dimensão relacional é percebida enquanto respeito às diferentes concepções e formas de atuação dos educadores. Além disso, destaca-se a habilidade de mediar conflitos, sabendo ouvir e articular diferentes pontos de vista, inclusive na relação com a família.

Tem que ter uma postura muito diplomática, para estar lidando com os vários pensamentos, as várias formas de agir, porque, às vezes, você encontra aquele professor muito conservador, outro já entende mais a proposta e consegue estar atuando de forma diferenciada. Então, assim, tem que ter esse jogo de cintura [...] porque senão, se perde. [...] uma característica do coordenador acho que é saber ouvir (Entrevista 27 – 04/12/2006).

Então, você tem que ter muita paciência, porque tem hora que você ouve, você pensa assim: “mas gente eu não queria ouvir”. Mas, você tem que ouvir (Entrevista 22 – 28/11/2006).

Ter uma disponibilidade para trabalhar com diferentes pessoas, com família, com comunidade, ser comunicativa, ter um jogo de cintura muito grande. São tantos [requisitos] que a gente até fica assim [...] Uma responsabilidade muito grande. [...] E, sobretudo, ser profissional e não querer só agradar, porque o coordenador muitas vezes ele tem que chamar e ver que aquilo não está acontecendo como tem que acontecer, ele tem que chamar, tem que conversar, saber falar, saber conversar, mas colocar os pontos e colocar aquilo que ele acredita que está acontecendo de uma forma errada, é ter essa coragem (Entrevista 26 – 01/12/2006).

Saber se relacionar, contudo, não significa abrir mão de princípios relativos ao processo educativo das crianças, não significa ser paternalista e permissivo diante de falhas ou de aspectos a serem revistos no cotidiano. Dessa forma, as habilidades de observar todo o contexto do CMEI e fazer as intervenções necessárias, saber conciliar as boas relações interpessoais com a firmeza na articulação do trabalho pedagógico também compõem o perfil desse profissional:

Você tem que, se for necessário, interferir no trabalho, e através do diálogo você tem que levar aquela pessoa a chegar numa conclusão de que ela precisa mudar algumas coisas (Entrevista 19 – 20/11/2006).

Eu acho que a gente tem que ter um pulso bem firme porque senão você não faz nada e as pessoas te levam no bico. [...] Tem que saber primeiramente lidar com as pessoas (Entrevista 08 – 09/11/2006).

O perfil da coordenadora pedagógica, de acordo com as participantes de nossa pesquisa, é bastante amplo e complexo, diante de sua tão grande responsabilidade, podendo-se destacar, ainda, dentre suas características: o gosto pela profissão, que não significa estar sempre pronto, mas em processo de constante aprendizagem sobre a atividade laboral; a necessidade de se identificar com o trabalho, que no caso específico da Educação Infantil parece ter relação com a identificação pessoal e profissional com o trabalho com crianças pequenas – o que demonstra a importância das concepções de infância e de sua educação, balizando ações e projetos de trabalho nos CMEIs.

Para ser coordenadora acima de tudo você tem que ter amor pela profissão, você tem que gostar daquilo que faz, fazer com amor com dedicação, porque só assim você consegue alcançar o objetivo que a gente quer (Entrevista 16 – 16/11/2006).

Tem que ter vontade, tem que gostar da Educação Infantil, tem que ser dinâmica, [...] acho que tem que abraçar a causa, tem que abraçar a Educação Infantil, porque se não abraçar o CMEI, se não abraçar a instituição aí o trabalho não sai, então tem que ter vontade, tem que saber o que quer, e fazer (Entrevista 28 – 05/12/2006).

Primeiro é gostar de crianças, senão não poderia nem pisar no CMEI. Em segundo, é conhecer as atribuições de um profissional que não pode só zelar, que queira ser criativo junto com o grupo, propondo situações novas que tragam para a criança uma aprendizagem prazerosa (Entrevista 04 – 04/09/2006).

Eu vejo assim que o perfil é se identificar mesmo com as crianças, é gostar de criança, é imaginar-se ali junto com aquele grupo, estar buscando o lúdico, de estar assim tentando assegurar às crianças aquilo que é próprio dela, dela ser feliz hoje, não da criança lá do futuro, [...] mas do ser hoje (Entrevista 29 – 05/12/2006).

Constatamos as categorias de amor à profissão e identificação com as crianças são colocadas como eixo central do trabalho. A capacidade de se envolver afetivamente é uma característica que deve compor não somente o perfil do educador de infância, mas de todo profissional da educação. A amorosidade é destacada por Paulo Freire (1996) como um dos saberes necessários à docência, podendo-se mesmo afirmar que seja uma das condições de sua realização: é preciso querer bem aos educandos e à própria prática educativa. A afetividade

significa, então, a maneira que o professor tem de autenticamente selar seu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Ser amoroso/a, nessa perspectiva, não exclui nem o compromisso político nem a busca de competência técnica, através de estudo e formação permanente:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras (FREIRE, 1996, p. 159-161).

A idéia de amor pela profissão e pelas crianças é bastante difundida entre educadoras da infância, sendo assumido como um referencial importante para a atuação, numa concepção que identifica a profissão de professora em CMEI com a socialização feminina, acarretando a sobreposição da afetividade como elemento central nas relações educativas e profissionais (ALVES, 2002). Ademais, está presente na trajetória histórica da própria área da Educação Infantil, na qual se instaurou o mito da educadora nata, aquela vocacionada para o trabalho com crianças pequenas, cujo trabalho requeria apenas boa vontade, dedicação, amor, carinho e paciência para cuidar e orientar como faria uma boa mãe ou uma boa jardineira. Esses pressupostos estão ligados a propostas pedagógicas tradicionais na Educação Infantil, desde as teorias de Rousseau, Froebel, bem como à concepção de que a instituição deve substituir a família, identificando o papel da educadora com a mãe.

Desde os primeiros momentos da historicidade das instituições de Educação Infantil tiveram-se como objetivos precípuos a guarda das crianças, na perspectiva de uma educação assistencialista, bem como a provisão de cuidados básicos, incluindo alimentação, higiene e afeto, para a saúde e crescimento infantil. Esperava-se, portanto, que a educadora – nem sempre reconhecida como tal – estivesse apta a estabelecer relações afetivas individualizadas, alimentar e higienizar as crianças, observando-as em suas atividades para evitar acidentes. Ser paciente, carinhosa, maternal e, sobretudo, gostar de crianças e de trabalhar com elas eram as principais características de uma *boa* educadora. Segundo Arce (2001), a documentação oficial que orienta a Educação Infantil brasileira incorpora e reafirma essa definição de profissional como mulher educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional (ALVES, 2002, p. 138).

A representação do magistério como vocação que requer dom é uma construção histórica que exerce mediação na constituição da identidade docente, materializando significados, maneiras de pensar e agir, valores, imagens atribuídas e auto-construídas. Partindo da origem

religiosa da profissão, a ideologia do magistério como trabalho vocacionado passa por mudanças e assume novas características, mas conserva a centralidade do dom, como força interna que orienta e sustenta as pessoas em determinada profissão. Ademais, oculta as contradições e ambigüidades que assolam e degradam o trabalho dos professores, cada vez mais precarizado e submetido à crescente proletarização.

O apelo ao amor, apresentado como doação e, sobretudo, como característica natural das mulheres, acaba por se tornar um fator de desprofissionalização do trabalho, secundarizando a necessidade e os investimentos em formação e qualificação específica. Isso significa que o trabalho docente assumido como vocação é mistificado, como se sua realização dependesse apenas da ação de uma força exterior sobre o profissional, indicando-lhe o melhor caminho (SILVA, H., 2006). É preciso, portanto, que tal concepção seja analisada criticamente por todos os profissionais da educação, tendo em vista sua desmistificação, a recusa de sua força ideológica e o combate da desvalorização do magistério que lhe é implícita.

Por outro lado, a realização pessoal e profissional com a atividade laboral potencialmente se coloca em oposição à alienação do trabalhador quando permite alguma identificação com o produto do trabalho realizado. Nesse sentido, não apenas o professor, mas “*qualquer profissional tem que gostar do que faz*” (Entrevista 10 – 10/11/2006). Esse gostar, numa perspectiva crítica é uma característica que não se basta a si mesma e não dispensa o estudo e a formação, as condições materiais, a remuneração condigna, enfim que não aliena a profissão como um sacerdócio no qual a gratificação pessoal por “fazer o bem” seria o principal objetivo do profissional.

O/as entrevistado/as valorizam a necessidade de formação direcionada para a Educação Infantil e para a gestão, apesar de se admitir que ela não assegure por si uma atuação em nível de excelência. Por isso, a disposição para o estudo, ainda que não se deseje estudar, e a experiência como professor/a, preferencialmente na Educação Infantil, sobressaem-se como requisitos fundamentais para exercer a coordenação pedagógica:

Você tem que ter uma formação, acho que é essencial, você tem que ter uma formação mesmo, formação acadêmica [...]. Tem que ter um jogo de cintura, menina! Não sei nem como é que fala aqui. Para poder estar atendendo a necessidade de todo mundo sabe. [...] A formação para mim, em si, ela é muito, muito importante. E outra coisa: as experiências que a gente adquire aqui dentro, que para mim também uma formação, que vai te formando, que vai te especializando. (Entrevista 13 – 14/11/2006).



Mas, ele tem sempre que estudar. Apesar de que eu não quero estudar não, mas precisa (Entrevista 03 – 30/05/2006).

Eu acho que primeiro ela tem que trabalhar, seria bom que todo o coordenador trabalhasse antes como professor, ou tivesse uma visão do que é creche. E não assim sair de uma escola, ou de outro lugar, e ser jogado na creche [...] Quando eu entrei não tinha esses cursos específicos, mas eu acho que deveria ter. É, tem que ter o curso específico para Educação Infantil. Além da prática, a formação. Eu acho que é isso (Entrevista 18 – 20/11/2006).

Consideramos que tais concepções sinalizam uma superação da visão mitificadora da docência como vocação natural, ainda que em uma concepção fragmentada e contraditória, que valoriza a formação e o estudo, mas também privilegia o exercício prático. Estariam se constituindo significados e representações que provocam tensões na construção histórica do magistério na Educação Infantil como tarefa vocacionada? Reafirmamos que é extremamente importante entender a construção do perfil profissional dos educadores da infância, tanto professores quanto gestores, como processo de aprendizagem, que pode e deve ser abordado nos cursos de formação inicial e continuada. Discordamos, portanto, da perspectiva naturalizadora daquele trabalho como dom e vocação inata.

Entre o/as entrevistado/as apreendemos tanto o significado de aptidão natural quanto da possibilidade de aprender as habilidades concernentes à função de coordenação pedagógica:

Então aprendi uma forma de liderança assim que eu acho que seja minha não de imposição, mas de diálogo, de conversa, de chamar individualmente, de não expor a pessoa. Então, tenho assim percebido que essa linha que eu descobri para mim, que é o meu jeito de liderar, não sou aquela líder nata, eu aprendi liderar [...] Então, minha trajetória foi assim pautada nessa superação, sempre assim, assumindo. [...] Porque eu tenho conseguido cada vez mais melhorar a atuação, tenho aprendido a como coordenar melhor. (Entrevista 14 – 14/11/2006).

A experiência anterior como professora, citada por muitas participantes como requisito indispensável para orientar o trabalho, também é considerada condição para que a coordenadora pedagógica tenha bom senso nas “exigências”, e apresente propostas passíveis de realização e, sobretudo, possa ter sensibilidade e empatia com as professoras reconhecendo as dificuldades enfrentadas:

Eu penso num coordenador que entra como coordenador, coitado dele! Não sabe nada da prática, como é que [...] ele coordena, apóia, encaminha a organização da escola, o trabalho pedagógico se ele não sabe, se ele não tem [experiência]? [...] Vai falar coisas que não fazem nem sentido, ela vai querer coisas que não são possíveis (Entrevista 31 – 19/12/2006).

Não tem jeito de ter coordenador que não vivenciou sala de aula, que não tem essa dinâmica, o manejo, como que é você estar lá, o ano inteiro, todos os dias, passando pelo problema com aquela turma, vendo crescimento, vendo o retrocesso daquelas crianças, você precisa estar do outro lado. Quando você está do lado de fora da sala, você tem que saber o que o professor está sentindo quando ele está lá dentro. Como é que você vai apoiar o professor se você não tem essa visão? [...] de me colocar no lugar do outro, de ser menos exigente com o outro, de ajudar mais do que cobrar, como se o outro tivesse assim, que saber, (Entrevista 06 – 13/09/2006).

São mencionadas, também, outras características pessoais como alegria, curiosidade, organização, tranqüilidade, ética, empatia e flexibilidade na relação com os educadores, pais, crianças; ser comunicativa, observadora:

Tem que ser uma pessoa, eu acho que alegre. Tem que ter iniciativa, tem que gostar do que faz, porque imagina você [trabalhando] com uma coordenadora daquelas que não dá bom dia, só anda com cara amarrada, não gosta de relacionar com pai, nem com menino, não gosta de abraço (Entrevista 15 – 16/11/2006).

Ter experiência na área da sala de aula da Educação Infantil é uma das coisas que eu acredito que tenha que ter. Tem que gostar de estudar, de buscar, tem que ter uma ética muito grande, tem que gostar daquilo que faz, gostar muito da área da Educação Infantil. Ter uma disponibilidade para trabalhar com diferentes pessoas, com família, com comunidade, ser comunicativa, ter um jogo de cintura muito grande (Entrevista 26 – 01/12/2006).

Eu acho que é interessante uma pessoa que tenha organização, que goste de trabalhar com planejamento, que seja observadora, transparente. Porque a transparência, eu acho que ela é muito importante, porque se o coordenador começa a comentar de um profissional para outro, eu acho que ele estimula esse comportamento entre os colegas, da conversa paralela [...] e tem que ser uma pessoa estudiosa (Entrevista 11 – 13/11/2006).

A complexidade do perfil do profissional que exerce a coordenação pedagógica em CMEIs certamente expressa a diversidade de tarefas que lhe são atribuídas. Assim, o dinamismo, a iniciativa e a agilidade para pensar e agir são características destacadas pelas entrevistadas, atribuindo à coordenação pedagógica a responsabilidade pela concretização das ações educativas:

Dinâmica, ela tem que ser dinâmica, ela tem que gostar de serviço, ela tem que ter movimento, ela tem que ser ágil, [...]. Acho que não só na Educação Infantil, mas o coordenador pedagógico precisa ter movimento, precisa ser ágil, precisa pensar rápido, ele precisa ser esperto [...]. Então, eu penso que não pode ser de jeito nenhum a pessoa de personalidade pacata, pacífica. Não, não pode, é tem que ser uma pessoa dinâmica, eu acho que a palavra é essa (Entrevista 31 – 19/12/2006).

Tem que ter dinâmica, porque se um coordenador não é muito de tomar iniciativa [...] o trabalho fica parado (Entrevista 12 – 13/11/2006).

Ela tem que fazer andar, [...] tem que ter flexibilidade, espírito de coordenação, muita iniciativa (Entrevista 24 – 29/11/2006).

Para exercer a coordenação pedagógica em CMEI, na visão do/as participantes da pesquisa, são solicitadas muitas habilidades teórico-práticas, envolvendo um vasto repertório de conhecimentos, atitudes e recursos para atender às diversas necessidades presentes no complexo trabalho de educar crianças pequenas. Para tanto, é preciso que o processo formativo preferencialmente se inicie na graduação e seja ampliado em outros níveis e espaços de formação. O perfil, embora apresentando características gerais, pode se diferenciar conforme as demandas e peculiaridades de cada grupo, inserido em relações de trabalho e condições materiais específicas em cada CMEI. Dessa forma, como afirma uma entrevistada, “*definir o perfil eu acho difícil, por que varia de equipe para equipe, de instituição para instituição*” (Entrevista 02 – 29/11/2005).

Ao discutir a identidade do professor-coordenador pedagógico no Estado de São Paulo, Cecília Mate (2006) afirma que a busca de definição da função

talvez se faça a partir e no interior das relações travadas no dia a dia da escola caminhos e atalhos a serem construídos/seguídos. Dessa maneira é difícil imaginar um projeto e um modo de geri-los uniformes, mas sim modos próprios de fazê-los, tendo em vista suas especificidades culturais, profissionais, enfim situações singulares que demandam encaminhamentos também singulares. Podem-se imaginar alguns pontos comuns a serem discutidos e trocados, mas que não sejam determinados a priori e sim ao longo da produção de um saber no espaço da escola (MATE, 2006, p. 18).

Nesse sentido, evidencia-se que a construção da identidade profissional possui uma dimensão pessoal, que necessariamente é social e não resulta apenas da experiência subjetiva individual, pois está ligada à trajetória profissional, na qual se articulam as condições materiais, a formação, as maneiras com que cada coordenador/a assumiu a função, atribuindo significados e sentidos à sua atuação.

#### **4.2 Trajetórias profissionais: modos de tornar-se coordenador/a pedagógico/a na Educação Infantil**

A identidade é um processo de diferenciação de cada pessoa em relação aos outros e de pertencimento a grupos determinados em momentos específicos da trajetória pessoal. Ou seja, apresenta características comuns, constituindo uma forma de espelho para o reconhecimento

enquanto pessoa única e igual ao mesmo tempo, delimitando espaços e modos individuais e coletivos de ser, de fazer, de pensar e de se relacionar consigo mesmo e com o mundo. O processo de elaboração identitário que pode ser entendido como

configuração da auto-consciência de um grupo, em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e das relações de poder. A identidade é um modo específico de articulação do grupo. É um fato de consciência significando uma auto-representação ou auto-definição, manifestada tanto no comportamento quanto no discurso. É um jogo dialético entre o mesmo e o diverso. O conflito e a heterogeneidade constituem terreno propício à formulação da auto-consciência (MASCARENHAS, 2002, p. 15).

A produção da vida material e simbólica se realiza por meio do trabalho, uma atividade especificamente humana, na qual as pessoas transformam a realidade e se transformam, constituindo a cultura e se humanizando. Por isso, o trabalho é fundante da sociabilidade humana, promovendo o desenvolvimento das capacidades do homem, fazendo recuar os limites naturais. Assim, pode se constituir tanto o ser individual, quanto a própria realização da genericidade humana (LUKÁCS, 1979). Na atividade laboral a pessoa exerce uma de suas atividades mais importantes, identificando-se como sujeito e como trabalhador específico, de um determinado tipo de trabalho que se diferencia de outros, ao mesmo tempo em que apresenta requisitos e características comuns aos trabalhadores como categoria coletiva. Dessa maneira, “o fato de ser reconhecido em seu trabalho, de travar relações – mesmo conflituosas – com os outros e de poder se empenhar pessoalmente em sua atividade é, ao mesmo tempo construtor de identidade pessoal e de criatividade social” (DUBAR, 2005, p. xxii). A identificação profissional acaba se tornando muito importante para a identidade social do indivíduo.

A identidade profissional passa por uma construção biográfica e relacional, resultante da participação dos indivíduos em relações sociais de trabalho. Nesse sentido, a trajetória profissional, mesclando elementos da história de vida de cada educador constitui referenciais importantes para o modo como se realiza o trabalho cotidiano, significando-o. Foi possível identificar que o/as coordenador/as entrevistado/as apresentam características diversificadas e, também, algumas semelhanças na sua trajetória profissional e nas motivações para a atuação na Educação Infantil e no CMEI em particular e para o exercício da coordenação pedagógica. O início da atuação do/as pedagogo/as na Educação Infantil ocorreu basicamente de duas formas: a) na rede pública, diretamente em algum Centro Municipal de Educação Infantil (15), creche filantrópica (02) e em turmas de pré-escola na escola de Ensino Fundamental (04); b) em escolas

particulares, no começo da carreira profissional, atuando como professora (04), auxiliar/estagiária (03), coordenadora pedagógica (01). Apenas duas (02) coordenadoras não informaram sobre sua primeira experiência profissional na Educação Infantil.

Cabe destacar o expressivo número de participantes que iniciaram o trabalho com Educação Infantil no CMEI, indicando um período de experiência relativamente curto, pois somente em 1999 as creches foram incorporadas à RME, embora desde 1995 ocorresse a modulação de professoras em creches por intermédio de convênios com a Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (Fumdec) e Associação das Creches Filantrópicas do Estado de Goiás (Aceg). As informações obtidas no questionário realizado com 93 coordenadoras pedagógicas no ano de 2005 mostram que a maioria (65) tinha menos de 3 anos atuando no CMEI, pois ingressaram nos anos de 2005 (23), 2004 (22) e 2003 (20). Duas (02) estavam na instituição desde 1998 e, apenas uma (01) em 1999. No ano 2000, dez (10) coordenadoras entraram no CMEI, cinco (05) em 2001 e sete (07) em 2002. É importante analisar, também, os possíveis impactos, dificuldades de adaptação, recursos e estratégias utilizadas para aprender a nova atividade em que se inseriram: a educação de crianças pequenas em Centros Municipais de Educação Infantil.

Entre o/as pedagogo/as que optaram pelo trabalho com a etapa da Educação Infantil, no CMEI, apresentam-se justificativas ligadas à faixa etária das crianças, por preferência, afinidade e prazer em atuar com crianças menores; interesse em deixar a escola de ensino fundamental; vocação; identificação com a área.

[na escola particular] me despertei [que] era uma área que eu tinha vocação, que eu tinha prazer, que eu gostava. Até então não sabia o que mais me dava prazer: [se] escola, Ciclo, [Educação de] Jovens e Adultos. Foi lá que eu descobri. Então [...] teve o concurso para a prefeitura e eu passei, [...] tomei posse [...] e aí eu vim para cá. (Entrevista 14 – 14/11/2006). Sempre tive uma paixão enorme pelas crianças menores, sempre gostei mais do Ciclo I que do II, até mesmo quando eu trabalhava em escola particular eu trabalhei com alfabetização, pelo menos 5 anos. Sempre fui apaixonada por essa faixa etária. E no ano passado eu resolvi sair da escola, eu cheguei assim no meu limite em trabalhar com a faixa etária do adolescente, [...], mas eu fiz a opção então por sair, eu queria viver outra realidade. Surgiu a oportunidade então de vir para cá [...] e a possibilidade de trabalhar com as crianças menores me encantou muito, por eu já gostar. E eu resolvi vir para o CMEI (Entrevista 02 – 29/11/2005).

Eu comecei numa escolinha particular [...], tinha acabado de passar em Pedagogia na UCG, as portas normalmente não se abriam fácil se você não tem experiência nenhuma, então eu era auxiliar de uma turma de maternal [...]. Para mim o maior desafio foi enfrentar uma quarta série, até porque eu achava que eu tinha nascido pra Educação Infantil (Entrevista 15 – 16/11/2006).

O meu ingresso na Educação Infantil aconteceu porque sempre que eu quis estar junto com a criança. [...] Mas, como no momento em que eu fui convocada, após o concurso, só tinha vaga em escola, eu fui para uma escola que só tinha vaga da pré-escola até oitava série. Mas, [...] o primeiro momento que tive a chance de sair e ir para a Educação Infantil, então eu parti para a Educação Infantil, que é onde estou até hoje e pretendo continuar meu trabalho, enquanto tiver condições quero ficar aqui. É uma questão de afinidade, que eu me identifico mais com a criança, eu gosto de trabalhar com a criança, de ver ali, o quanto que ela chega. Aqui, por exemplo, temos [crianças] a partir dos dois anos, mas a gente vê aquela criança crescer, florescer. E saber que eu contribuo para aquilo, junto com toda a equipe. Então o principal [motivo] de eu ter entrado na Educação Infantil foi isso (Entrevista 20 – 21/11/2006).

A realização pessoal é um fator que expressa satisfação profissional mediante os resultados obtidos, quando o educador percebe o crescimento, o desenvolvimento infantil e reconhece “frutos” do seu próprio empenho e trabalho, mas também se liga ao que consideram amor pelas crianças. Ademais, há também uma identificação com as relações afetivas que se estabelecem com as crianças e com os educadores:

Eu gosto tanto disso aqui, isso aqui para mim é a minha vida. Eu falo assim com toda segurança, porque eu levanto de manhã, eu venho aqui, eu nem faço o meu horário de almoço completo porque eu sinto necessidade, sinto falta. Feriado eu não gosto, eu gosto quando é feriado prolongado porque aí eu saio, eu viajo vou pra chácara descansar um pouco, mas assim um feriado menor com um dia só é horrível, eu passo o dia procurando alguma coisa para fazer e é nessa hora que o CMEI me faz muita falta também, as crianças me fazem muita falta. O grupo de servidores também, a gente trabalha muito uns com os outros (Entrevista 16 – 16/11/2006).

É um trabalho muito gratificante, a gente vê o resultado, é muito bom. Notam-se grandes progressos nas crianças. [...] Quando no início eu fiz a entrevista, eu disse para a pessoa que me entrevistou na [Divisão de] Educação Infantil: “olha, eu gosto muito de criança. Toda vida eu gostei” [...]. Como eu disse isso para ela, me aprovou na hora (Entrevista 04 – 04/09/2006).

Comecei no maternal, [...] criança que pedia colo, que pedia abraço, que eu tinha que estar ali todo momento, com toda a atenção [...]. Você vai sentir a formação daquela criança crescendo junto com você. Então, isso deixou muito assim a marca na minha vida, sabe eu choro diante disso [fala chorando] porque foi muita experiência, sabe talvez é meu tempo, mas isso foi muito gratificante pra mim [...]. Eu tinha que passar por aqui para poder concretizar a minha vida profissional, porque eu não fui mãe e tinha que ser mãe, então foi aqui que eu encontrei essa paz de ser mãe. Mãe de filhos dos outros! (Entrevista 25 – 29/11/2006).

Percebe-se que gostar das crianças e envolver-se afetivamente com o trabalho se torna decisivo, inclusive “preenchendo” lacunas na história de vida. A idéia de vocação também

se coloca, indicando certa naturalização, como se houvesse uma predisposição natural para o trabalho na Educação Infantil. Como se configura o papel profissional necessário ao cuidado e educação das crianças em contextos coletivos, buscando a diferenciação com os papéis familiares, por exemplo? Ter clareza dessa diferença e da complementaridade entre família e instituição educacional é fundamental, pois o conhecimento profissional que orienta a atuação da educadora se distingue do conhecimento requerido na educação materna, como explicita uma coordenadora:

Eu preciso de certa forma junto com eles [os professores] descobrir caminhos que, às vezes não foi aquele que eu fui criada, que às vezes não é aquele até que eu eduquei o meu filho. Muitas vezes precisa ser diferente [...] porque aqui é uma instituição. Muita gente tem o objetivo definido como mãe, a gente tem, mas ele é embutido aqui só, e aqui, tem que estar embutido na cabeça, mas também em documentos [...]. Mãe não teve aquilo, segue o coração. Aqui a gente tem que seguir o coração muito, mas a gente tem que seguir também documentos. Então tem isso, tem uma rede, tem um sistema que nos subsidia nisso (Entrevista 29 – 05/11/2006).

Historicamente, a identificação da educadora com a mãe decorre da perspectiva de instituição como substituta materna (OLIVEIRA, Z., 1993; 2002; BARBOSA, 1999; ARCE, 2001; HADDAD, 2002; ALVES, 2002), dificultando a profissionalização do trabalho educativo e a construção de uma identidade profissional das educadoras. Essa concepção, portanto, deve ser superada para que se coloquem outros parâmetros de formação e atuação dos professores da infância.

Interessante notar que a mesma coordenadora expressou que aceitou o convite para trabalhar no CMEI pelo desafio profissional de atuar em outra etapa da educação:

O [nome] foi convidado a ser diretor aqui, [...] ele foi na minha casa e me convidou para trabalhar com ele, e eu deixei a escola [...] que eu adorava, tudo, mas eu achava que era um desafio [...] para mim que já tinha trabalhado em todas as instâncias do Ensino Fundamental e Médio, mas Educação Infantil eu não conhecia e nem ele [...]. E a gente achou que era um desafio: “vamos pegar juntos, e tal”. E vim trabalhar com ele aqui (Entrevista 29 – 05/12/2006).

Há, ainda, aquelas pedagogas que escolheram o CMEI devido à possibilidade de organizar o horário de trabalho de acordo com as necessidades pessoais, dentre as quais a maternidade:

Eu quis vir para esse CMEI que estava sendo municipalizado naquele período, então eu fui uma das primeiras pessoas a ser lotada aqui. Trabalhar meio período para mim era interessante, meu marido morava fora e eu estava com uma carga horária pesada, quis vir trabalhar em meio período. Vim para cá como professora. (Entrevista 11 – 13/11/2006).

Na Educação Infantil tudo começou quando eu tive filho, [...] e tive muita dificuldade para conciliar trabalho e filho [...]. Então eu tive que procurar alguma coisa para continuar trabalhando. E na época, como tenho dois contratos, uma opção que eu tive foi ir para o CMEI, porque eu fiquei sabendo que no CMEI a gente podia fazer quarenta horas tendo os dois contratos, então o quê que aconteceu? Eu fui lá na Modulação, contei meu caso lá [...]. Eu fui lotada no CMEI [...] como professora, até porque já nessa época, [...] a coordenadora era eleita, ela era escolhida pelo grupo. Então, eu entrei assim, sem ter conhecimento nenhum de Educação Infantil a não ser da minha própria filha, de trocar, de cuidar, [...] Eu fui porque eu achava que em algum momento que meu esquema familiar falhasse, eu tinha como ir trabalhar. (Entrevista 31 – 19/12/2006).

Eu cheguei no CMEI em 2000, caindo de pára-quedas. Foi assim mais para organizar minha vida particular. Foi naquela época das 40 horas, e assim com menino pequeno, eu trabalhava em dois lugares, e aí eu passei no concurso para dois períodos, e eu achei que ficava mais fácil eu trabalhar no CMEI. [...] E vim para a Educação Infantil achando que eu não ia gostar da área, porque eu já estava há oito anos na quarta série, mas assim foi um desafio para mim, e eu gosto muito de desafio (Entrevista 26 – 01/12/2006).

Para uma coordenadora, a maternidade foi a motivação para a busca de formação não para a atuação profissional, mas, certamente, uma procura por conhecimentos para a educação do próprio filho e, posteriormente, levou ao interesse pelo trabalho na área, não como possibilidade de conciliação:

Eu nunca havia trabalhado na Educação Infantil, entrei na Prefeitura, não sabia por onde caminhar [...] Só que meu filho nasceu, então assim, deu um “click”. Eu já estava concursada da Secretaria, não havia sido chamada, mas eu tive muita vontade de buscar alguma coisa sobre Educação Infantil. Mas não era para minha prática pedagógica. [...] agora eu rememorando essas coisas, agora que eu lembro porque que eu vim para o CMEI. Eu acho que eu não tinha pensado isso antes, já tem muitos anos que eu não penso nisso. Eu vim porque eu tinha um filho recém nascido. O meu filho tem seis anos. E eu vou fazer seis anos de Rede. Então é super engraçado. Porque eu procurei? Eu procurei Educação Infantil na Especialização porque eu estava com um filho recém nascido. E com isso, quando eu fui modular eu preferi a Educação Infantil por esse motivo (Entrevista 09 – 10/11/2006).

A decisão de trabalhar no CMEI, porém, pode não ter resultado de uma escolha voluntária pela área da Educação Infantil enquanto campo de conhecimento e de atuação profissional, mas decorreu de circunstâncias pessoais ou profissionais. A busca de proximidade



entre a residência e o local de trabalho é um dos motivos que levou parte das coordenadoras à atuação no CMEI, até então novidade ou uma área já conhecida:

Eu comecei [trabalhar] na educação foi na Educação Infantil mesmo [...] Eu estava nessa escola que estou atualmente trabalhando com Ciclo II, [...] chegou o final do ano houve uma reestruturação. Geralmente, a gente tem os excedentes, eu fiquei excedente na escola, e fui trabalhar numa escola [nome do bairro] muito longe [risos]. Aí, eu fiquei assim, sempre na Secretaria, indo atrás de uma escola mais próxima da minha residência. A [nome] fez faculdade comigo a gente sempre se deu muito certo eu e eu pedi [...] que se surgisse uma vaga ela lembrasse de mim, surgiu uma vaga aqui e eles me encaminharam para cá (Entrevista 27 – 04/12/2006).

Quando fui chamada no concurso, eu comecei a trabalhar numa escola que era conveniada e tinha Educação Infantil e a primeira fase [do Ensino Fundamental], uma escola conveniada com a Rede, trabalhei lá seis meses, mas era muito longe da minha casa, muito difícil. E eu estava procurando alguma vaga aqui nessa região, mas que fosse [na] coordenação também porque eu achava muito pesado trabalhar os dois períodos na sala de aula foi quando a gente ficou sabendo que estava abrindo aqui o CMEI [...] a gente logo ficou sabendo que aqui iria municipalizar e que iria abrir um Centro de Educação Infantil. Eu não entendia nada de Educação Infantil ainda, mas eu queria trabalhar perto da minha casa. Eu moro aqui do lado, porque trabalhar perto da minha casa era uma oportunidade e tanto, aí eu corri atrás [...]. A gente não tinha muita experiência com a Educação Infantil. [...]. Aí, nós começamos ler livros e buscar experiências de outras colegas e fomos enfiando a cara. Foi um desafio! (Entrevista 24 – 29/11/2006).

Às vezes, a instituição de Educação Infantil se apresentou como opção de modulação mediante uma mudança de local de trabalho imposta ao professor em função de problemas políticos, ou decorrente de alterações na organização das escolas que reduz o quantitativo de profissionais gerando excedentes, ou seja, professores sem vaga:

Não foi opção própria. Foi quando eu estava numa escola, fecharam-se turmas, e os excedentes, no caso os mais novos de Rede, ficam como excedentes e são lotados aonde a Secretaria determina, de acordo com a proximidade de sua residência. Então [...] aqui é o lugar mais próximo das opções que me deram, que eu encontrei. Foi por esse motivo que eu vim para a Educação Infantil (Entrevista 03 – 30/05/2006).

Foi por acaso que eu entrei na Educação Infantil. Porque, assim, eu sempre gostei de trabalhar com ensino noturno, com educação de adulto, de jovem e adulto. [...] e amava! [...] Acabei ficando [...] na Secretaria e eu saí do Ensino Especial [...]. Mas, chegou um ponto que por causa de divergência política, eu optei por sair da Secretaria, e aí apareceu, foi que aconteceu por acaso a Educação Infantil, foi quando abriu turma de Educação Infantil na Rede, aí eu fui para a Educação Infantil, [da escola]. E foi muito legal! [...] Depois eu saí, fiquei muito tempo sem trabalhar na Educação Infantil, e agora voltei. Recebi um convite da [nome], que ia pegar a direção aqui, e a gente trabalha super bem juntas, [...]. Eu aceitei e vim para cá o ano passado, a gente abriu o CMEI aqui, e assim, estou adorando! (Entrevista 06 – 13/09/2006).

Assim, a inserção profissional na Educação Infantil não é propriamente uma escolha, mas ocorre casualmente. Dessa maneira, em muitos casos, o/a profissional é levado/a a assumir o trabalho nos Centros Municipais de Educação Infantil por conjunturas decorrentes de premências da própria SME e das políticas públicas que afetam a vida profissional e pessoal dos trabalhadores, por exemplo, as remoções de um local para outro, em decorrência de critérios de organização da Rede. Importa considerar, ainda, que motivos supostamente de ordem pessoal, como a busca de local de trabalho mais próximo da residência e a adequação do cumprimento de carga horária, não podem ser tomados somente como indicativo de “comodidade”, como se fosse algo de natureza puramente decorrente de vontade pessoal e desmotivação para aceitar desafios. Ao contrário, esses fatores parecem estar fortemente determinados no complexo processo de deterioração da profissão docente cujos baixos salários exigem dupla jornada, o que torna necessário reduzir o tempo e os custos financeiros da locomoção que gera desgastes para o trabalhador.

Em outras situações, atuar no CMEI foi uma verdadeira imposição e sequer constava dos planos da coordenadora:

Bom, no CMEI, eu caí aqui de pára-quedas, porque eu trabalhava na rede municipal com Ciclo I, [...] na alfabetização, com criança de seis anos, apesar que não tem muita diferença, mas tem. Porque a gente está lá para alfabetizar. [...] Quando foi no final do ano, tinha um negócio na prefeitura de guardar a vaga do coordenador pedagógico, agora acabou isso, mas tinha isso; [...] e eu era a última de novo e tornei a cair de novo. Fui para a Secretaria, naquela Modulação [...], eles queriam me jogar lá para [nomes dos bairros] que era onde tinha vaga. Eu falei: “não, não vou, não tem como gente, pelo amor de Deus, olha onde eu moro!” Aí [alguém] falou: tem uma vaga aqui no CMEI. E eu falei: “o que é isso? O que é isso? O que é CMEI?” [...] “É uma antiga creche, que a gente fala e tal”. Aí eu entrei em estado de choque, porque, eu, ir para a creche! Eu tinha feito [especialização em] Educação Infantil, mas jamais pensei que ia trabalhar com creche mesmo. Eu tinha feito Educação Infantil que era assim, mais ou menos o rumo que eu tinha trabalhado na Secretaria da Educação, mas creche, creche, eu nunca tinha trabalhado isso na minha cabeça, nunca. Aí eu falei: “entre ir para lá e ficar na creche, eu vou para a creche”. Cheguei aqui estava abrindo o CMEI, [...] Então é aqui mesmo que eu vou ficar. Peguei um agrupamento de [crianças com] dois anos, sem saber nem onde que eu estava. [...] Fiquei nesse agrupamento dois meses. Eu chegava lá na escola à tarde [...] eu estava assim, o trapo em pessoa [risos] [...] Aí, fui me envolvendo com o trabalho (Entrevista 13 – 14/11/2006).

Essas condições do contato inicial com o CMEI provocam um estranhamento nas pedagogas. A coordenadora manifestou sua dificuldade de adaptação, expressando desconforto em relação à dinâmica do trabalho realizado nos CMEIs. Ao utilizar a expressão “*caí de pára-*

*quedas*” parece indicar que começou o trabalho sem dispor de elementos norteadores e que sua identidade profissional de professora não se encontra reafirmada naquele locus. Contudo, essa coordenadora não era leiga, pois além da formação em Pedagogia, havia cursado a Especialização *lato sensu* em Educação Infantil. Interessante notar que o sentimento de não possuir conhecimento “sobre o trabalho em creche”, se expressa mesmo quando tiveram experiência anterior em escolas particulares de Educação Infantil ou em creches filantrópicas.

Entro na prefeitura de Goiânia ali no [nome do bairro] com uma turma de Educação Infantil. [...] em 2002 eu saio [...] e vou para uma creche [...], porque estava longe, estava difícil para mim. Eu assumi uma sala, [foi] uma outra experiência, uma creche filantrópica onde o professor assume a sala sozinho, ele não tem ajuda, porque aqui, por exemplo, você tem um agente, na filantropia não tem, você é sozinha, então, foi outra experiência, foi bom também. [...] Essa creche fechou, [...] e eu peguei meus dois contratos na [nome do bairro], de novo mexendo com criança carente, duas turmas de alfabetização. [...] Saí [da escola] chorando porque para mim aquilo ali é a maravilha, é a escola que você deseja trabalhar, porque é a criança que precisa de você, você tem tudo na escola. Mas, era muito longe, em termos de gasolina, de tempo, não estava dando para conciliar mais, estava andando quase setenta quilômetros por dia. [...] foi quando a [nome] conseguiu me remover para cá, porque aqui estava abrindo, aí de cara eu já cheguei aqui e a [diretora] disse pra mim: você já fica com a coordenação logo. Eu fui a segunda efetiva a chegar aqui, aí eu falei: “nossa, eu nunca trabalhei em creche, eu não sei o que é isso não!” [...] Aí, foi assim. Assumi logo a coordenação aqui, do vespertino, e a gente procurando ler, procurando material para poder se virar, para fazer um trabalho legal (Entrevista 15 – 16/11/2006).

Parece-nos que as pedagogas se ressentem das peculiaridades da organização e funcionamento das instituições para cuidado e educação de crianças pequenas, tornando difícil estabelecer relação entre elementos teóricos e práticos constituídos em experiências anteriores de trabalho e de formação. Dessa maneira, o envolvimento profissional com a educação da primeira infância vai se construindo no movimento presente de realização do trabalho cotidiano nos CMEIs. Observamos, contudo, que as coordenadoras buscam superar as dificuldades iniciais com seriedade e se envolvem com o trabalho, assumindo o compromisso com o estudo específico da área de Educação Infantil, pois “*nada é de mão beijada, tudo é com estudo*”. Podemos supor, então, que se configura o envolvimento e compromisso profissional do/as participantes, pois se algumas não escolheram atuar no CMEI, decidiram continuar profissionais de Educação Infantil, apenas duas declararam que retornariam para o Ensino Fundamental, se tivessem oportunidade de manter as condições favoráveis de que dispunham no CMEI – proximidade de casa e organização da carga horária.

Os motivos de entrada de profissionais na Educação Infantil, tais como percebemos na pesquisa em Goiânia, parecem não se diferenciar muito de um quadro mais geral, possivelmente porque o particular se articula dialeticamente o universal, embora não seja mera reprodução. Uma investigação realizada em 2001 no Estado do Rio de Janeiro, com responsáveis pela Educação Infantil em Secretarias de Municipais de Educação, identificou razões diversas para a entrada dessas profissionais na profissão e na área de Educação Infantil: “opção, escolhas possíveis, por acaso, escolha dentro da não-escolha, e as narrativas dos caminhos percorridos aparecem carregadas de ambigüidades. Apesar dos percursos e percalços – ou graças a eles –, elas quiseram permanecer” (NASCIMENTO, A., 2005, p. 44). Nesse sentido, podemos considerar que a partir da atuação, independentemente da motivação, vai se constituindo um envolvimento e engajamento no trabalho, interligando as dimensões pessoal e profissional no exercício da profissão.

A busca por estudos foi bastante enfatizada pelas coordenadoras pedagógicas que entrevistamos como estratégia utilizada para preencher as lacunas da formação inicial, indicando valorização do domínio teórico para atuar em um campo “novo”. Contraditoriamente, o conhecimento prévio e formação específica sobre Educação Infantil não se apresentam como critério determinante na escolha do CMEI como local de trabalho, nem por parte das coordenadoras, nem da SME. Nesse caso, é possível que se instaure um processo de auto-formação em serviço, no qual os profissionais nem sempre contam com apoio e orientação, podendo provocar sentimentos de angústia e, ainda, impor o ônus individual pelo sucesso ou fracasso.

O depoimento de uma coordenadora revela, ainda, que a carência de estudos sobre a área no curso de Pedagogia reforça essa necessidade de iniciativa e esforço pessoal em busca de aprimoramento profissional:

Então, a gente tem que ser muito autodidata, o pedagogo quando sai da faculdade, se ele quiser crescer, quiser fazer um bom trabalho ele tem que ir atrás, não pode ficar com essa formação assim. Ele tem que ver a importância da formação continuada [...] Tem que estar continuando porque eu acho assim a formação é muito pouco, a gente sai despreparada, a gente aprende muito sozinha (Entrevista 14 – 14/11/2006).

Essa situação apresenta elementos para caracterizar uma formação emergencial, sem eixo norteador, em que teorias distintas e antagônicas podem ser unificadas aleatoriamente,

compondo um mosaico epistemológico que mais dificulta do que facilita a análise e compreensão da realidade. Nesse sentido, passa a ser consumida uma literatura nem sempre de caráter científico, mas com abordagem pragmática, do tipo manual, que se encontra facilmente disponível na internet ou revistas. Tal situação contribui para que a orientação do trabalho pedagógico na educação resvale no pragmatismo e os profissionais acabem reduzindo seu papel à execução de “projetos” elaborados por outrem. Ao mesmo tempo, se configura um sentimento de isolamento, conforme aponta Mascarenhas (2002), afastando-se de uma compreensão de classe, levando-se o “fracasso” para um campo “privado”, e à perda da perspectiva do nível coletivo. Desse modo, essa postura profissional que se caracteriza por ser antiprofissional, arrasta-se para um campo em que o Estado é desresponsabilizado da oferta de formação e de assegurar as condições básicas para o próprio trabalho. Outrossim, nega a identidade profissional e a possibilidade de busca da superação.

Outrossim, Isabel Silva (2001) alerta que na falta de formação específica, as educadoras da Educação Infantil acionam “um repertório próprio para o desempenho de tarefas intimamente relacionadas ao universo feminino, e por isso mesmo, não valorizadas” (SILVA, I., 2001, p. 60). O trabalho educativo em creches e pré-escolas, porém, exige outros referenciais para a atuação das educadoras, envolvendo o conhecimento acerca de organização, planejamento e interpretação das relações e situações cotidianas, pois essas instituições educacionais possuem finalidades e características organizacionais distintas das demais dimensões e instituições, como família, escola, igreja, grupos sociais, nas quais ocorre o processo de socialização mais amplo. Por envolver relações, atitudes, conhecimentos e expectativas diferenciados em relação a outros papéis, a capacidade adquirida a partir da própria socialização é insuficiente para o exercício da profissão docente.

Aqui se evidencia, novamente, a importância da formação inicial, que deve propiciar a aquisição de conhecimentos e habilidades para a atuação em determinado campo de trabalho. É preciso considerar, porém, que os cursos de formação de professores, sobretudo a Pedagogia, historicamente direcionados para as funções de administração, supervisão, inspeção e orientação educacional e, mais recentemente na década de 1980, para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, acabaram não contemplando a discussão da educação da primeira infância. Essa lacuna também é evidenciada por profissionais em outros estados brasileiros (KRAMER, 2005), compondo um cenário nacional de inadequação ou insuficiência da formação inicial do

educador da infância. Dessa maneira, a atuação profissional pode se realizar em um processo de ensaio e erro, a partir de saberes, concepções e habilidades adquiridas em diversas situações de vida, muitas vezes se orientando por ideário do senso comum. De quais referenciais dispõem o/as coordenador/as pedagógico/as da Educação Infantil ao iniciarem sua atividade?

A construção da identidade profissional se articula tanto às maneiras de inserção e motivação para assumir determinada função quanto à socialização e aprendizagem do trabalho, uma vez que o ingresso em determinada profissão ou em uma função específica, “supõe aprender as posturas e atitudes inerentes à função, de acordo com as *normas* adotadas na instituição” (SILVA, I., 2001, p. 59). Nessa perspectiva, assumimos a premissa da indissociabilidade entre os processos e relações de trabalho e a formação identitária, “quer se considere a identidade psicológica (individual), quer se considere a identidade social (grupal)” (MASCARENHAS, 2002, p. 62). Como o/as participantes consideram que assumiram e aprenderam a função? Quais significados e sentidos podem estar contidos nessa trajetória? Como se articulam à identidade de coordenadora pedagógica em CMEI?

O/as participantes, em sua maioria, explicitam que a aprendizagem da função ocorre eminentemente na própria experiência de coordenar, enfrentando os desafios e problemas cotidianos:

E eu acho que aprender a ser coordenadora, eu aprendi no momento em que eu assumi a coordenação. É claro que eu via com as coordenadoras que eu tinha, que até na época não era muito chamada de coordenadora, quando eu lecionava [...] chamava supervisora escolar, não tinha esse papel de coordenadora, mas na realidade é a mesma função. Então assim, eu me espelho hoje naquilo que eu achava de positivo em cada uma [...] eu tive excelentes supervisoras. Então, [...] estou sempre lembrando, não só lembro delas, como lembro de cada professora. Mas, foi pegando mesmo, assumindo a responsabilidade, tendo que sentar com o professor, pensar o que nós vamos fazer, sentar, avaliar o que nós fizemos que foi positivo que não foi, o que nós devemos mudar. Acho que é nesse trabalho desses anos todos que eu aprendi e estou aprendendo a ser coordenadora. Acho que ainda tem muita coisa para eu aprender, e eu gosto de aprender, eu acho bom sabe, de quando eu cheguei para cá eu vejo assim o quanto eu cresci [...] Olha, para te falar a verdade, para ser coordenadora, o que eu assim vou desenvolvendo é aquilo que a gente, dentro do trabalho, vai sentindo, é claro pelo conhecimento que a gente tem de criança, mas você vai sentindo a necessidade de fazer, [...] (Entrevista 20 – 21/11/2006).

A necessidade de aprendizagem na prática, em geral é atribuída ao que os profissionais da educação percebem como hiato entre a teoria e a prática, indicando um distanciamento entre os conteúdos aprendidos na formação acadêmica e os saberes requisitados

no trabalho cotidiano. O reconhecimento da dimensão formativa da prática possibilita que professores e gestores da Educação Infantil identifiquem sua formação como aquela

que se dá na interação com as crianças e com seus pares [...] Se, por um lado, reconhecem não ter uma formação específica para trabalhar na educação infantil, por outro, essas professoras construíram, em todos esses anos de atuação, um saber sobre o seu ofício, esteja ou não esse saber referido a uma teoria (MICARELLO, 2005, p. 142).

Aprender na prática certamente caracteriza a profissão docente, não se pode, portanto, desconsiderar que a atuação cotidiana ensina ao educador, possibilitando-lhe a construção de um repertório variado de habilidades, além de exigir o redimensionamento da teoria para constituir a práxis. É preciso, entretanto, que a socialização profissional não seja a principal via de aprendizagem, pois se aproxima do praticismo, que torna a prática reiterativa e mecânica, num incessante fazer, que mesmo refletido não se torna apropriação teórica – o professor é reflexivo, pensa na e sobre a ação, como é característico da espécie humana, mas por carecer de formação teórica não pode ir além do mero executar. No contexto das políticas neoliberais de reformas educacionais, a participação do professor é reduzida a decisões locais, de operacionalização imediata, enquanto o poder decisório é centralizado, exacerbando a fragmentação e alienação no trabalho docente. Ademais, não se pode negar a produção acadêmica de um saber distanciado da realidade escolar, que dificulta ao profissional reconhecer na teoria as dimensões práticas e, ao mesmo tempo, se apropriar da teoria para reflexão sobre a prática.

Outros fatores, também, foram indicados pelo/as pedagogo/as no processo de aprendizagem da coordenação pedagógica, tais como trocas com profissionais mais experientes, com o próprio grupo de professores; estudos; observação de coordenadoras com as quais atuou; parceria e orientação da diretora:

Eu também não tinha experiência com coordenação, nunca tinha sido coordenadora, então, eu fui aprendendo junto, a gente vai aprendendo aos poucos [...] eu aprendi muito assim correndo atrás, ia em outros CMEIs, observava o que as pessoas faziam, como que era [...]. Trabalho em escola particular [e] tenho coordenadora, então eu vi o que eu podia fazer e o que eu não podia fazer [...] E comprei livro de como é a coordenação, qual o trabalho do coordenador [...] e fui estudando, montando com eles [...]. É engraçado assim, porque realmente foi uma construção, igual a gente fala de construtivismo, [...] aqui o meu também foi um construtivismo mesmo, foi construindo com o trabalho através das necessidades [...] Então, é um trabalho que foi uma construção mesmo de eu estar participando com eles em sala, [...] fazendo atividade, [...] conversando, [...] estudando com eles, e você vai criando um jeito seu de ser. [...] A gente tem reunião [de coordenadores] na Secretaria [...] , eu procuro ouvir o máximo o que eles fazem, pego sugestão. (Entrevista 30 – 07/12/2006).

Eu penso que tenha sido no dia-a-dia que eu, assim, tenha melhorado a minha prática, buscando nos estudos, mas muito no dia-a-dia. Aqui essa participação como eu colocava antes da [diretora] nas questões pedagógicas ajuda muito, ajuda muito, mas, isso não tem receita. A cada dia, um novo dia, e são desafios diferentes, problemas diferentes que não têm receita (Entrevista 02 – 29/11/2005).

Recorrer à experiência pessoal com a coordenação pedagógica, enquanto professoras coordenadas por outrem, indica que diferentes referenciais são utilizados no trabalho docente, compondo um conhecimento profissional que significa

sentir e compreender a realidade – a escola e o espaço da sala de aula – para ser possível escolher conscientemente, tomar decisões, intervir, buscar constantemente o novo, problematizando o velho, fazer o registro da história do grupo com o qual compartilhamos as múltiplas formas de conhecer: os múltiplos saberes. [...] Conhecimento este que afeta existencialmente o professor, em razão do trabalho que executa, do projeto político e cultural que leva em frente (ABDALLA, 2005, p. 66)

As discussões acerca dos saberes docentes têm buscado compreender como o conhecimento do e sobre o ensino se relaciona com a prática docente se constituindo como conhecimento profissional, podendo apontar a epistemologia do professor, centrando-se nos processos cognitivos dos educadores, ou analisar as práticas pedagógicas, definindo a epistemologia da prática, as teorias de ação (ABDALLA, 2005). O exercício profissional da docência, o trabalho pedagógico, acaba por constituir saberes que se articulam à experiência vivida como aluno e/ou professor, os conhecimentos científicos, os significados sociais e os sentidos pessoais atribuídos à profissão, os saberes pedagógicos, enfim, uma gama diversificada de referências que orientam a atuação dos docentes.

A ênfase na aprendizagem pelo exercício cotidiano é um dado que se manifesta reiteradamente, mas não podemos deixar de destacar aquelas coordenadoras que consideram a formação acadêmica, sobretudo em cursos de pós-graduação *lato sensu*, como uma fonte de apoio e de aprendizagem do trabalho:

Então, mas o Planejamento Educacional foi legal, porque [...] a gente teve uma outra visão de projeto, que a gente não tinha, de preparação mesmo, como que a gente deve estar preparando, como que a gente deve estar conduzindo essa questão de reunião, da dinâmica dentro da escola. Então isso foi muito legal também, foi um outro lado assim que eu não, que a gente tinha a prática, mas a gente não tinha assim a teoria, o certo, como que devia ser feito. Então, assim, foi muito bom. Acrescentou bastante (Entrevista 06 – 13/09/2006).

[...] pela especialização em gestão, que eu vi muito a questão participativa, inclusive foi meu trabalho final sobre o tema participação na escola (Entrevista 28 – 05/12/2006).



Eu tenho buscado muito na especialização [...] procurando referencial teórico, buscando estar lendo, desenvolvendo através da leitura para poder dar subsídio para o trabalho da gente aqui (Entrevista 10 – 10/11/2006).

Uma coordenadora indica diversos fatores na sua aprendizagem da função, inclusive o curso de especialização e a admiração por uma colega, mas os fatores que lhe parecem mais importantes são a prática e a vontade de exercer a liderança nos grupos. Esses fatores parecem ser naturais, porque sempre existiram:

[aprendi] sendo. Para mim foi assim uma coisa, quer ver: depois que eu já era coordenadora pedagógica eu fiz um curso, primeiro curso que eu acho, quando se começou a falar em gestão [...]. Eu sempre tive um pouco dessa vontade de liderar, [...] eu gosto disso, de estar liderando [...]. E, eu estava na coordenação de turno e a minha colega coordenadora, eu admirava muito ela como coordenadora, sabe? Nós somos muito amigas hoje [...] eu admirava muito o trabalho dela, achava que eu podia fazer igual, aprender com ela, e isso que mais me deu a vontade de ser [coordenadora pedagógica]. [...] E mesmo quando eu estou em sala, parece que só aquilo ali eu fico isolada, professor muito isolado no seu trabalho ali, e eu acho que isso é ruim, então eu gosto de puxar eles para estar conversando, [...] discutindo o que estamos fazendo naquela solidão lá de dentro da sala. E isso foi o que me deu essa vontade de estar coordenando (Entrevista 29 – 05/12/2006).

Há, ainda, uma pedagoga que considera que aprendeu a ser coordenadora por possuir aptidão para a organização, expressando uma concepção que parece naturalizar o exercício da função como decorrência de atributos pessoais:

[aprendi a ser coordenadora] acho que na questão de organização. A [diretora] sempre fala isso para mim, eu sou muito organizada, então a gente procura organizar tudo, porque o ambiente de trabalho, a casa, a vida da gente é mais organizada, então essa questão da gente estar sempre organizando, coordenando, vai estar sempre junto (Entrevista 24 – 29/11/2006).

A análise de Silva, I. (2001) acerca das identidades profissionais de trabalhadoras em uma creche comunitária evidencia, também, a importância do reconhecimento de pessoas, colegas de trabalho e/ou chefes às quais era conferida a legitimidade para avaliação, na construção do auto-reconhecimento e formação de uma identidade como profissional capaz de realizar adequadamente as funções que lhe são atribuídas. As relações pessoais e profissionais propiciaram que as educadoras fossem reconhecidas e se reconhecessem aptas, buscando o investimento real na própria formação que lhes conferisse legitimidade para o exercício profissional. O incentivo, o apoio, a aceitação do ritmo próprio de adaptação ao trabalho,

possibilitaram a mudança na auto-percepção, conferindo um lugar diferente do que a educadora se atribuía anteriormente.

Afirma Dubar (2005, p. 139) que “a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”. Tal processo está diretamente ligado ao contexto de trabalho, no qual se estabelecem as relações interpessoais, a partir de determinados eixos estabelecidos na organização da instituição que materializa processos e práticas de gestão e de trabalho pedagógico. Assim, as atividades realizadas cotidianamente pelo/as pedagogo/as vão se constituindo, também, em formas de perceber seu papel e significar-se enquanto coordenador/a pedagógico/a na Educação Infantil.

#### **4.3 O trabalho de coordenação pedagógica em Centros Municipais de Educação Infantil: “A gente tem que estar pronto para tudo”**

A identidade vai se construindo em diversas esferas de ação, no imbricamento dos projetos individuais com as experiências e relações sociais, ressaltando-se a atividade profissional como importante *locus* dessa constituição, pois, conforme a perspectiva marxiana, o trabalho é categoria ontológica do homem,

em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o Homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p. 153).

Em nosso entendimento, trabalho não se reduz a atividade remunerada, sob a forma capitalista do emprego, mas define-se como atividade humana por excelência, a produção material da vida e a significação do mundo e dos homens na relação de transformação com a natureza, consigo mesmo e com os outros homens. Assim, “o trabalho aparece ao homem como meio para a satisfação de uma necessidade, a necessidade de manter a existência. A vida produtiva é a vida genérica, é a vida que cria vida” (MASCARENHAS, 2002, p. 49). As condições, o local, as regras em que se realiza o trabalho, enfim, as características dessa atividade fundamental são determinantes da forma como o trabalhador representa a ação, bem como se

auto-representa. É uma produção e permanente (re)construção de significados sobre o processo, o produto e o sujeito do trabalho. Qual é o trabalho das coordenadoras pedagógicas? Que atividades realizam cotidianamente e como percebem esse trabalhar? Quais sentimentos e expectativas acerca da função? Como se percebem enquanto coordenador/as pedagógicas de determinadas instituições de Educação Infantil, os CMEIs?

O depoimento do/as coordenador/as é elucidativo quanto ao excesso de tarefas atribuídas à sua função, acarretando, muitas vezes, dificuldades para cumprir o que acreditam ser seu papel específico: a orientação e acompanhamento aos professores e crianças, participando do trabalho pedagógico como um todo no CMEI. Diferentes frases foram utilizadas no sentido de evidenciar essa sobrecarga: “o coordenador é um curinga”; “você é mil aqui dentro”; “sou pau para toda obra”; “faço de tudo um pouco”; “por muitas vezes, ele é um tapa-buraco”; “o coordenador é um ajudador”; “não tem função específica”. Nesse contexto, qual a identidade profissional?

Aqui no CMEI [sorri] toda hora, como se diz, a gente tem que estar pronto para tudo! Se precisa de um auxílio ali, [...]. Faltou uma cozinheira, se ela está em apuros lá, você ajuda um pouquinho, vem aqui, ajuda a servir o lanche. [...]. É que eu participo também do Conselho Gestor, então eu tenho que trabalhar, correr atrás de cotações, levantamento de preços, de compras, de tudo aqui também [...]. Olha, essa questão da função do coordenador pedagógico depende do que você, do que a gente, do que o coordenador vê como pedagógico. Porque se eu falar assim: o banho não é função do coordenador pedagógico, mas, no banho é um momento, que eu acho um momento super-interessante com as crianças. Porque naquele momento ali, você está ouvindo as crianças, que é o momento que eles mais contam coisas deles, se soltam, sabe? Contar fatos da vida deles, você pode analisar, [...]. É o momento que você pode orientar na questão da higiene, no cuidado do corpo. Então, por que não é pedagógico também? [...] Olha, o desafio mesmo [...] é a questão da falta de funcionário, por exemplo, quando falta funcionário você vai, deixa, [...] alguma coisa, algum texto que você tem que ler, algum relatório que você tem que ler, você tem que correr e atender aquilo que está mais urgente. [...]. Você fica um, assim, um ser bem circulante, [...] não pode parar nem um minuto aqui, aquela mesa lá daquela sala, dificilmente eu consigo sentar ali para ler alguma coisa porque sempre estão me chamando de um lado para o outro. Então, é mais trabalho. Tanto é que ninguém quer ser coordenadora, sabia? (Entrevista 01 – 17/11/2005).

Orientação, que a gente tem que estar trabalhando. E aqui no CMEI a gente mistura muito os papéis, porque nós somos poucos, então eu faço um pouco de tudo aqui dentro. Que sou eletricitista, até eletricitista eu sou, desentupir os bueiros, ai [risos], não tem dinheiro! [...] você é doida? Não, é porque é necessidade mesmo! [...] Mas, agora necessidade básica mesmo é estar engajado no trabalho, sabe. Acredito que o coordenador, ele não tem que ficar só de fora olhando, eu acho que ele tem que estar participando mesmo dentro da salinha com a professora, isso pra mim é básico. É básico você estar nos agrupamentos, participando junto com o professor e dividindo com ela as ansiedades que ela tem; isso para mim é básico. A formação é básica. E, resolver problemas do CMEI também é básico [...]. E são muitas coisas

que aparecem e você tem que estar resolvendo, você faz muitos papéis aqui dentro, tem que estar cumprindo. Mas a base que dá, do pedagógico mesmo, às vezes, você deixa muito o pedagógico para estar atendendo essas outras necessidades (Entrevista 13 – 14/11/2006).

De acordo com uma entrevistada, a sobrecarga de atividades do coordenador pedagógico resulta da junção das funções do supervisor e do orientador para um único profissional:

Então, assim, o que eu estou querendo falar é o seguinte: que o coordenador pedagógico é um todo, mas ele ficou muito sofrido, coitado! Porque ele pegou a função do supervisor, do orientador, e do disciplinário, que hoje na Rede chama coordenador de turno, se você trabalhar numa escola que tem sete turmas ou mais, porque senão, você não tem ele. [...] Então, é isso que eu estou falando, o coordenador, ele ficou fazendo coisa demais. No CMEI é mais tranquilo, então a gente consegue envolver bem a parte pedagógica. Mas, [na] escola, [...] é uma missão impossível! (Entrevista 06 – 13/09/2006).

Nota-se que é indicada uma distinção entre coordenação pedagógica na escola e no CMEI, sendo mais fácil realizar o trabalho neste último, segundo a participante da pesquisa. Podemos supor que a maior possibilidade de envolvimento com a parte pedagógica esteja vinculada à idéia do que seja o aspecto pedagógico na Educação Infantil, como afirmou a entrevistada 01. Assim, a caracterização da função da coordenação no CMEI passa, também, por uma definição pessoal que atribui sentido à atuação e estabelece parâmetros de identidade profissional.

É comum, nos depoimentos citados, a ênfase no dinamismo do cotidiano na instituição que implica a realização de muitas tarefas, nem sempre relacionadas à especificidade da função, mas que são assumidas pela premência de assegurar o atendimento às crianças. Isso caracteriza indefinição quanto ao papel da coordenação. Entendemos, contudo, que se expressa o compromisso técnico e político das coordenadoras com a Educação Infantil, por exemplo, quando assumem atribuições de outros profissionais por serem absolutamente necessárias ao funcionamento da instituição, naquele momento.

No nosso caso, na Rede Municipal, o coordenador tem que saber executar todos os papéis dentro da instituição. Ele tem que saber preencher toda a parte burocrática, de trabalho de secretária; [...] define cardápio quando o diretor não está; ele que compra alguma coisa; às vezes é o coordenador que forra os colchões quando a menina da limpeza não veio e ela não tem o direito de substituta; o coordenador é agente [educativo]. [...] Nessa ausência você tem que se colocar, mas mostrando o seguinte: “olha, eu estou aqui quebrando o galho, porque eu

não sirvo para essa função, cada um tem o seu lugar aqui dentro, todas as funções são importantes” (Entrevista 21 – 22/11/2006).

A compreensão de estar realizando algo que não compete ao seu papel é importante na busca de delimitação da função própria da coordenação pedagógica e apresenta a potencialidade de construção de uma identidade profissional. Nota-se, entretanto, que para outras entrevistadas, assumir tarefas alheias ao seu papel, inclusive gerando desgaste pessoal, é uma conseqüência natural ao aceitar a função. Assim, a coordenadora resigna-se diante da falta de alternativas:

Eu acho que o papel do coordenador às vezes não precisaria ser esse. Só que para [...] ser esse precisaria pelo menos de mais duas outras pessoas. [...] Como eu sei que eu trabalho em uma instituição municipal que, por mais que eu deseje, que por mais que eu sonhe, vai ter essas limitações, porque sabe [o] que precisa quem está aqui, [...] então eu acho que o professor quando ele assume a coordenação ele faz esforço para isso, embora seja cansativo, embora fiquem algumas coisas a desejar, eu acho que quando a gente assume, a gente assume esses problemas também, então eles são nossos na medida que não tenha mais ninguém para resolver [...]. Eu estou aqui, as crianças são minha responsabilidade, então eu tenho que fazer o que é preciso (Entrevista 22 – 28/11/2006).

A consciência da responsabilidade perante as crianças, o compromisso com o trabalho faz com que o profissional aceite, como seus, problemas de responsabilidade do poder público. Consideramos valioso que as coordenadoras se comprometam com o atendimento no CMEI, entretanto, a atitude de naturalização perante as dificuldades do cotidiano, acaba desresponsabilizando o Estado, e afeta os trabalhadores da educação já excessivamente explorados e proletarizados com as precárias condições de trabalho e salariais a que são submetidos. No CMEI, especialmente, se faz fundamental a avaliação crítica em relação às políticas públicas para se posicionar contra a histórica secundarização da Educação Infantil.

Quanto ao trabalho diário das coordenadoras, segundo elas mesmas, divide-se entre tarefas diversificadas, envolvendo a participação direta na execução da rotina (alimentação, higiene, repouso, entrada/saída das crianças, recreio); orientação e auxílio ao professor nos agrupamentos; atendimento às solicitações dos profissionais; observação/supervisão das atividades diárias do CMEI; organização e elaboração de materiais didáticos; acompanhamento da frequência, saúde e comportamentos das crianças; atendimento/ orientação às famílias; entrega de materiais pedagógicos, de limpeza e alimentação; apoio administrativo na secretaria do CMEI (controle de frequência dos professores, atendimento ao telefone e portão, matrículas etc.);

administração de pessoal; substituição de professores e agentes educativos; suprir as necessidades em outras funções.

Em geral, semanalmente, preparam e coordenam as reuniões de planejamento e grupos de estudos com professoras e agentes educativas; verificam e acompanham os cadernos de planos; organizam materiais didáticos, livros, sugestões de atividades para as professoras; auxiliam a preparação e participam da execução do momento coletivo de integração com todos os agrupamentos (momento cultural; recreação; oficina de artes; contação de histórias). Podem, ainda, auxiliar na elaboração de cardápios; fazer compras e captar/receber doações; vistoriar a limpeza do CMEI; reunir-se com a direção para avaliação e planejamento do trabalho. Algumas reuniões de estudo e planejamento têm periodicidade quinzenal.

As atividades mensais incluem a organização e coordenação, com a direção, da reunião coletiva com todos os funcionários, para planejamento geral, no qual se realizam, também, leituras de textos, avaliação e encaminhamentos do trabalho, de acordo com a Proposta Político-Pedagógica de cada CMEI. As coordenadoras orientam e auxiliam a elaboração dos relatórios de turma, com a síntese e avaliação do trabalho mensal realizado nos agrupamentos; participam da reunião com os pais, que em algumas instituições se realiza bimestralmente; conferem preenchimento de diários; organizam atividades para encerramentos dos projetos trabalhados com as crianças; participam da reunião na URE. Foi relatada, também, a elaboração de projetos e/ou levantamento de objetivos, conteúdos e temas de trabalho a serem repassados para os professores; organização de atividades comemorativas e do livro de ponto, frequência das crianças, mapa da merenda.

Bimestralmente, a principal atividade é o auxílio na elaboração e posterior leitura dos relatórios individuais de avaliação da criança, que se tornou de periodicidade trimestral, a partir do ano de 2006. E, por fim, anualmente as coordenadoras participam e/ou coordenam a avaliação e (re)elaboração da PPP, com a participação do grupo de educadores. Importa registrar que há um reconhecimento da importância da elaboração coletiva dessa proposta, embora algumas coordenadoras explicitem que nem sempre é possível obter o envolvimento e participação de todos, o que é percebido como dificuldade no trabalho de coordenação:

A dificuldade que eu tenho do projeto político é que para ele ser político tem que ter a participação de todo mundo, [mas] ele ainda não tem a participação. Eu chamei as meninas da limpeza, por exemplo, para sentar, como eu passei, eu não sei, não se envolvem. Então, eu

acho que é um ponto fraco ainda [...] é que a gente ainda não conseguiu envolver o grupo nessa construção. O projeto político ele é projeto, [mas] ele não é político. Esse nosso não é, como na maioria dos CMEIs que a gente sabe, que eu conheço algumas meninas de CMEI que está acontecendo a mesma coisa (Entrevista 15 – 16/11/2006).

A mesma coordenadora revela que elabora e entrega para os educadores até mesmo os projetos mensais, alegando resistência dos profissionais em fazer planejamento:

Então, o ano passado eu falo que a gente errou muito porque ainda o pessoal tinha uma resistência, a gente acabava ficando assim “ah, ele não quer também, larga” [...]. Porque a gente não tem tempo para que esse grupo sente para elaborar esse mini projeto, que realmente é um outro ponto que a creche perde para a escola. Porque se eu tivesse um tempo para discutir em novembro, elaborar o projeto de dezembro, eu não precisava de estar de repente dando pronto. [...] Agora em que momento e como ela vai trabalhar, ela tem que criar, porque se eu der também, eu já te dou pronto o que você vai trabalhar, o material está ali, o que você precisar o material está aqui. Agora, a execução eu acho que esse levantamento tem que ser dela. Porque ela levanta a idéia e a gente pode interferir, agora se eu te dou até o como você vai fazer, realmente aí eu estou, eu acho que a gente está limitando o profissional [...]. O problema está em nós, que a gente acaba sendo um pouco paternalista, e eu te dou tudo pronto que é mais fácil [...]. Então acho que a gente acaba errando um pouco ai, e talvez é o que a gente tem que continuar avançando (Entrevista 15 – 16/11/2006).

A coordenadora considera que planejar para o professor é uma forma de limitação do profissional. Muitos fatores confluem para que a coordenadora acabe optando por conduzir todo o processo, o que atribui ao professor o papel de executor de planos. Um desses fatores é a precariedade de formação dos profissionais que ingressam na Educação Infantil, muito destacada pelo/as participantes como uma das principais dificuldades enfrentadas no exercício da função. Outro é o desejo de ver se realizando uma proposta pedagógica intencional, que articule cuidados e educação das crianças em uma visão integral. E, ainda, faz-se atual a herança histórica do papel do supervisor escolar como especialista que dominava a melhor forma de realizar o trabalho em sala de aula e se encarregava de repassá-la aos professores que não tinham conhecimentos suficientes. Tal herança, contudo, não se apresenta hegemonicamente, pois a própria área da Supervisão Escolar trilhou o caminho em que de

mensageiro oficial a articulador voluntário, [...] o supervisor/educador foi percebendo, enfim, que sua tarefa não era transmitir uma mensagem pronta e acabada, mas reunir os educadores para que eles pudessem elaborar sua própria mensagem e com ela tentar mudar para melhor a vida de todas as pessoas a que a mensagem pudesse ser apresentada (SILVA JR., 2003, p. 94).

Assim, se expressa contraditoriamente, como dois lados da mesma moeda, a atitude e o reconhecimento da necessidade de mudança, diante dos efeitos indesejados que decorrem da forma que consideramos pouco democrática de orientação aos professores, porque lhes retira o já reduzido espaço de autonomia sobre o próprio trabalho. Importa destacar, porém, que outras coordenadoras assumiram posturas diferentes, acreditando que todos os profissionais, incluindo as agentes educativas, possuem saberes sobre o trabalho que devem ser respeitados pelo coordenador pedagógico como ponto de partida para as intervenções:

Tem que orientar o professor, mas não é só o professor que ele tem que orientar [...] porque o agente educativo, ele não é só o cuidar, [...], então ele tem a participação na educação dessa criança também [...] É um ser humano que está lá e merece todo respeito e merece ajuda também. [...] Quando eu ia conversar com ela, era em cima desse planejamento: “O que é que vocês planejaram para essa semana, qual o objetivo? Por que vocês, de repente poderiam fazer isso ou aquilo” [...] Eu quero saber o que você quer trabalhar [...] para eu poder te dar o retorno [...] Porque senão vai ser o meu planejamento lá, vai ser a minha concepção de trabalho pedagógico, a minha concepção de projeto, a minha concepção de criança que eu vou estar fazendo lá. Aí não vai dar certo porque lá a sua é diferente, então vai ter só conceito no papel (Entrevista 12 – 13/11/2006).

Eu estava muito assim, trazendo as coisas prontas, aí eu percebi que era cômodo e eles não conseguiam desenvolver, porque aquilo que eu trazia pronto estava na minha cabeça. Eu pensava aquilo, então eles não conseguiam desenvolver. Aí eu começava a falar: “gente eu só vou fazer planejamento quando vocês chegarem com alguma sugestão para mim, eu não vou fazer mais nada, [...] vocês que vão trazer. A partir do que vocês trouxerem, eu vou ajudar vocês a criar em cima daquilo”. Porque eu também não tinha experiência com coordenação, nunca tinha sido coordenadora, então eu fui aprendendo junto [...] E foi quando começou a surtir mais efeito, eles vinham com alguma coisa. [...] Porque eu acho assim, eles que estão na sala, então eles que sabem, [...] do que as crianças gostam, o que eles estão querendo fazer, o que eles conseguem fazer. É muito diferente você estar de fora e dizer, do que quando você está em sala de aula (Entrevista 30 – 07/12/2006).

Percebemos a preocupação em respeitar as diferentes concepções e maneiras de trabalho, mesmo que precisem ser modificadas, evitando impor o pensamento único do coordenador. Outra entrevistada explicita que o papel da coordenação pedagógica é dar apoio, incentivando a reflexão e o estudo sobre o trabalho:

Tem que estar muito ao lado do professor, à frente do professor e são muitos desafios do dia-a-dia com as crianças [...] Eu acho que esse ao lado e à frente é estar percebendo, no trabalho pedagógico, a relação com as crianças, com a família, algumas coisas que o professor não percebe. Estar trazendo para a discussão com os professores questões de desenvolvimento da criança, questões até de como essa criança está sendo observada para depois estar fazendo um



registro na avaliação. Saber como é que eu estou colocando isso no registro da criança. Então estar à frente e estar ao lado é tentar contribuir e ajudar o professor. Porque na Educação Infantil é tudo muito dinâmico e muito rápido tudo que acontece, e, às vezes, o professor deixa escapar alguma coisa e não percebe ou, às vezes, não tem tempo de anotar e o coordenador consegue estar pegando esses ganchos e trazer para discussão de estudo e planejamento. [...] O coordenador ajuda muito até em sugestões de como desenvolver determinadas atividades, de como abordar determinados temas com as crianças, mas ele ajuda também quando ele traz para o momento de estudo textos que são relevantes ao nosso trabalho no cotidiano, porque não adianta nada eu trazer um texto que não vai fazer refletir a prática (Entrevista 05 – 11/09/2006).

Consideramos que a mediação de estudos, de forma coletiva, favorecendo um olhar crítico e compreensivo do cotidiano significa buscar o aprimoramento coletivo do trabalho, e nesse sentido potencializa a práxis enquanto ação intencional daquele que faz consciente dos motivos que o leva a agir. Importa, porém, que essa reflexão não caia na ilusão do conceito de “professor reflexivo”, que a reforma educacional neoliberal apresenta nos restritos limites do aprender a aprender. Resulta, então, um professor pragmático que aprende com a própria experiência, e, pensa, mas não teoriza, pois sua própria formação, assentada no pragmatismo, carece de domínio teórico. Ao analisar os desdobramentos educacionais das políticas neoliberais, Arce (2003) afirma a nocividade para a área da Educação Infantil e seus profissionais, decorrente da difusão do conceito de educação permanente, ao longo da vida, centrada no aprender a aprender.

Retira-se da aprendizagem o conteúdo que fica reduzido a informações, instrumentalização das ações posteriores, emergindo um saber imediato e útil, além da inclusão do princípio básico da flexibilidade, capaz de formar um sujeito adaptável ao mercado. [...] A função do professor acaba reduzindo-se à de um técnico capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida escolar. Em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática. [...] Para a Educação Infantil e seus profissionais, esta proposta é extramente prejudicial, pois acaba por reforçar algo que acompanhamos há anos no atendimento de crianças menores de 6 anos: uma formação inicial feita de qualquer jeito, sem o mínimo de conhecimentos necessários para o trabalho (ARCE, 2003, p.31; 33; 34).

A precariedade e inadequação da formação inicial dos educadores da infância já foram anteriormente discutidas como lacuna que as coordenadoras têm que enfrentar em sua inserção na Educação Infantil. É pertinente, ainda, destacar que se apresenta como uma das principais dificuldades sentidas no trabalho de coordenação pedagógica em CMEIs, sobretudo no que se refere aos profissionais de contrato temporário. Nesse sentido, merece destaque o grande número

de profissionais com contrato temporário que em 2006 alcançou o total de 437 professores e 668 agentes educativos, totalizando 1.105 educadores, no universo de 1.485 trabalhadores (em todas as funções) que estavam modulados nos 94 CMEIs em funcionamento naquele ano (GOIÂNIA, 2006d).

Além de não apresentarem conhecimentos básicos para o trabalho, se impõe uma rotatividade com a interrupção dos contratos, exigindo do/as coordenador/as um constante recomeçar da formação em serviço. Dificulta para o/as pedagogo/as perceberem resultados de seu próprio trabalho:

A gente começa, estrutura aquele trabalho, empolgada [...] E o que que acontece quando chega assim, agosto, setembro, outubro, aí a angústia cresce porque nós não sabemos [...] se fica uma, ou se não fica nenhuma, aliás, esse ano, duas delas já têm os dois anos de contrato especial nos já falamos: “ano que vem essas duas não estarão”. E vem aquela angústia: “será que vai chegar uma pessoa boa, que envolve, que a gente vai conseguir aquele trabalho bom?” Essa é uma das coisas que mais angustiam a gente, não ter essa certeza de que a equipe continua no próximo ano (Entrevista 20 – 21/11/2006).

Agora a gente tem ótimos contratos aqui, que fazem um trabalho excelente, a proposta está realmente acontecendo, aí eles vão sair. [...] Então, o coordenador está sempre nesse trabalho de educar mesmo o coletivo, de estar tentando trazer essa proposta. Acaba que ele tem que sempre reiniciar esse trabalho, porque agora já vai vir um grupo novo, aquele trabalho que agora era para ser assim uma coisa mais madura, mais consistente vai ter que ser reiniciado. Muitas vezes mandam pessoas que não têm formação, agentes, e até professor mesmo, tem muito professor que tem o curso superior, mas não tem prática com a Educação Infantil, sente muito dificuldade. Aí você vai ter que recomeçar todo aquele trabalho de reeducação mesmo (Entrevista 27 – 04/12/2006).

Um dos trabalhos que eu acho difícil é até a questão da formação do professor, porque na Rede, por exemplo, existem muitos contratos especiais, e que a maioria desses contratos tem como formação só o magistério e que por ser contrato você está sempre num recomeço. Quando você consegue fazer com o grupo uma produção boa, que eles já estão bem envolvidos em um trabalho de estudo, o contrato acaba e vem outro que não sabe nem por onde passa a Educação Infantil e você recomeça tudo de novo. Então parece que não tem uma continuidade no trabalho e você está sempre em um recomeço (Entrevista 05 – 11/09/2006)

Outra coordenadora expressa sua indignação não apenas com os entraves vividos no trabalho local do CMEI, mas também com os significados mais amplos da política de contratos temporários na Rede Municipal:

A Prefeitura só faz contrato de dois anos, e como elas já estavam em outro CMEI e vieram pra cá, elas estão saindo, então assim, a gente forma, a gente desgasta, a gente ensina e elas vão atuar em escolas particulares, e elas vão para rede particular, porque a Rede Municipal não pega esse ano. Então, é complicado, a Prefeitura está gastando dinheiro, investindo e está sendo jogado fora esse dinheiro, porque não dá tempo, o tempo que elas começam a ficar boas, que elas começam a falar a linguagem, [...] e aí eu perco essas meninas esse ano. [...] Só porque é uma política que precisa ser repensada na Rede [...] Precisava ter uma condição melhor por parte da educação para que a gente pudesse melhorar cada vez mais, porque a proposta, a idéia da Educação Infantil é muito boa, [...] é arrojada, é de primeiro mundo, é bacana. Só que precisa fazer alguns ajustes, que não são muitos, e que está localizado onde? No custo, no custo de não querer só PII [professor com formação em nível superior] em CMEI, de contrato ganhar metade, de um agente educativo que trabalha seis horas por dia ganhar R\$420,00 (Entrevista 31 – 19/12/2006).

A política de contratação sem concurso passa a ser “ilegal” quando utilizada continuamente, tornando-se a regra e não uma medida emergencial; interfere negativamente na qualidade do trabalho, além de abrir possibilidades para a prática do clientelismo local na própria instituição se o diretor “apadrinha” os contratados ou partidário, favorecendo troca de favores e ingerências de políticos. A problemática dos contratos temporários precisa ser compreendida em sua dimensão político-ideológica, que além de favorecer o clientelismo, torna-se uma mediação do trabalho educativo nos CMEIs, e, conseqüentemente, da construção da identidade dos trabalhadores. A coordenadora cita a questão do financiamento da Educação Infantil, e das condições salariais que prejudicam o desenvolvimento e implementação de uma proposta que ela considera boa. Sem recursos, fica comprometida a qualidade da educação. As políticas neoliberais, paradoxalmente proclamam a centralidade e importância da educação para o desenvolvimento dos países, mas insistem no Estado Mínimo em investimentos, relegando a escola à própria sorte.

Dentre os aspectos fundamentais na atuação das coordenadoras de CMEIs é preciso enfatizar, ainda, o debate sobre a natureza do trabalho pedagógico, particularmente na Educação Infantil, e a construção de uma possível identidade profissional, capaz de lhes dar sustentação nas atividades cotidianas e mais gerais, unindo as esferas política e pedagógica. Entre o/as participantes da pesquisa há uma compreensão do trabalho pedagógico como eixo que perpassa todas as atividades e momentos propostos às crianças:

Um lanche é uma hora educativa, não deixar desperdiçar, não sujar o ambiente; o banho, a criança é ensinada como tomar banho, as partes do corpo [...]. É você trabalhar o brincar, o cuidar e o educar. Esses três eixos resumem o trabalho pedagógico (Entrevista 04 – 04/09/2006).

O educar é o tempo todo, sabe, não é só aquele momento pedagógico da atividade pedagógica em si, mas o educar é o tempo todo, a maneira que você conversa com a criança, a maneira que você lida com a criança, a maneira que você vê as relações entre elas acontecendo (Entrevista 12 – 13/11/2006).

A totalidade das relações e interações estabelecidas entre educadores-crianças e crianças-crianças é educativa, portanto, possuem caráter pedagógico e devem se caracterizar pela intencionalidade desde o planejamento até a sua execução. Por ser construção coletiva implica concepções acerca de criança, do papel da Educação Infantil, do trabalho realizado. Nesse sentido, se faz importante a atuação da coordenadora pedagógica, tendo em vista evidenciar tal intencionalidade, favorecendo que todos a percebam no trabalho cotidiano, independentemente da função que desempenham no CMEI:

Tudo que é feito dentro da instituição é pedagógico, desde o bom dia. Então, em tudo que fosse feito tivesse um olhar não mecânico, mas tivesse um olhar formador. Daí a questão da intenção pedagógica. É a questão de formação, formação de conceitos mesmo. [...] Que eles recebessem com um sorriso as crianças, porque isso também é uma intenção pedagógica. Uma comida bem elaborada também tem que ter ali permeado toda uma intenção na hora de colocar, na hora de colocar no prato, de como servir, de como orientar, que tivesse esse olhar. [...] Na verdade para mim, intenção pedagógica é isso. Que eles tivessem esse olhar não mecânico, mas um olhar de formação. Que as crianças não fossem vistas só como algo para zelar, cuidar e entregar, tudo muito mecânico. Porque é assim que eu vejo. Tudo é pedagógico (Entrevista 17 – 17/11/2006).

O pedagógico no CMEI é uma construção diária, ele acontece desde o momento em que a gente recebe a criança até o momento que a gente despede da criança. Envolve todos os profissionais, toda a equipe esta envolvida no pedagógico. É uma construção, é pautada em coisas que a gente acredita e, é construção porque nós acreditamos e estamos tentando, dia após dia, colocar em prática aquilo que nós acreditamos. E é dialógico porque em alguns momentos a gente retrocede em coisas que a gente já tinha avançado. Então, é uma construção (Entrevista 11 – 13/11/2006).

Outra coordenadora explicita que articular os diferentes aspectos envolvidos na educação integral de crianças pequenas é um desafio, nem sempre de fácil realização:

Casar o trabalho pedagógico com o trabalho de cuidado com essas crianças e de ser tempo integral, então assim, foi difícil no início e a gente foi aprendendo muito. [...] Porque muito tempo foi visto que no CMEI era para se brincar. E a gente já trabalha com um projeto bem amplo, de estar realmente incluindo as crianças dentro de um contexto educacional, mas educacional não-escolarizante, onde prima para que essa criança tenha possibilidade de lidar com o universo que ela tem na sua casa, mas também um conhecimento de arte, de cultura, das diversas formas de linguagem, de ter o direito de estar colocando aquilo que ela gosta, aquilo que ela quer (Entrevista 09 – 10/11/2006).

Nessa perspectiva, podemos perceber que se delineia uma compreensão articulada aos princípios apresentados na proposta para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação, conforme define o documento *Saberes Sobre a Infância* (2004):

este Documento defende a concepção das ‘múltiplas linguagens’ [...]. As instituições de Educação Infantil é um dos espaços em que as múltiplas linguagens devem ser exercitadas, porém, com um caráter diferenciado. Como a formação estética acontece a partir da mediação da cultura, cabe aos profissionais da educação entender como a criança produz cultura, pesquisar, atualizar-se, trocar informações, estudar e experienciar as manifestações culturais, a fim de reorganizar seus conhecimentos, sensibilizar seu olhar com uma posição crítica, reflexiva, de indagação em relação a concepções e posturas dadas como certas e absolutas (GOIÂNIA, SME, 2004, p. 35-36, 37).

A hipótese de estreita articulação entre concepção do/as coordenadoras e a proposta oficial sustenta-se não apenas na coincidência das definições, mas também por uma indicação majoritária dos “*Saberes sobre a Infância*” como a referência e a fonte de apoio utilizada no trabalho da coordenação pedagógica. Um dos fatores que pode ter contribuído para essa ampla inserção é o trabalho intensivo de estudo do documento levado a cabo pela SME através das Jornadas Pedagógicas, com todos os profissionais no período de férias; na formação de coordenadores pedagógicos realizada nas UREs e, conseqüentemente, no estudo promovido por esses com os educadores dos CMEIs. Ademais, algumas entrevistadas afirmaram que conhecer e acreditar na proposta da Rede para a Educação Infantil é um dos requisitos do perfil profissional do coordenador pedagógico de CMEI:

Tem que ter a mesma concepção que a Rede tem, porque, por exemplo, não adianta nada eu ser estudiosa, ter carisma e não acreditar na proposta da Rede. Então, há que se escolher esse coordenador baseado no que ele realmente pensa de criança, o que ele realmente pensa de Educação Infantil para está articulando o grupo todo em função disso (Entrevista 03 – 30/05/2006).

Eu tenho que acreditar na proposta daquele lugar que eu trabalho, porque se eu como coordenadora, vamos colocar aqui no caso específico aqui da Rede Municipal de Goiânia, que não acredito na proposta que são os *Saberes*, então, está fadada ao trabalho não dar certo. Então assim, eu posso não acreditar, mas para não acreditar eu tenho que estudar, e à medida que eu vou estudando, que vou discutindo, eu vou acreditando (Entrevista 06 – 13/09/2006).

A definição do papel do educador da infância, presente no documento *Saberes*, ao indicar a necessidade de formação teórica e estética, de pesquisa para fundamentar a ação e a mudança de concepções, parece apresentar elementos que se diferenciam dos significados

historicamente construídos do magistério como dom e vocação, para o qual bastavam boa vontade e amor às crianças. Com isso, o/as coordenador/as também percebem o seu papel como um dos responsáveis pela pesquisa e oferta de “novos” subsídios para o professor, dando suporte à formação docente e orientando sua atuação dentro da perspectiva desejada:

Eu acho que uma das funções do coordenador é estar buscando material da área da Educação Infantil, para estar trabalhando com os professores e agentes, coisas assim que são interessantes, que é teoria que vai aliar [com a] prática para funcionar [...] Estar trabalhando com esses educadores para eles poderem estar passando na sala para criança com segurança, porque vai trabalhar um tema, e ele tem que entender, muitas curiosidades, muita coisa, e material. Eles não têm tempo de estar buscando (Entrevista 26 – 01/12/2006).

Procuro estar buscando materiais diversificados que às vezes a gente não tem, por exemplo, em um determinado tema que a gente está trabalhando, às vezes é um livro que não tem, é livro infantil, livro literário infantil, às vezes uma fita. Está disponibilizando este material para os professores, para os regentes e agentes. Procuro estar ajudando na questão que se refere às conversas com os pais, em relação a essas crianças. [...] Mas, o coordenador, ele não é só pedagógico, embora tudo dentro do CMEI é pedagógico (Entrevista 09 – 10/11/2006).

A preocupação de oferecer subsídios à atuação dos educadores é uma das dimensões que compõe as atribuições da coordenação pedagógica desde as origens da Supervisão Escolar, embora assuma características distintas, conforme a concepção que norteia a própria função. Constituída a partir da Inspeção Escolar, inicialmente a Supervisão caracterizou-se pela fiscalização, embora pretendesse dar assistência ao professor tendo em vista o aperfeiçoamento do ensino. Na fase de institucionalização, coube à Supervisão dirigir o trabalho do professor, controlando-o, sob a concepção autoritária e tecnicista que colocou o supervisor como mensageiro oficial do sistema. O foco principal era assegurar a reprodução da ideologia dominante, não permitindo qualquer “desvio” da educação escolar rumo a interesses revolucionários. Nessa perspectiva, reforçou-se a fragmentação no trabalho escolar, hierarquizando os níveis de concepção – reservado ao supervisor – e execução – realizada pelo professor.

Das críticas à imposição de modelos predeterminados foi surgindo uma compreensão do trabalho da supervisão – que, em alguns casos, passou a denominar-se coordenação pedagógica, como na Rede Municipal de Ensino de Goiânia – como apoio e assessoria ao professor, agora visto como profissional que possui certa autonomia de atuação e deve ser respeitado em seu espaço, com suas concepções e conhecimentos. A função do coordenador

pedagógico, então, em princípio, deixa de ser determinar o que, como e quando o professor deve fazer, para mediar a reflexão coletiva acerca do projeto político-pedagógico, articulando o grupo de educadores em torno de objetivos comuns. Nesse sentido, é preciso superar a idéia de superioridade e hierarquia do coordenador frente aos professores, situando-o como um parceiro, membro da coletividade da escola. Algumas participantes expressam essa percepção ao afirmarem a necessidade de:

Tirar, desmistificar um pouco isso, porque não é isso, não é uma coisa que chega para mandar, mas é uma coisa que está ali para subsidiar, para ajudar, para auxiliar, não é mandar. Então: “que bom que vem vindo a coordenadora!” E não: “nossa, vem vindo a coordenadora”. E deixar que o grupo sinta você como um apoio, não como alguém que está ali para comandar. Eu acho que isso é base para esse perfil. [...] É ter autoridade, mas não ser autoritária, eu acho que fundamentalmente é isso, porque se você tem autoridade, você não aponta, você não agride, e sendo autoritária você desmonta o grupo. [...] Quando eu coloco essa questão da autoridade [...] seria basicamente aquilo que você leva enquanto conhecimento para o grupo, é você deixar que o grupo perceba que você busca para ele isso (Entrevista 17 – 17/11/2006).

O coordenador pedagógico se reconhece, então, como alguém que possui autoridade, advinda do conhecimento que propicia ao grupo de educadores, caminhando ao lado e à frente como expressou a entrevistada 05, mas que é fundamentalmente um professor, um par e não um superior. A superação da hierarquia que marca historicamente o exercício da gestão educacional, e também da coordenação pedagógica, não é, porém uma tarefa fácil. Ao contrário, podemos perceber a ambigüidade e a contradição que afetam esse trabalho. Nesse sentido, algumas coordenadoras afirmaram que é necessário conduzir o professor, determinar as ações e ainda acompanhar sua execução para verificar se está sendo realizado conforme proposto.

Sem o coordenador vai acontecer diferenças, vai acontecer atritos, e os professores vão ficar dispersos, [...] [é ele que vai] instruir como fazer o trabalho. Eu olho muito [...] o tratamento do professor com a criança, o que ele fez de bom, o que ele fez de ruim. Com os pais também fico de olho, se eu vejo um pai maltratando o professor eu chamo o pai, se eu vejo um professor também chamo o professor. E também com relação à realização das atividades, porque o professor de CMEI, como nós temos rotatividade, ele chega aqui muito cru. [...] Então, eu já conversei com o professor como que ele vai fazer essa atividade, a participação dele. [...] Ainda é uma barreira para mim com relação ao professor a isso, porque tem professor que faz quando eu estou lá, mas se eu sair ele já dispersa um pouco (Entrevista 07 – 09/11/2006)

A coordenadora acaba assumindo o papel de fiscalização e controle de professores e pais, mesmo que não tenha clareza quanto a isso. Em última instância, expressa-se autoritarismo,

pois não resta espaço de autonomia para o professor realizar seu trabalho. Essa mesma entrevistada, paradoxalmente, considera que a gestão do CMEI é democrática, em que professores, funcionários e até as crianças participam das decisões. Importa, ainda, enfatizar que não culpabilizamos as coordenadoras por atitudes pouco democráticas, ao contrário, reconhecemos as dificuldades que enfrentam com professores sem qualificação, assim como a boa intenção e os esforços que empreendem para assegurar uma Educação Infantil de qualidade, muitas vezes sem apoio e em condições precárias.

Ao se reconhecerem como professoras, tendo a docência como base de atuação e de identidade, a coordenação pedagógica configura-se enquanto uma função temporária da docência e não como um cargo vitalício: “*estou coordenadora, porque eu sou professora*” (Entrevista 14 – 14/11/2006). Algumas entrevistadas chegam a considerar que as funções não se diferenciam substancialmente, mas apenas na abrangência do trabalho:

O professor já é um coordenador de suas ações em sala de aula. Eu acho que a coordenação é muito uma ampliação desses afazeres. [...] Você tem que planejar com todos e para todos. É por isso que eu falo que é uma ampliação, porque lá você só planejou ali para sua sala de aula, para o seu agrupamento, para aquelas crianças que estão ali na sua responsabilidade. Na coordenação é para o todo, porque todos estão na minha e na nossa responsabilidade. Então eu assumo com a professora (Entrevista 03 – 30/05/2006).

Registramos que uma coordenadora, contudo, percebe que essa ampliação do trabalho equivale a uma distinção e não semelhança entre o trabalho de coordenação e de regência. Nesse sentido, o trabalho do professor seria mais simples do que o exercício na coordenação que assume maior responsabilidade sobre todas as turmas e não apenas uma:

É uma prática muito diferente da formação do professor [...]. Quando você é professora você preocupa só com uma sala, uma fase só, é muito tranqüilo, mas quando você é coordenador, você vai preocupar com todas as fases, como articular isso, como que faz para dar certo (Entrevista 07 – 09/11/2006).

A perspectiva do trabalho coletivo é uma constante referência na fala do/as participantes da pesquisa, assim como a idéia de se aproximar do cotidiano das professoras, vivenciando com elas o processo educativo em todas as suas dimensões, desde o planejamento até a execução:



Porque eu não deixei de ser professora, eu sou professora isso é a minha marca. E professor de creche não é aquele que, e nem coordenador, não é aquele que fica bonitinho só no gabinete, em volta de uma mesa não, tem que estar pegando no pesado. [...] Então é você que tem que encaminhar, é você que tem que está ali junto: “vamos fazer isso, vamos todo mundo”. Então, é um trabalho em conjunto. [...] Ali é troca de idéias, eu estou ali como uma, como uma pessoa para auxiliar, mas eu também preciso que alguém dê idéias para mim (Entrevista 25 – 29/11/2006).

Eu fazia uma coordenação realmente participativa, então era o grupo que decidia, eu era mesmo só uma mediadora ali. Eu consegui porque foi construído junto, a idéia de todo mundo, alguém dava a idéia o outro melhorava a idéia, então foi um crescimento assim, foi uma construção coletiva (Entrevista 28 – 05/12/2006).

Importa ressaltar a positividade da concepção de que a coordenação pedagógica implica um trabalho coletivo, uma troca de idéias, com a participação de todos os educadores nas decisões. Essa concepção se reveste da maior importância, imprimindo caráter democrático à gestão pedagógica do CMEI. Nesse sentido, é possível entender-se que a coordenação pedagógica estabelece direção para o trabalho:

O trabalho da coordenação pedagógica no CMEI é uma direção sim, você está dirigindo ali, você está no carro da frente, puxando mesmo: “vamos e vamos!” Porque não é um trabalho fácil que você tem no CMEI, não é um trabalho fácil e se você descuidar um pouquinho, cai na mesmice do cuidar (Entrevista 13 – 14/11/2006).

Conforme analisamos anteriormente, a maioria do/as entrevistado/as parece não reconhecer a coordenação pedagógica inserida na dimensão de gestão do CMEI, pois ao abordarem o processo de gestão se referiram principalmente à atuação da diretora. Podemos supor que, ainda, predomina a correspondência de gestão com aspectos administrativos e financeiros, e, conseqüentemente, com a direção. Notamos que a literatura da área trata maciçamente da função gestora voltada para a atuação do diretor, provocando carência de estudos e de fundamentação teórica acerca da coordenação pedagógica. Uma reflexão se faz necessária: a identificação das coordenadoras pedagógicas com o professor-regente dificulta que se reconheçam como gestoras? Isso representa fragmentação na identidade profissional porque, em última instância reappresenta a própria fragmentação do trabalho pedagógico, dividido entre concepção e execução, pedagógico e administrativo como dimensões autonomizadas uma da outra, quando, efetivamente não se separam no plano concreto.

Ao pesquisar acerca da construção da identidade da coordenação pedagógica na Educação Infantil, Fátima Blandino (1996) apreende um processo por ela localizado entre o ideal,

o legal e o real, evidenciando uma indefinição do próprio profissional da coordenação em relação ao diretor e aos professores:

- a relação COORDENADOR PEDAGÓGICO-diretor processa-se num nível mais profissional com maior clareza dos papéis correspondentes a cada um, enquanto a relação COORDENADOR PEDAGÓGICO-professor se processa num nível menos profissional, com uma delimitação menos clara dos respectivos papéis
- o coordenador pedagógico concebe (ainda que talvez sem consciência desta configuração) as relações diretor-COORDENADOR PEDAGÓGICO-professor como um processo de hierarquização de competências que coloca o diretor no topo e o professor na base dessa seqüência, restando-lhe, desta forma, a posição de 'recheio' desse sanduíche (BLANDINO, 1996, p. 108).

A menor delimitação dos papéis entre coordenador e professor seria resultante da identificação do pedagogo com o trabalho docente? Ao passo que a maior diferenciação com o diretor seria decorrente da não percepção como gestor? Podemos supor que se instaura uma fragmentação na identidade profissional do coordenador que se percebe como professor, mas não é responsável pelos agrupamentos de crianças, e também, não é gestor. Resta-lhe uma posição de intermediário, que não possui especificidade em seu papel e seu trabalho.

Em direção oposta afirmamos que o coordenador pedagógico é um profissional com formação docente, portanto, um professor que realiza importante trabalho na gestão da instituição educacional, ocupando-se, primordialmente, da gestão pedagógica. Assim, é fundamental que seja reconhecido e se reconheça como um gestor, cujo papel principal é (co)ordenar, ou seja, ordenar, articular um projeto educativo coletivo “com” e não “para” os demais profissionais da educação. Nesse sentido, a formação inicial e continuada desse profissional precisa se direcionar para aspectos do trabalho direto com as crianças – necessários para se orientar o professor e ampliar o processo de ensino-aprendizagem – mas também considerar as áreas de gestão e da supervisão escolar na perspectiva de co-ordenação e não de fiscalização. Essa premissa é compartilhada com Silva Jr. (2003):

Falo da administração ao mesmo tempo que da supervisão porque não considero que as duas práticas se distiguem substancialmente. Supervisionar uma escola é orientar sua administração para a realização do ensino, seu objetivo precípua. Como conseguir efetivamente essa realização deve ser a preocupação central do processo de formação dos supervisores. [...] Resta-nos, então, considerar como a práxis do supervisor poderá ajudá-lo a superar as deficiências de sua formação, contribuindo decisivamente para o reconhecimento de seu papel de articulador de um projeto pedagógico de uma coletividade (SILVA JR., 2003, p. 102).

Conceber a gestão pedagógica como função específica que pode ser atribuída a um profissional, como parceiro do diretor não significa, porém, defender uma separação entre pedagógico e administrativo, os quais se imbricam na ação da equipe gestora. Consideramos que a delimitação de papéis nessa equipe seja útil e necessária, numa perspectiva de articulação e colaboração recíproca. Outrossim, prevalece, também, a separação entre administrativo e pedagógico que dificulta que se perceba o diretor como professor e se consolidem a concepção e práticas de direção como atividade preponderantemente educacional, antagonizando os dois profissionais.

A polarização entre tais aspectos acaba gerando a ambigüidade constatada por Ana Frangello (1999) na definição do trabalho de coordenação pedagógica em creche, tanto nas atribuições legais quanto nas representações das pedagogas. De acordo com a autora, isso ocorre porque as pedagogas acabam tendo que assumir funções e tarefas do diretor, secundarizando o trabalho pedagógico. Tal ambigüidade compromete a formação da identidade profissional, cuja definição está em construção:

A definição da sua função é idealizada. Talvez corresponda mais as suas expectativas [das pedagogas] ou a uma imagem, baseada na escola de 1º grau ou das E.M.E.I.s, ancoradas nas atribuições legais do seu cargo, mas que no dia-a-dia apresentam-se diferentes devido às necessidades da instituição, às características das A.D.I.s. A contraposição entre as expectativas das pedagogas e as necessidades da instituição e determinação da FABES se misturam nas suas funções e na forma de atuar quanto à formação em serviço das A.D.I.s (FRANGELLO, 1999, p. 117)<sup>37</sup>.

A atuação do profissional não decorre simplesmente de suas expectativas e concepções, ao contrário, as determinações legais, as normas exaradas pelos órgãos responsáveis se interpenetram, tanto na forma de atuar quanto nas imagens e auto-imagens que vão se construindo acerca da função. Ademais, as condições concretas de trabalho, a partir das necessidades da instituição também se articulam nesse processo, determinando limites e possibilidades de atuação e de construção de identidades profissionais.

Em nossa pesquisa, algumas coordenadoras também indicaram que atuar nos aspectos administrativos não compete à sua função e que, ao terem de lidar com eles se desviam do

---

<sup>37</sup>EMEIs: Escolas Municipais de Educação Infantil que atendem crianças de 4 a 6 anos; ADIs: auxiliares de desenvolvimento infantil, profissionais que atuam diretamente com os agrupamentos de crianças nas creches; FABES: Secretaria da Família e do Bem-Estar Social, órgão responsável pelo gerenciamento de creches no Município de São Paulo.

pedagógico, portanto, deixariam de cumprir o que consideram essencial no seu papel. Constatase que nem sempre questionam as orientações que recebem, apesar de não concordarem com as tarefas que lhe são incumbidas, por ordens superiores e/ou premências do cotidiano.

Eu faço de tudo um pouco, não só mexo com a parte pedagógica. Inclusive, agora a diretora estando adoentada, está tudo assim por minha conta. Então, eu recebo pessoa que vem aqui, eu recebo mercadoria que chega, eu recebo o pessoal da Secretaria. O meu papel, muitas vezes, ele foge do pedagógico, ele fica mais mesmo é na administração. Aí, quando a Diretora está, ela faz a parte dela, aí eu atendo as professoras, eu atendo as crianças, pais das crianças. Esse é meu papel. [...] Mas, o que eu mais faço mesmo eu acho que é resolver coisas, assim, da gestão mesmo, da coordenação, não. Faço? Também. Mas tudo vem para cima de mim (Entrevista 08 – 09/11/2006).

O administrativo, eu achava que não era meu papel, mas eu acabava tendo que assumir. Falar, orientar, e faz isso, faz aquilo, e dividir tarefa, o que uma faz, o que a outra não faz. Eu achava que isso era uma questão administrativa, é, controlar material de estoque, então a pessoa pegava, eu tinha que ir com o caderno assinar que a pessoa pegou e tal. Essa parte não era minha [função] mas, eu fui orientada a fazer e eu fazia calada, também não discutia não (Entrevista 28 – 05/12/2006).

Vai ser muito trabalho burocrático. Você fica, você é mil aqui dentro. Falta gente da cozinha você ainda auxilia ali, alguma coisa para ajudar, falta faxineiro, precisa fazer remanejamento para colocar alguém para ir limpar. Então, assim você fica muito voltada para um monte de coisa. Não é aquele trabalho de coordenador de escola, que tem o coordenador, ele trabalha com a parte pedagógica e tal. Aqui você está envolvido com tudo, com secretaria, eu faço a parte de secretaria, se ela não vem eu digito tarefa para os meninos, eu rodo, então você tem mil e uma utilidades na área de coordenação (Entrevista 30 – 07/12/2006).

Observa-se que há uma sobrecarga de tarefas, manifestada de forma recorrente, em que a coordenadora é levada a desempenhar provisoriamente outras funções, atendendo às necessidades do CMEI ocasionadas, quase sempre, pela ausência dos profissionais necessários para realizar todo o trabalho de suporte ao processo pedagógico. Denota-se, portanto, o descaso do poder público em assegurar as condições suficientes ao funcionamento da instituição. Esse aspecto apresenta-se fartamente documentado e analisado na produção da área educacional em geral e da Educação Infantil, em particular. Quanto ao trabalho de gestão nessa etapa da Educação Básica, a precariedade dos quadros funcionais é uma problemática que há tempos os educadores enfrentam diariamente, causada pela própria estruturação do atendimento como política esporádica e emergencial sem a preocupação com a quantidade de profissionais e com a qualidade de sua formação (CAMPOS, 1991; 1994; KRAMER, 1994; BLANDINO, 1996;

BARBOSA, I., 1999a, 1999b; FRANGELLO, 1999; MACHADO, 2000; SILVA, I., 2001; HADDAD, 2002; OLIVEIRA, Z. 2002; ARCE, 2003; TRONNOLONE, 2003, dentre outros).

Ademais, é preciso questionar como está sendo entendido o trabalho administrativo. O que compõe a dimensão administrativa no processo de gestão educacional? Seria equivalente a trabalho burocrático? Sabe-se, por inúmeras pesquisas que analisam a atuação do diretor, que a burocracia na forma de preenchimento de formulários, fichas, elaboração de relatórios, decorrente das exigências emanadas dos órgãos centrais, ocupa a maior parte do trabalho e das atenções desse profissional dificultando que se dedique a tratar dos problemas da escola bem como o afastando da dimensão pedagógica (CALAÇA, 1993; LIMA, 1995; CASTRO, 2000; TORRES e GARSKE, 2000; PEREIRA, 2000; PARO, 2003; GOMES, 2003, dentre outros). Obviamente, discordamos de que diretor/a e coordenador/a pedagógico/a desempenhem suas funções de forma burocrática, dado que ambos têm papel fundamental na construção coletiva do trabalho pedagógico e na articulação do espaço institucional como um locus formativo que possibilita aprimoramento profissional a todos os seus trabalhadores. Nesse prisma, entendemos que é válida a premissa defendida por Dourado (2006) quanto ao perfil do dirigente escolar:

o dirigente escolar deve ser o professor e deve alicerçar a sua prática na articulação de um projeto político pedagógico respaldado pelo aprendizado do jogo democrático por intermédio da efetivação de canais de participação e do estabelecimento de canais de órgãos colegiados. Nessa ótica, vincula-se a organização do trabalho pedagógico à implementação de canais de democratização das relações intra e extra-escolares, visando romper com a fragmentação pedagógica (DOURADO, 2003, p. 90-91).

A definição apresentada remete a atuação do dirigente escolar a uma concepção ampliada de gestão educacional que indica, além da necessária democratização da tomada de decisões, a indissociabilidade entre pedagógico e administrativo. Acreditamos que essa premissa seja válida também para o trabalho da coordenação pedagógica que encaramos como integrante da gestão, embora o autor esteja se referindo ao diretor e não ao coordenador. Nessa perspectiva, outras participantes percebem a necessidade de atuação, ou ao menos de conhecimento e interação da coordenação pedagógica com os aspectos administrativos, no sentido de compreender a totalidade das ações da instituição e de se responsabilizar pelo CMEI na ausência do diretor:

A gente se pega, às vezes, fazendo, por exemplo, a parte administrativa. Não seria tanto a minha função, mas por eu estar aqui o período todo, o dia todo, acaba que eu tenho que ter conhecimento da parte administrativa! Mesmo porque eu tenho que estar com a diretora, eu tenho que está sabendo o que está acontecendo administrativamente, saber, por exemplo, se acontece um problema com uma professora, o que isso implica em medidas administrativas, [saber] o que a Secretaria espera de nós [...]. Então, querendo ou não o coordenador tem que estar por dentro da parte administrativa, tem que saber o que acontece, quais são as normas, por exemplo, qual o perfil dessa gestão que está aí, o que eles esperam de mim? A bem da verdade que nessa gestão eles estão investindo no coordenador enquanto gestor também, que é. Na falta do diretor [...] eu estou responsável por tudo, qualquer problema que acontecer aqui eu vou estar responsável. [...] Às vezes você está muito envolvida nas questões administrativas, mas ao mesmo tempo não tem como eu deixar, porque eu tenho que saber [...] como está essa vida administrativa no CMEI também. Mas, assim ela [a diretora] também dá ajuda na parte pedagógica, ela também é uma gestora preocupada com a parte pedagógica, fala [quando] não está indo bem, o que a gente precisa melhorar, isso faz um diferencial, eu penso que quando a diretora é preocupada com essa parte pedagógica as possibilidades do trabalho são imensas (Entrevista 02 -29/11/2005).

Então eu acho que o coordenador precisa se envolver com o dia a dia, tanto da criança, da atividade pedagógica quanto na atividade administrativa, que coordenador pedagógico também é administrativo, [...] porque ele cuida dessa parte acho que burocrática. E acho que ele é professor, por isso nós temos [gratificação de] regência, que nós estamos em contato com essa criança (Entrevista 15 – 16/11/2006).

Não só pedagógico, mas a gente acredita que o pedagógico, a outra parte também influencia no pedagógico porque quando a gente fala no pedagógico até o porteiro servente está envolvido dentro desse projeto. Quando a gente está fazendo esse trabalho coletivo, eles participam da reunião pedagógica, participam da elaboração do PPP, participam da elaboração do projeto, então todo o grupo é envolvido. Então, por isso que a gente, que a coordenação não é só pedagógica, ela é uma coordenação geral também (Entrevista 24 – 29/11/2006).

Explicita-se, nos depoimentos, a identidade do coordenador pedagógico enquanto professor que realiza funções fora da sala de aula, das turmas ou agrupamentos no caso da Educação Infantil. Não estar atuando diretamente na regência, e se responsabilizar por algumas tarefas ditas “administrativas” não implica “desvio de função” para essas coordenadoras. Revela-se, ainda, a visão de equipe gestora, de parceria entre diretor e coordenador pedagógico, onde cada qual com suas atribuições atuam conjuntamente, buscando não perder de vista a unidade do processo educativo. É preciso, então explicitar e ampliar a concepção tanto de gestão – não restrita apenas ao diretor – quanto da dimensão pedagógica e administrativa inerente aos processos de coordenação do trabalho na educação.

Para tanto, o eixo norteador é a concepção de administração como ação intencional para assegurar a realização de determinada atividade ou projeto (PARO, 2000; 2003), portanto, a

gestão é entendida como um meio para se obter determinadas finalidades enquanto que o trabalho administrativo não se resume às ações de cunho burocrático. O caráter educacional e os objetivos da educação e da instituição devem subordinar a atuação da equipe gestora. Dessa maneira, vislumbra-se a articulação entre pedagógico e administrativo na construção coletiva da Educação Infantil. Eis um desafio crucial a ser enfrentado por formadores, gestores e professores dessa etapa educacional.

Uma entrevistada (13), citada anteriormente, expressou que não é fácil o trabalho de coordenação pedagógica, sentimento já apresentado por outras participantes ao destacarem a multiplicidade de tarefas que precisam desempenhar, acarretando-lhes até desgaste físico e cansaço. Além disso, que outros sentimentos expressam quanto à função? A sensação de não cumprir todas as atribuições não impede que reconheçam o mérito do que fazem, assim, apesar das dificuldades, há realização e gratificação no trabalho que traz possibilidade de crescimento e aprendizagem:

Eu creio que foi bom, [...] eu senti que se às vezes eu não fiz tudo que às vezes fica muita coisa a desejar, por que a gente passa parece que a fazer um pouquinho de cada coisa, às vezes tem trabalho que fica sem fazer, que precisava ter feito e não foi feito, então eu [...] analiso que foi um trabalho bom (Entrevista 25 – 29/11/2006).

Ser coordenadora é conflituoso, porque são muitas as atribuições, muitas as diversidades, muitos afazeres, mas ao mesmo tempo é muito gratificante porque quando você vê está crescendo, coordenado, mediado por você, você se sente recompensada por todos esses atributos (Entrevista 03 – 30/05/2006)

É a melhor coisa que eu faço, hoje em dia dentro do meu trabalho é a melhor coisa que eu faço, coisa que eu gosto mais de fazer. É a melhor coisa que eu faço e gostaria de continuar fazendo, sempre crescendo. Eu acho que eu já cresci muito, já aprendi muito sendo coordenadora (Entrevista 24 – 29/11/2006).

É notável o empenho e esforço das coordenadoras pedagógicas dos CMEIs no exercício de sua função, para as quais se faz necessário compromisso técnico e político com a Educação Infantil, acreditando que essa área “*tende a crescer ainda mais e que tem, assim, que fazer a diferença*” (Entrevista 03 – 30/05/2006). Para tanto, “*a gente tem que ter consciência do que é Educação Infantil, da importância do trabalho que a gente faz*” (Entrevista 28 – 05/12/2006). Assim, enfrentam condições adversas, participam da construção da realidade da

Educação Infantil nos CMEIs de Goiânia, constituindo a identidade da área e se constituindo enquanto profissionais.

O cotidiano das coordenadoras parece acompanhar a própria dinâmica do CMEI, acumulando atividades e sendo marcado por imprevistos. Nesse movimento, parece haver incorporação e reafirmação de certas representações sociais, representações essas nascidas da experiência sócio-política-profissional e pessoal. Nesse caso, é bom lembrar que as representações não são resultado exclusivamente do pensamento ou da esfera individual, mas que elas nascem e ganham sentido na concreticidade das relações de existência (MARX, 2003). Aqui se destaca o trabalho, categoria que permite perceber a estrutura e as relações de produção capitalista engendradas nas relações profissionais e identitárias. As mediações históricas da atividade produtiva tornam-se importantes categorias explicativas para a compreensão do trabalho e da identidade profissional das coordenadoras pedagógicas, enquanto trabalhadoras da educação, cuja base de formação, de reconhecimento e auto-reconhecimento é a docência. O trabalho docente, por sua vez, não pode ser compreendido descolado das categorias de gênero e classe social que expressam contradições presentes nas relações sociais em geral.

A discussão acerca da natureza do trabalho na educação escolar e não escolar implica que se analisem as especificidades em relação ao processo de trabalho nos demais setores da sociedade capitalista. Seria o trabalho pedagógico um trabalho típico da empresa capitalista? Estaria submetido aos mecanismos de fragmentação e alienação do trabalho e do trabalhador? A categoria do trabalho alienado pode ser tomada como mediação explicativa da atividade docente? Retomando as premissas marxianas, evidencia-se que o trabalho na sociedade capitalista perde sua capacidade humanizadora porque se torna produção de mais-valia e não de valor de uso. Sob a propriedade privada e o conseqüente antagonismo entre trabalho e meios de produção, tanto a atividade produtiva quanto o trabalhador se convertem em mercadorias, comercializadas no mercado. Nesse processo, ocorre a alienação do trabalho, enquanto perda e servidão do objeto, impossibilitando ao trabalhador se reconhecer no produto de seu trabalho, que se apresenta como independente e externo ao produtor. Não traz em si as subjetividades nele depositadas, pois a produção é para o proprietário dos meios de produção que se apropria, também, dos produtos do trabalho.

A alienação do homem em relação ao produto do seu trabalho transforma-o em escravo de sua produção, mas sua manifestação nefasta não se resume aí; revela-se também no



processo da produção, no interior da atividade produtiva, expressando uma relação do trabalhador com seu próprio trabalho como uma atividade alheia, que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma. No modo de produção capitalista é subtraída ao trabalhador a possibilidade de controle consciente de sua atividade laborativa, pois, no trabalho ele realiza algo já determinado. É a produção que determina quando e como produzir, assim como o mercado consumidor determina o que deve ser produzido. Dessa forma, o trabalho engendra a auto-alienação em que o homem, trabalhando, não pertence a si mesmo, mas a outro e, por isso, “o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si” (MARX, 1975, p. 162).

Quanto ao trabalho pedagógico, Paro (2000; 2003) e Saviani (2005), dentre outros, identificam a atividade docente, sob o ponto de vista da realização, como produção não-material pela inseparabilidade entre o produto e o ato de produção. Consideram, ainda, que o trabalho educativo implica a presença do *consumidor* no momento mesmo da produção, tornando simultâneos o ato de produzir e o ato de consumir, ou seja, a presença do educando, que usufrui do produto – a aula, os ensinamentos do professor – é condição indispensável à própria produção. Não obstante, o *aluno-consumidor* é também o *objeto* sobre o qual se aplica o trabalho do professor, com vistas a alguma transformação ao final do processo produtivo, qual seja o ano escolar, o projeto ou a aula que está sendo realizada. O aluno participa não apenas oferecendo resistência passiva à sua transformação como acontece com a matéria prima na produção material, mas esse aluno tem uma participação ativa, de acordo com sua especificidade humana, o que o torna co-produtor.

Ainda segundo Paro (2000; 2003), é preciso ampliar o conceito que Saviani (2005) apresenta de produto do trabalho pedagógico, que diferentemente da produção empresarial, não se apresenta com delimitação precisa uma vez que se estende para além do ato de produção que acontece nas salas de aula: é a modificação da própria personalidade do aluno que se apresenta como o efetivo produto do trabalho educativo, o objetivo que move o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, o saber que perpassa a ação educativa, a partir de sua apropriação pelo educando – ao mesmo tempo objeto e sujeito de sua educação – caracteriza-se como matéria-prima que sai da produção como parte componente do novo produto. Conclui o autor que

todas essas características da atividade pedagógica escolar servem, pois, para evidenciar a especificidade da escola e a impossibilidade de generalização, aí, do modo de produzir autenticamente capitalista. [...] A escola, enquanto entidade que lida com o saber e sua

apropriação, fundamenta-se, em vez disso, em relações que decorrem das representações que os homens elaboram a partir das relações que se dão no nível da produção social de sua existência (PARO, 2000, p. 149).

Consideramos que se essa natureza da produção no âmbito escolar não permite a generalização do modo de produção capitalista, também não a isenta do trabalho alienado e de suas conseqüências nefastas para os sujeitos. A produção social da existência humana não é independente da produção material, antes é originária desta, condicionada por ela. Assim, consideramos que os paradoxos e contradições apontadas na análise marxiana são categorias válidas e necessárias à compreensão do trabalho docente, guardadas as especificidades de sua constituição e realização. A análise de Kuenzer (2002) sinaliza nessa mesma direção, entendendo o trabalho pedagógico como forma contraditória de trabalho dividido no capitalismo:

O trabalho pedagógico, como conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorre nas relações produtivas e sociais, embora expresse em parte a concepção de trabalho em geral – porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência por meio da reprodução do conhecimento –, não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma de suas formas de expressão. [...] em uma sociedade dividida em classes, onde as relações sociais são de exploração, ele desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso, o capital. (KUENZER, 2002, p. 55).

Diante dessas premissas, não se pode desvincular a identidade profissional dos trabalhadores da educação dos processos gerais de produção e organização da vida em sociedade. A significação do mundo, a criação de sentidos e modos de ver e entender a si e às suas relações no/com o mundo radicam-se na experiência do real, de forma que não é a consciência que determina a vida, mas a forma e as condições de produção da vida material que possibilitam a construção de pensamentos, sentimentos, valores e significados (MARX, 1987; 2003). A construção de identidade pessoal e profissional, dessa maneira, ocorre sempre e necessariamente na relação consigo mesmo, com o outro, com o mundo, portanto é um processo individual e coletivo de atribuição de significados que somente pode se realizar nas relações entre grupos e pessoas.

A identidade profissional delimita e diferencia determinados agentes sociais em relação a outros grupos, caracterizando a especificidade da atuação e dos saberes necessários para o exercício de determinado trabalho ou função. Coloca referenciais para a identificação e sentimento de pertencimento, ao mesmo tempo em que traz oposição e diferenciação. Nesse

sentido, construir identidade profissional é um processo que mobiliza a trajetória individual e a história institucional. Depende dos significados que o sujeito atribui, mas se radica nos significados que lhe foram atribuídos e são transformados em parâmetros de auto-reconhecimento.

A construção identitária resulta, portanto, da articulação de dois processos heterogêneos e simultâneos, denominados de identidade para o outro e identidade para si: “o primeiro concerne à **atribuição** da identidade pelas instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos. [...] O segundo processo concerne à interiorização ativa, à **incorporação** da identidade pelos próprios indivíduos” (DUBAR, 2005, p. 139, grifos no original). Tais processos são inseparáveis e problemáticos, pois o reconhecimento individual é possível apenas através do olhar do outro, mas não se pode obter a certeza da coincidência da identidade para si com aquela que foi atribuída por outrem.

O trabalho é fundamental na construção de identidade porque através dele “há uma relação de equivalência a um terceiro (outro) que não sou, mas sou eu. A minha igualdade com o outro cria uma categoria (artesão, por exemplo) que não sou eu nem o outro, mas que é ao mesmo tempo nós (eu e o outro)” (MASCARENHAS, 2002, p. 64). Dessa maneira, a identidade profissional precisa se constituir como identidade política, auto-consciência coletiva, em que o grupo, categoria ou classe se percebe e é percebido como tal, com posições e ações elaboradas e assumidas perante as relações de poder e conflitos sociais. Nessa identidade política, colocar-se-ão diferentes imagens e auto-imagens do profissional, articuladas por uma motivação comum que oferece indicativos de ação, mas não anula as diferenças. Aliás, o exercício das diferenças sem gerar desigualdades é um dos maiores desafios a se enfrentar numa perspectiva de democratização da educação, de sua gestão e da sociedade como um todo.

A construção das identidades profissionais das coordenadoras pedagógicas dos CMEIs se revela, ao fim e ao cabo, como um processo contraditório, permeado por dificuldades, desafios e ambigüidades entre posturas autoritárias, hierarquização do trabalho pedagógico, fragmentação da própria atuação da coordenadora, multiplicidade de tarefas e indefinição de papéis. Enfim, expressam-se marcas da divisão técnica do trabalho, oposta à emancipação. Nesse processo, contudo, como em toda a contradição, residem possibilidades emancipatórias, que indicam a busca de articulação de um trabalho coletivo, de gestão democrática e compartilhada no qual se valoriza o papel da coordenação pedagógica como um dos agentes dessa desafiadora empreitada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma pesquisa e o seu relato não é uma tarefa fácil, mesmo porque a produção de conhecimento acerca da realidade, que está em permanente movimento, nos parece sempre incompleta. Podemos apresentar idéias consideradas fundamentais, enquanto formas possíveis de compreender o objeto, mas com a certeza de que muitas delas tratam de questões ou respostas provisórias, cuja validade é determinada pelo contexto histórico e pela própria realidade. Nesse sentido, é preciso que se leve em consideração o contexto de produção da própria análise, situada historicamente, como o é também o objeto da investigação, nesse caso o trabalho e a identidade profissional de coordenador/as pedagógico/as em Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia.

O que é ser coordenador/a pedagógico/a em CMEIs? Qual o trabalho de gestão pedagógica nessas instituições? Como esse trabalho é percebido e significado por aquele/as que o realizam cotidianamente? Delimita-se uma identidade profissional na atuação do/as coordenador/as? São questões amplas, complexas, e não menos complexa foi a tarefa de respondê-las. Encontrar as mediações e determinações do objeto, evidenciando seus nexos constitutivos exigiu ao longo de nossa investigação compreender as várias dimensões do trabalho e da identidade profissional, os campos teóricos associados, os contextos de sua configuração histórica. Esse movimento analítico, que apresentamos em cada capítulo do presente trabalho possibilita pensar relações de aproximação e os múltiplos entrelaçamentos que constituem e permitem explicar o nosso objeto de estudo.

Partimos da hipótese que a coordenação pedagógica é uma função de gestão educacional, que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizados nas escolas e nos CMEIs. Assumimos, então, a concepção de gestão democrática como eixo norteador do trabalho de coordenação pedagógica, absolutamente necessária para a possibilidade de construção de um trabalho coletivo, assentado na participação

efetiva nos momentos de tomada de decisões, unificando planejamento, execução e avaliação. Reconhecemos, a princípio, que tal concepção se apresenta como utopia cuja materialização é determinada historicamente, no contexto do modo de produção e reprodução social. Assim, iniciamos a investigação sem a pretensão de avaliar a presença ou não da premissa de gestão democrática no trabalho da coordenação pedagógica nos CMEIs, mas com o objetivo de apreender que paradigmas fundamentam esse trabalho, a partir da fala do/as profissionais que estavam exercendo a função.

Com base nos dados que constituímos na pesquisa, elaboramos a tese de que os coordenadores pedagógicos desempenham importante papel na gestão do CMEI, muitas vezes extrapolando o campo pedagógico no sentido estrito, e, podem atuar decisivamente na configuração de uma gestão democrática e compartilhada na Educação Infantil. Desse modo, afirmamos a complexidade do trabalho de coordenação, repleto de desafios, ambigüidades e contradições. Neste, muitas vezes, o/as coordenador/as se vêem impelido/as a realizar diversas atividades para atender necessidades e imprevistos do cotidiano, bem como prescrições oficiais, características da instituição e dos grupos de educadores, familiares e crianças com os quais atuam. Aprofundamos, também, a concepção de gestão democrática, entendendo-a como exercício que se constrói no movimento do real, na participação cotidiana, que não dispõe de fórmulas mágicas, requer condições concretas, não se implementa por decreto e nem por simples vontade dos sujeitos, embora a legislação e o empenho pessoal sejam importantes para avançar no processo de democratização da sociedade, da educação e sua gestão.

Queremos destacar que, diante das dificuldades impostas pelas políticas públicas educacionais em geral e, particularmente, para a Educação Infantil, nos limites do contexto e de sua própria formação, o/as participantes de nossa pesquisa assumem tarefas nem sempre pertinentes à sua função. E o fazem, em sua maioria, não por desconhecimento do seu papel, mas profissionalmente em nome do compromisso com a criança e sua educação, numa perspectiva de qualidade social. Querem promover experiências significativas para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, desejam acolher as famílias, pretendem ser democráticas com o grupo de educadores e com os pais, esforçam-se para mediar as relações interpessoais, organizam situações de formação continuada dos profissionais, enfim, “fazem de tudo um pouco” para a articulação coletiva de um projeto político-pedagógico voltado à educação das crianças em todos os seus aspectos.

A empreitada das coordenadoras é marcada por várias dificuldades e limitações institucionais e pessoais. Diferentes estilos de gestão se configuram a partir das características das gestoras e, sobretudo, das condições materiais e simbólicas em que realizam seu trabalho. Um dos desafios e compromissos de todos os profissionais da área é buscar a superação do lugar secundário tradicionalmente ocupado pela Educação Infantil nas políticas públicas educacionais. Essa secundarização acarreta muitas conseqüências negativas para o atendimento às crianças, envolvendo a precariedade dos prédios, de materiais didático-pedagógicos e de equipamentos; a falta de recursos financeiros; a formação inadequada ou insuficiente por não ser específica; o autoritarismo conservador que dificulta a participação familiar; a ausência de condições para estudo e planejamento coletivo, dentre outros.

As políticas públicas voltadas para as crianças relacionam-se estreitamente com as concepções de criança, infância, educação. Então, no contexto de exclusão e exploração infantil que afeta também os adultos marginalizados e empobrecidos, seria desejável que o Estado se empenhasse realmente em promover mais ganhos do que perdas. Lamentavelmente, está prevalecendo a premissa de Estado Mínimo para os direitos sociais, cujos efeitos nefastos são devidamente ocultados por meio de uma articulada ideologia que cria a aparência de conquistas. Essas, muitas vezes de caráter meramente formal, revelam-se frágeis, perpassadas de ambigüidades e paradoxos. Apreender na contradição do real as possibilidades de transformação requer, portanto, o desvelamento das forças antagônicas em confronto na sociedade contemporânea. Superar práticas e concepções assistencialistas, historicamente marcadas pela precariedade resultante de políticas emergenciais e esporádicas, necessariamente requer que se busque delimitar referências profissionais para caracterizar as práticas educativas nas instituições implicando a construção de identidade profissional e política de educadores da infância.

A formação identitária realiza-se no complexo processo de produção material e simbólica, incorporando aspectos coletivos e individuais, em um movimento de identificação e diferenciação que permite o auto-reconhecimento a partir das maneiras como se é reconhecido por outrem. Esse processo apresenta distintas articulações e aproximações entre imagens da profissão docente, da identidade do curso de Pedagogia, da supervisão escolar, da instituição de Educação Infantil, constituídas historicamente, formadas e transformadas nas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade, conforme o momento histórico. Destacamos a importância da transformação histórica de supervisão escolar para coordenação pedagógica,

articulada ao movimento de reformulação da formação de professores, sobretudo, do curso de Pedagogia. Desse movimento resultou a ressignificação de uma função caracterizada pelo autoritarismo para se buscar o trabalho coletivo, a participação, enfim, a gestão democrática. Não assumimos aqui uma posição ingênua que considera alcançada a superação do autoritarismo a partir da referida mudança. O nosso esforço é no sentido de reconhecer a fertilidade de tal modificação na Rede Municipal de Ensino, que potencializa a contradição, projetando o novo no seio do velho, embora esse não desapareça totalmente.

Na construção das identidades profissionais do/as coordenador/as pedagógico/as em CMEI imbricam-se as trajetórias pessoais, em que cada um não assume apenas essa função, mas se constitui como sujeito social, desempenhando vários papéis, em múltiplas ações e relações sociais. São mulheres e homem; mães/pais ou não; solteiro/as, casado/as; com única, dupla ou tripla jornada de trabalho; com maior ou menor tempo de experiência em variadas funções do magistério. Articulando um texto coletivo, a partir das vozes individuais do/as participantes desta investigação, é possível afirmar que o/as coordenador/as percebem seu trabalho e se reconhecem de forma diversificada, o que não impede de afirmamos a existência de um processo de construção de identidade profissional, ainda que marcada pela heterogeneidade. Algumas versões e significados apresentados são opostos, como a idéia que aproxima o papel da educadora e da mãe e a concepção que expressa a busca de superação do senso comum no trabalho pedagógico. Outros são complementares, e ditos de maneira diferente, indicam elementos que podem se constituir em núcleos de consciência e autoconsciência coletiva. Assim, poderão se reconhecer como membros de um grupo profissional que desempenha uma mesma função: a coordenação pedagógica na Educação Infantil.

Um eixo comum de representação da função de coordenador/a expressa-se no reconhecimento do dinamismo do trabalho, decorrente das especificidades da própria instituição. É a necessidade de atender tantas necessidades e enfrentar a falta de condições materiais inclusive para a realização do próprio trabalho. É a urgência de fazer tantas atividades, cumprir muitas tarefas nem sempre consideradas específicas da coordenação pedagógica, as quais acarretam desgastes físicos e emocionais. É compromisso com o atendimento às crianças, sob responsabilidade do CMEI e da própria coordenação. É envolvimento com o trabalho, procurando superar limitações e obter os melhores resultados possíveis. Nesse movimento,

contudo, existe o risco de o coordenador se perder no labirinto do imediato, configurando um ativismo que o leva a se distanciar do que é essencial no seu papel na gestão do CMEI.

Fundamentalmente, o papel do coordenador, segundo as entrevistadas, abrange o apoio e assessoria aos professores, tendo em vista a articulação das ações educativas em torno de objetivos e finalidades comuns. Além disso, é tarefa da coordenação: não deixar lacunas ou divergências, encaminhar princípios coletivos de educação das crianças pequenas, mantendo o respeito à diversidade de concepções e práticas dos profissionais. Precisa, então, ser parceiro/a do professor, caminhar ao lado, tendo empatia e percebendo suas dificuldades e possibilidades de crescimento profissional. O auto-reconhecimento como professor é um traço marcante da identidade profissional do/as coordenador/as participantes da pesquisa. Percebem-se, também, como formadoras dos professores e agentes educativos na perspectiva de visão ampliada sobre o processo educativo, suas finalidades e articulação entre o projeto e a prática. Para isso, a teoria é buscada como forma de superação do senso comum e de reflexão acerca da realidade.

Além disso, se reconhecem como mediador/as das relações interpessoais, colocando em cena “o jogo de cintura”, a flexibilidade, a sensibilidade para com o outro, a comunicação pelo diálogo e não pelo autoritarismo, a observação e não a fiscalização. Destaca-se a importância do trabalho com as relações interpessoais que requer continuamente a mediação de conflitos entre diferentes concepções, pontos de vistas, maneiras de atuar. Consideramos necessário estabelecer diferenciação com a *gestão de pessoas* na perspectiva empresarial que pretende criar clima de cooperação, eliminando os conflitos e divergências. A gestão democrática na visão crítica que assumimos pretende trabalhar as contradições e não uniformizar as pessoas, respeitando as diferenças em torno de um objetivo comum. Ou seja, é um trabalho de afinar uma orquestra, como expressou uma das coordenadoras. Percebemos, nesse sentido, que as afirmações e as atitudes das participantes de nossa pesquisa aproximam-se da coordenação definida como ordenar com alguém e não para alguém, distanciando-se da idéia de supervisão enquanto hierarquização do trabalho escolar.

Em síntese, gestão democrática, trabalho coletivo, formação continuada de professores e relações interpessoais são dimensões que caracterizam a função de coordenação pedagógica como atividade docente, distinta da regência de sala. Nesse sentido, é vital a reflexão acerca do processo formativo dos profissionais, particularmente no curso de Pedagogia. Foi possível perceber que a Pedagogia possibilita uma formação ampla que traz determinadas



contribuições para o exercício do magistério, mas ficaram evidentes as lacunas quanto à especificidade da Educação Infantil e da coordenação pedagógica. Certamente esse é um dos fatores que favorecem o surgimento dos sentimentos de falta de preparo e de necessidade de aprendizagem centrada na experiência que manifestaram o/as participantes dessa pesquisa. Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, por sua vez, parecem estar se constituindo como um espaço que permite alguma forma de superação das lacunas da formação inicial, cumprindo o papel de verticalização de conhecimentos, conforme as necessidades de especialização que extrapola o alcance da graduação.

No atual contexto da Educação Infantil brasileira impõe-se a necessidade de constituição e viabilização de projetos e práticas educativas, no bojo de políticas públicas que efetivamente assegurem o direito das crianças a uma educação de qualidade social, desde o seu nascimento. A formação e atuação de profissionais em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil apresentam-se como dimensões fundamentais para a construção dessa qualidade, embora não sejam suficientes. Nesse sentido, ressaltamos o importante papel desempenhado pela coordenação pedagógica nos CMEIs que tem possibilitado algumas maneiras de aprimoramento profissional para os educadores, assumindo-se como mediadora no processo formativo de crianças e adultos. Por outro lado, é preciso compreender a importância de que tanto os professores quanto os gestores – diretor e coordenador, no caso dos CMEIs – recebam formação específica desde o curso de Pedagogia. Consideramos importante que a formação de professores contemple o estudo específico da coordenação no campo da gestão escolar, tendo em vista a compreensão da historicidade da função, incluindo-se os estudos da área da supervisão escolar.

Desse prisma, assume lugar de destaque a concepção de gestão democrática, seus mecanismos e desdobramentos na política educacional e no cotidiano das instituições, enquanto eixo norteador da formação inicial e continuada dos coordenadores pedagógicos. Além disso, é fundamental o conhecimento pedagógico em geral e, particularmente da Educação Infantil. Quanto ao trabalho em creches, pré-escolas, CEIs e CMEIs, importa destacar a necessidade de aprofundamento teórico quanto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil em contextos coletivos, para o que a Psicologia contribui, mas não é suficiente. Tornam-se relevantes as discussões acerca da infância, abordando sua história e relações com a sociedade e a cultura; políticas públicas; currículo para Educação Infantil; sociologia da infância, dentre outros. Esse

conhecimento específico, contudo, não pode prescindir de uma sólida formação teórica, na qual se articule a reflexão filosófica, a formação ética, estética e política do profissional da educação.

Ambigüidades e paradoxos também se expressaram nas falas do/as participantes e, possivelmente, marcam o trabalho da coordenação pedagógica, por exemplo, quando indicam restrição à participação familiar; pragmatização do conhecimento enquanto resposta imediata aos problemas da prática; controle sobre o trabalho do professor, desde a preparação até a realização das atividades. Acaba reforçando-se, nesse último caso, a separação entre planejamento e execução, o que dificulta a autonomia docente, necessária para se enfrentar, nos limites históricos, a fragmentação da atividade produtiva e a alienação do trabalhador em relação ao processo de trabalho. Evidentemente, esse enfrentamento não depende apenas daqueles profissionais que em dado momento exercem a função de coordenação. Eles também estão implicados e submetidos ao sistema capitalista que funda a oposição entre capital e trabalho, sob a forma de produção coletiva e apropriação privada dos produtos e meios de produção, da qual decorre a divisão técnica e a parcelização que fragmentam o trabalho. Assim, forças contrárias estão em luta constante na atividade e na construção das identidades profissionais do/as coordenador/as pedagógicas.

Ambigüidades e paradoxos se expressam não somente nas concepções e significados atribuídos ao trabalho de coordenação pedagógica nos CMEIs. Constituem, ao contrário, a materialidade do tecido social e educacional no qual o/as coordenador/as desempenham suas funções profissionais, indicando características de trabalho alienado: parecem expressar uma atividade profissional subordinada a processos capitalistas de assalariamento, de expropriação do controle sobre os processos produtivos, de desqualificação profissional. Entretanto, foi possível apreender, também, indicativos de um posicionamento crítico na construção de uma gestão mais democrática e de trabalho coletivo, no reconhecimento da importância de uma formação teórica consistente. Assim, a contradição, entendida como unidade dos contrários em interação, por ser constitutiva da realidade, possibilita a explicação e compreensão do real. No trabalho e na identidade profissional do/as coordenador/as pedagógicas de CMEIs se expressa a contradição presente na atividade produtiva, e na totalidade da vida humana que, sob a forma do capitalismo historicamente realiza-se na alienação do trabalho, a condição ontológica do homem, mas também inaugura a possibilidade da práxis, ou seja, coloca a perspectiva da emancipação.

Aprender a contradição inerente ao real e não como exterioridade ao movimento é, simultaneamente, premissa e objetivo de uma pesquisa que assume o materialismo histórico-dialético. Não realizar análises lineares, de causa e efeito que fragmentam a totalidade do objeto torna-se desafio constante para o pesquisador. A reflexão sobre o processo de construção da pesquisa se impõe durante todo o percurso investigativo e, também, ao seu término. No nosso caso, destacamos um dos limites metodológicos que se refere à opção de não realizar a observação direta da atuação do/as coordenador/as, perdendo a possibilidade de enriquecer a caracterização e análise do trabalho cotidiano. Outro aspecto que merece atenção é a elaboração dos instrumentos de pesquisa e o procedimento escolhido na primeira etapa: o questionário não teve a precisão necessária para ser validado, tanto por sua redação quanto por não ter sido entregue diretamente a todos os participantes.

Consideramos que, não obstante os limites acima referidos, o processo de investigação apresentou fertilidade possibilitando crescimento quanto ao estudo e rigor do método e da metodologia, sobretudo, por nossa participação no Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos. Efetivamente, as reflexões e os estudos desenvolvidos no Grupo trouxeram valiosas contribuições, o que nos permite afirmar que a construção dessa pesquisa foi um processo solidário, coletivo, em que muitas vozes e muitas mãos se fizeram presentes. Além disso, ao finalizar essa investigação percebemos que suscitou novas questões, referentes à gestão do CMEI, formação de gestores e políticas públicas para a Educação Infantil. Importa aprofundar a compreensão do papel do diretor, explicitando suas formas de agir e perceber seu trabalho e os processos de gestão vivenciados no CMEI, bem como as articulações entre direção e coordenação pedagógica. A gestão democrática também requer novas pesquisas que possam analisar os processos e mecanismos que se efetivam nos CMEIs, o lugar que ocupa a gestão da Educação Infantil nos cursos de formação inicial e continuada, e, ainda, a participação da família. Ademais, são necessárias pesquisas que enfrentem o complexo desafio de compreender a Educação Infantil a partir de um dos seus protagonistas centrais: as crianças.

Esperamos que novas investigações venham a contribuir para a compreensão desse campo ainda pouco conhecido: a Educação Infantil, em toda a sua complexidade e com seus desdobramentos nas diversas dimensões das políticas públicas. Desejamos, também, que as pesquisas realizadas pela Universidade sejam capazes de se articular com o trabalho dos tantos profissionais que fazem acontecer a Educação Básica neste país, e nem sempre contam com as

condições necessárias e dignas de educadores, mas assumem, a despeito das dificuldades, a responsabilidade e o compromisso com a transformação da educação e da sociedade. Dentre esses, reconhecemos o/as coordenador/as dos CMEIs e sua atuação, na qual se revela a possibilidade de transformação, como em todo processo contraditório, pois as forças do novo se desenvolvem contra o velho no interior deste, em dado momento do processo histórico. Nesse sentido, reiteramos a importância e potencialidade da função de coordenação pedagógica no processo de democratização da gestão escolar, particularmente na Educação Infantil. A construção de suas identidades profissionais requer continuidade e fortalecimento das premissas de trabalho coletivo, gestão democrática e transformação social.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Sobre o conhecimento profissional: maneiras de ser e estar na profissão. In: FRANCO Maria Amélia S. *O lugar do professor na pesquisa educacional*. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2005. p. 63-96.

AGUIAR, Ana Rogéria de. *Processos de constituição de conhecimentos pela criança através da linguagem*. 2004. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. e AGUIAR, Márcia Ângela da S (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 193-210.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Espaço da gestão na formação do profissional de educação. In: MACHADO, Lourdes M. e FERREIRA, Naura S. C. (orgs.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 107-113.

AGUIAR, Márcia Ângela da S., et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas- SP, n. 96, v. 27, número especial, 2006. p.819-842.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar reflexivo ao olhar sobre supervisão. In: RANGEL, Mary. *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2002. p. 11-55.

ALBERTI, Verena. Fontes orais: história dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto. 2005. p. 155-202.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. 225 p.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 67-79.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S.. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 77-87.

ALVES Nilda; GARCIA Regina L. *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Edições Loyola, 1994. 111 p.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. *Elementos mediadores e significativos da docência em educação infantil da rede municipal de ensino de Goiânia*. 2002. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

ALVES, Nancy Nonato de L. Políticas de formação de professores de Educação Infantil: um cenário de embates e debates. *IV Seminário de Licenciaturas da UCG*, Goiânia, 2005. 12 p. (publicação CD-rom).

ALVES, Nancy Nonato de L. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em Educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalidade. *Anped, Anais 29ª Reunião Anual*, Caxambu-MG, 2006. 16 p. (publicação eletrônica).

ALVES, Nancy Nonato de L. *Diário de campo: 2005-2006*. Goiânia, FE/UFG, 2006. 39f.

ANDRADE, Narcisa Veloso de. *Supervisão em Educação*. Rio de Janeiro: LCT, 1976. 120 p.

ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha – ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005. 135 p.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 60, fevereiro, 1987. p. 3-14.

APPLE, Michael W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 64, fevereiro, 1988. p. 14-23.

AQUINO, Lígia Maria L. de, VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. Orientação curricular para a educação infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria R. de (org.) *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 99-116.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Autores Associados, n. 113, julho, 2001. p. 167-184.

ARCE, Alessandra. Neoliberalismo e a formação de professores para a Educação Infantil no Brasil: uma análise preliminar. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.) *Temas de pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 25-38.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981. 196p.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). *Documentos finais dos VI, VII, VIII, XI e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação*, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000 e 2002. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope> Acesso em: 04 jan. 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. *Documento final*. XII Encontro Nacional da Anfope, Brasília, DF, 2004.

AQUINO, Ligia Maria Leão de e VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de Vasconcellos. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 146p.

AZEVEDO, Janete M. L. de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 75 p.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 9 ed. São Paulo-SP: Nova Fronteira, 1998. 372p.

BARBOSA, Ivone Garcia. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

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, FE/UFG, 1999b. (mimeo). 10 p.

BARBOSA, Ivone G. *Educação Infantil: espontaneísmo versus escolarização*. Goiânia: FE/UFG, 2001a (mimeo). 12p.

BARBOSA, Ivone G. *Infância e educação em direitos humanos*. Goiânia: FE/UFG, 2001b (mimeo). 14 p.

BARBOSA, Ivone G. *Gestão pedagógica na educação infantil*. Goiânia: FE/UFG, 2001c (mimeo). 07 p.

BARBOSA, Ivone G. *Método: em busca de uma definição*. FE/UFG, 2005 (mimeo). 03 p.

BARBOSA, Ivone G. O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a Psicologia e a Educação. In: MONTEIRO, Filomena M. de A., MÜLLER, Maria Lúcia R. (orgs.) *Educação como espaço da cultura*. v. II. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2006. p. 277-287.

BARBOSA, Ivone G., et al. *Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*. Goiânia: UFG, 2003. 39p.

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. 16 p. (publicação eletrônica).

BARBOSA, Ivone, G., ALVES, Nancy N. L., MARTINS, Telma A. Teles. “Nem sei mais se devo ficar contente por ser criança, ou triste por ser tão fraco”: ambigüidades e contradições docentes sobre a infância. V *Seminário de Licenciaturas da UCG*, Goiânia, 2006. 12 p. (CD-rom).

BARBOSA, Ivone G. e COSTA, Maraiza Oliveira. *Mulher, Mãe: formação de auto-conceito e de representações infantis sobre o papel da mulher*. Relatório Final/ PIBIC/ CNPq, 2005. 14 p.

BARBOSA, Ivone G. e COSTA, Maraiza O. *Mulher, mãe, professora: discussões de gênero e seu papel socializador da infância*. Relatório Parcial/ PIBIC/ CNPq, 2006. 15 p.

BARBOSA Ivone Garcia e NOGUEIRA, Monique Andries. A Lei de Diretrizes e Bases do Estado de Goiás: avanços e limites no debate em torno da educação infantil. In: TOSCHI, M. S. e FALEIRO, M. de O. (orgs.). *A LDB do Estado de Goiás Lei nº26/98: análises e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001d. p. 35-40.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor & por força: rotinas na educação infantil*. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2000.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. In: BRASIL.MEC. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Vol. II, Brasília: MEC. Mai/ 1998. p. 23-33.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino. In: MIEIB. *Educação infantil: construindo o presente*. Campo Grande, MS: UFMS, 2002. p.139-153.

BELLO, Ruy de Ayres. *Princípios e normas de administração escolar*. 4ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1965. 315 p.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 119 p.

BITTAR, Mona. *A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – 1983/1986: caminhos e descaminhos*. 1993. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação – História e Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.



BITTAR, Mariluce, SILVA, Jória Pessoa de O., MOTTA, Maria Cecília A. Formulação e implementação da política de Educação Infantil no Brasil. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (orgs.) *Educação Infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande, MS: UCDB, 2003. p. 33-50.

BLANDINO, Fátima Maria Luccas. *A construção da identidade do coordenador pedagógico rumo a um projeto de escola: o ideal, o legal e o real*. 1996. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia e Didática) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 1996.

BORGES, Neusa Maria M. *A coordenação pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo*. 1999. 161 f. dissertação (Mestrado em Educação – História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

BRANDÃO, Carlos R. *O educador: vida e morte*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 137 p.

BRUNO, Eliane Bambini G. *Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico*. 2006. 212 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.). *Gestão democrática da educação – desafios contemporâneos*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 15-45.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. 247 p.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder. *Educação & Sociedade*. Ano XX. n.68, dez, 1999. p. 80-108.

BRZEZINSKI, Iria (org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002. 195 p.

BRZEZINSKI, Iria. (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 308 p.

BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena L. e AGUIAR, Márcia Ângela A. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação de professores. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n.93, out. 2006. p. 819-842.

BUENO, Maria Sylvia S. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 122, mai/ago, 2004. p. 1-16. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso em maio de 2005.

CALAÇA, Celina Ferreira. *Eleição de diretor de escola e gestão democrática* (um estudo de caso). 232 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. A gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, fev/jun 2000, p. 71-87.

CASTRO, Jorge Abrahão e MENEZES, Raul Miranda. A gestão das políticas federais para o Ensino Fundamental nos anos 90. *Em Aberto*, Brasília, v. 19, n. 75, jul. 2002. p. 78-97.

CARIA, Telmo H. *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Brasília: Fundação para a Ciência e Tecnologia-MEC, 2000. 605p.

CAMPOS, Maria M. Malta et al. Profissionais de Creche. In: CEDES. *Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas*. Campinas, SP: Cedes/Papirus, n. 9, 1991. p. 39-66.

CAMPOS, Maria M. Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL/MEC/ SEF/ DPEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria M. Malta. A política de educação infantil no contexto da política de infância no Brasil: algumas questões inquietantes sobre programas educacionais para crianças pobres no Brasil. In: *Simpósio Nacional de Educação infantil*, Anais. v. 1, Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994, p. 28-31.

CAMPOS, Maria M. Malta, HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 80, fev/1992. p. 11-20.

CARMO, Alberto Ribeiro do. *Os Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia*. 1996. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

CARVALHO, Marília P. de. *No coração da sala de aula – gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999. 247 p.

CEDES. *Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas*. Campinas, SP: Cedes/Papirus, n. 9, 1991. 95 p.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p.19 -49.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.23 n.80, set. 2002, p. 89-103.

CHARLOT, Bernad. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 314 p.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con)ciências na escola*. 2001. 170 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de A. Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino. In: SILVA, Aurora H. F. e EVANGELISTA, Ely G. S. *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*. Goiânia: Editora UFG, 2004. p. 31-44.

COELHO Ildeu, et al. O curso de Pedagogia em questão. *Revista Interação*, Goiânia, n. 8 (1-2), 1984. p.111-117.

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.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.). *Gestão democrática da educação – desafios contemporâneos*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 199-206.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILLI, Pablo, FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Clacso, 2002. p. 65-88.

DIDONET, Vital. Apresentação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Plano, 2000. p. 11-29.

DIDONET, Vital. A importância da educação nos primeiros anos de vida. In: *Simpósio Educação infantil: construindo o presente*, v.1 Anais... Brasília, 2003, p.83-97.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?* 1990. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990.

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: Papirus, 2002. p. 149-160.

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. (Nedesc – Coleção Políticas Educacionais). 71 p.

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. p. 77-95.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Porto Alegre, n.24 p. 213-225, 2004.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 343 p.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272p.

TOSCHI, M. S. e FALEIRO M. DE O. Democratização da educação na lei do sistema educativo de Goiás. In: TOSCHI M. S. e FALEIRO M. DE O. (orgs.). *A LDB do Estado de Goiás Lei nº26/98: análises e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 7-14.

FARIA, Ana Lúcia G. *Educação pré-escolar e cultura*. 2ª ed. Campinas: Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002. 240p.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n.92, out. 2005, p. 1013 -1038.

FARIA, Ana Lúcia G. de, PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. 112 p.

FERNANDES, Maria José da Silva. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas*. 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras/ Unesp, Araraquara, SP, 2004.

FERREIRA, Naura Syria C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n.72, fev/jun. 2000. p. 167-176.

FERREIRA, Naura Syria C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria C. (org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 97-115.

FERREIRA, Naura Syria C. (org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p.

FERREIRA, Naura Syria C. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.) *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liberlivro, 2007. p. 157-173.

FERREIRA, Naura Syria C. (org.) *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liberlivro, 2007. 192 p.

FERREIRA, Naura Syria C. e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 316 p.

FERREIRA, Naura Syria C. e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas, SP: Papirus, 2002. 160 p.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.). *Gestão democrática da educação – desafios contemporâneos*. 6ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 46-63.

FONSECA, Marília.; TOSCHI, Mirza S.; OLIVEIRA, João F. (orgs.) *Escolas gerenciadas – planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FRANGELLO, Ana Luiza Jardim. *As concepções de diretoras e pedagogas sobre a formação em serviço das A.D.I.s*. 1999. 200 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FREIRE, Paulo e SHOR Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 224 p.

FREITAS, Dirce N. T. et al. PDE: evidências do Município de Dourados. In: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza S.; OLIVEIRA, João F. (orgs.) *Escolas gerenciadas – planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: Editora da UCG, 2004. p. 55-80.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica. As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20 n. 68, dez. 1999. p.13-44.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas: CEDES, vol.1, n.1. p. 137-168, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 231.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 234.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (orgs.) *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. p. 33-41.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. 166 p.

GARCIA, Walter E. Federalismo e gestão educativa no Brasil: notas para o debate. *Em Aberto*, Brasília, v. 19, n. 75, jul. 2002. p. 70-77.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993. 297 p.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2002. p. 45-59.

GRACINDO, Regina Vinhaes e KENSKI, Vani Moreira. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: WITTMANN, L. C. e GRACINDO, R. V. (coords.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil 1991 a 1997*. Brasília: Anpae, Campinas, SP: Autores Associados. 2001. p. 201-226.

GUIMARÃES, Warlúcia Pereira. *Memória e reforma do ensino de história na Rede Municipal de Goiânia (1983-1992)*. 2004. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

GOMES, Marcilene Pelegrine. *Percepções e concepções de escola e gestão escolar: um estudo a partir do Progestão em Goiás*. 2003. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2002. 246 p.

HASCKEL, Selita. *Gestão democrática na Educação Infantil: a eleição para diretor de creche*. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

HYPÓLITO, A. M. L. *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. 120 p.

JESUS, Janaina Cristina de. *Autoritarismo e democratização (re)configurando os espaços de poder da burocracia estatal: a trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. 2004. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

KENSKI, Vani M. e GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes. *O*

*Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a1997*. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados; 2001. 272p.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. de, PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Ed. da UFSCar; Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 1999. p. 51-65.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001. 210 p.

KRAMER, Sônia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI. *Por uma política de formação do profissional da educação infantil*. Brasília, 1994. p. 16-31.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. 140 p.

KRAMER, Sônia (org.). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. 256 p.

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, p. 112-149.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n. 68, dez/1999, p. 239-277.

KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da fábrica – as relações de produção e a educação do trabalhador*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. 205 p.

KUENZER, Acácia Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. da S. (orgs.) *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 47-78.

KUENZER, Acácia Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n.96, dez. 2006. p. 877-910.

LIBÂNIO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, n. 68, p. 239-277, dez/1999.

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e gestão da escola – teoria e prática*. 5ª. edição. Goiânia: Alternativa, 2004a. 319 p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004b. 204 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita de formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 27 n. 96, p. 843-876, dez/2006.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). *Supervisão Pedagógica - princípios e práticas*. Campinas: São Paulo, 2001. p. 69-80.

LIMA, Sueli Azevedo de S. da Cunha. *Organização da escola e do ensino e atuação do diretor*. 1995. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 1995.

LOUREIRO, Walderês Nunes. Apresentação. In: PREFEITURA DE GOIANIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Regulamento das eleições de diretores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia*. Goiânia, 2002. 02 p.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, jun. 2000. p. 11-33.

LÜCK, Heloísa. et al. *A escola participativa – o trabalho do gestor escolar*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 159 p.

LUKÁCS, Gyorgy. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979. 174 p.

LOMBARDI, José C. e SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Marxismo e Educação – debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005. 274 p.

LUCENA, Carlos. Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores. In: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (orgs.). *Marxismo e Educação – debates contemporâneos*. São Paulo: Autores Associados/ Histedbr, 2005. p. 181-201.

MACHADO, Maria Margarida. *Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. 1997. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 110, julho 2000a. p. 191-202.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Educação Infantil em tempos de LDB*. São Paulo: FCC, 2000b. 107 p.



MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. 303 p.

MARQUEZ, Christine Garrido. *O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil*. 2006. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. 6ª ed. São Paulo-SP: Hucitec, 1987. 138 p.

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. Vol. I. São Paulo: Abril Cultural. 1983. 301 p.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1975. 270 p.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 405p.

MASCARENHAS, Ângela C. B. *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002. 191 p.

MASCARENHAS, Ângela C. B. Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In: MASCARENHAS, A. C. B. (org.). *Educação e trabalho na sociedade capitalista – reprodução e contraposição*. Goiânia: Editora da UCG, 2005, p. 161- 170.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 17-20.

MEDEIROS, Isabel Letícia P. de e LUCE, Maria Beatriz. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria Beatriz e MEDEIROS, Isabel Letícia P. de (orgs.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre, RS: UFRGS Editora, 2006. p. 15-25.

MEDINA, Antônia Silva. *Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada*. Porto Alegre: AGE, 2002. 167p.

MELLO, Marilice Pereira R. do Amaral. *Gestão democrática da Educação Infantil: um estudo de caso*. Maceió: Edufal, 2003. 136 p.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas, SP: LapplanE/Unicamp, 2000. 457p.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital – rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo Sérgio Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002. 1.102 p.

MICARELLO, Hilda. Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática”?. In: KRAMER, Sônia (org.). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p.140-155.

MIEIB. *Educação infantil: construindo o presente*. Campo Grande, MS: UFMS, 2002. 200p.

MORAES, Andra Leal F. de *Avaliação na educação infantil: concepções e práticas dos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia*. 2003. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

MÜLLER, Fernanda. Infância em resistência às políticas internacionais. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (orgs.) *Educação Infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande,MS: UCDB, 2003. p. 11-32.

MUNDIN, Maria Augusta Peixoto. *A Rede Municipal de Ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997-2000)*. 2002. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

NASCIMENTO, Maria E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados/ FE- UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

NASCIMENTO, Anelise, et at. Nos relatos de professores, conquistas e ambigüidades da educação infantil. In: KRAMER, Sônia (org.). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 38-54.

NÉRICI, Imídeo G. *Introdução à supervisão escolar*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1976. 295 p.

NOGUEIRA, Martha G. *Supervisão Educacional: a questão política*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2000. 203 p.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 73-97.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de e CATANI, Afrânio Mendes. A pesquisa em administração escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasília, v. 10, n.1, jan/jun. 1994. p. 9-15.

OLIVEIRA, João F.; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza S. Educação, gestão e organização escolar: concepções e tendências atuais. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.) *Escolas gerenciadas – planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: Editora da UCG, 2004a. p. 21-33.

OLIVEIRA, João F.; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza S. Programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.) *Escolas gerenciadas – planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: Editora da UCG, 2004b. p. 35-53.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila A., DUARTE, Marisa R. T. (orgs.) *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001. p. 69-97.

OLIVEIRA, Dalila A. Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila A. e ROSAR, M. F. F. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002. p. 125-143.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. p. 13-37.

OLIVEIRA, Dalila A. (org.). *Gestão democrática da educação – desafios contemporâneos*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 283 p.

OLIVEIRA, Dalila A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.). *Gestão democrática da educação – desafios contemporâneos*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 64-104.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. 128p.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. 255p.

PAIVA, Edil V. e PAIXÃO, Lea P. O Pabae e a supervisão escolar. In: SILVA JR., C. A. e RANGEL, M. (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 37-57.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILLI, Pablo, FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Clacso, 2002. p. 49-64.

PARO, Vitor H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. *Revista Brasileira Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, jul/dez. 1998a. p. 243-251.

PARO, Vitor H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz H. da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p. 300-307.

PARO, Vitor H. *Administração escolar: introdução crítica*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. 175 p.

PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003. 119 p.

PAZETO, Antonio Elizio e WITTMANN, Lauro Carlos. Gestão da Escola. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes. *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados; 2001. 272p.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 115, mar. 2002, p.7-24.

PEREIRA, Sueli Menezes. Refletindo sobre a democratização da gestão escolar a partir das relações entre educação e trabalho. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 2, jul/dez 2000, p. 139-153.

PEREIRA, Gilson R. de M. e ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. A construção da Administração da Educação na RBAE (1983-1996). *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 93, set/dez. 2005. p. 1393-1411. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) Acesso em 20 de abril de 2006.

POLIZEL, Fátima Aparecida Palotti. *Práticas pedagógicas do/a professor/a coordenador/a no contexto da política educacional paulista: 1995-2002*. 2003. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2003.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação infantil no Brasil: um campo em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 19-47.

RANGEL, Mary. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: SILVA JR., C. A. da e RANGEL, M. (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 147-161.

REY, Fernando González. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 188 p.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil – trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil*. Santa Catarina: UFSC, 1999. 250 p. (Teses NUP 2).

ROMÃO, José Eustáquio e PADILHA, Paulo Roberto. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (orgs.) *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. p. 91-102.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 107, jul. 1999, p.7-40.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*. n.16, jan/fev/mar/abr. 2001. p. 19-26.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. *Anais Simpósio da Educação infantil: construindo o presente*. v. 1, p. 33-81. 2002a.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 115, mar. 2002b. p. 25-63.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998. 182 p.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 156 p.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-38.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Fundeb*. Campinas,SP: Autores Associados, 2007. 308 p.

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n. 68, dez. 1999. p. 220-238.

SEVERINO, Antônio J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-68.

SHIROMA, Eneida O. O modelo japonês e o debate sobre qualificação e controle da força de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, ano 14, n. 26, jul/dez 1996. p.173-186

SILVA JR., Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JR., C. A. e RANGEL, M. (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 91-109.

SILVA JR., Celestino Alves da e RANGEL, Mary. (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. 197 p.

SILVA, Carmem S. Bissolli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 112 p.

SILVA, Hugo Leonardo F. da. *As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política*. 2006. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais da educação infantil – formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001. 117 p.

SILVA, Kátia Augusta C. P. C. da. *Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial*. 2001. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento – a política educacional do Banco Mundial*. São Paulo: Fapesp: Autores Associados. 2002. 223 p.

SILVA, Maria Abádia da. Autonomia escolar ressignificada pelo Banco Mundial e sua materialização no PDE. In: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza S.; OLIVEIRA, João F. (orgs.) *Escolas gerenciadas – planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: Editora da UCG, 2004. p. 101-118.

SILVA, Naura Syria F. C. da. *Supervisão Educacional: uma reflexão crítica*. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 103 p.

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. p. 96-113.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 22, n.1, jan/jun. 2006. p. 13-39.

SOUSA, Ana Maria C. de. *Educação infantil: uma proposta de gestão municipal*. Campinas-SP: Papirus, 1996. 160p.

STEARNS, Peter N. *A infância*. São Paulo: Contexto, 2006. 213 p. [Coleção História Mundial].

TIBALLI, Elianda F. A. e MIRANDA, Marília Gouvêa de. A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. *Revista Inter-ação*, Goiânia, UFG, n. 08. Jan/dez. 1984. p. 9-22.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3 ed. São Paulo: Futura, 2002. p.125-193.

TORRES, Artemis, GARSKE, Lindalva Maria N. Diretores de escola: o desacerto com a democracia. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, fev/jun 2000, p. 60-70.

TRONNOLONE, Miriam. *A gestão de creche no município de São Paulo: diretores em contexto*. 2003. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

VARGAS, Glaci de O. *O cotidiano da administração escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1993. 111p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2004. 213 p.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da praxis*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454 p.

VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 22ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. 192 p.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 22ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 11-35.

VIANA, Maria Valeska Lopes. *A autonomia da escola pública no contexto da reforma educacional: a instrumentalização de um conceito*. 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, V. M. N. de S. e ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 83-92.

VIEIRA, Terezinha Duarte. *A Unesco e as políticas para a educação da infância: concepções e implicações nas políticas de educação infantil no município de Goiânia (1990 a 2003)*. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginación y creacion em la edad infantil*. 2 ed. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999. 84p.

VYGOTSKY, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 326 p.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 191 p.

ZANNINI, Iris Célia Cabanelas. Educação Infantil enquanto direito. In: MIEIB. *Educação infantil: construindo o presente*. Campo Grande, MS: UFMS, 2002. 200p.

WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes. *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados; 2001. 272p.

WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975. 437 p.

WERLE, Flávia O. Corrêa. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v.17, n.2, jul/dez. 2001. p. 147-160.

## DOCUMENTOS

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y Estratégias para la Educación* – estudio sectorial del Banco Mundial, 1995. 138 p.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei N. 4.024, de 18 de dezembro de 1961.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Brasília, 1988. 407p.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069/1990. Brasília, 1990.

BRASIL. *Emenda constitucional n.º 14 de 1996*. Modifica os arts. da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 34, 308, 206, 211 e 212 e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Decreto n. 3.276/1999*. Dispõe sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica. Brasília, 1999.

BRASIL. *Decreto n. 3.554/2000*. Altera pontos do decreto 3.276. Brasília, 2000.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: Plano, 2000. 196 p.

BRASIL. *Emenda constitucional n.53/2006*. Dá nova redação ao art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do ADCT. Brasília, 2006.

BRASIL. *Medida Provisória n. 339/2006*. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer CEB n. 22/98*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1998.



BRASIL. CNE/CEB. *Resolução CNE/CEB n. 01/99*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer CNE/CEB n. 04/2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a integração da Educação Infantil nos sistemas de ensino. 2000.

BRASIL. CNE/CP. *Parecer CNE/CP n.009/2001*. Dispõe sobre as Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior. Brasília. 2001.

BRASIL. CFE. *Parecer CFE n.251/62*. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Brasília, 1962.

BRASIL. CFE. *Parecer CFE n.252/69*. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de Pedagogia. Brasília, 1969.

BRASIL. MEC. *Lei n. 5.540/1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília, 1968.

BRASIL. MEC. *Lei n. 5.692/1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

BRASIL. MEC. *I Simpósio Nacional de Educação Infantil – Conferência Nacional de Educação para todos*. Anais. Brasília, 1994. 194 p.

BRASIL. MEC. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Brasília, 1998. 2 v.

BRASIL. MEC. *Ofício nº1107/2005 CGFOR/DIPRO/FNDE/MEC*, Brasília, 05 de maio de 2005. 5p.

BRASIL. MEC/SEB. *Política Nacional de educação infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação*. Brasília, 2005. 32p.

BRASIL. MEC/SEB. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, 2006. 2v.

BRASIL. MEC/SEB. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília, 2006. 45 p.

BRASIL. MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998. 3v.

GOIÂNIA. *Estatuto do Magistério Público do Município de Goiânia*. Lei N. 6.666, de 16 de setembro de 1988.

GOIÂNIA. *Estatuto do Magistério Público do Município de Goiânia*. Lei Complementar N. 012, de 02 de junho de 1992.

GOIÂNIA. *Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia*. Lei Complementar N. 091, de 26 de junho de 2000.

GOIÂNIA. *Plano de Carreira e Vencimentos dos Servidores do Magistério Público da Prefeitura de Goiânia*. Lei N. 7.089, de 02 de junho de 1992.

GOIÂNIA. *Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia*. Lei N. 7.997, de 20 de junho de 2000.

GOIÂNIA. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CME-n.088/2003*, Estabelece normas para cadastramento, autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação das instituições de Educação Infantil. Goiânia, 2003.

GOIÂNIA. SME. *Diretrizes Políticas do Plano de Educação*. Goiânia, s/d (a). 04 p.

GOIÂNIA. SME. *Proposta da Secretaria Municipal de Educação 2001-2004*. Goiânia, s/d (b). 73 p.

GOIÂNIA. SME. *Ações e concepções 2001-2004*. Goiânia, s/d (c). 37 p.

GOIÂNIA. SME. *Análise dos problemas*. Goiânia, s/d (d). 08 p.

GOIÂNIA. SME. *Proposta pedagógica da Secretaria Municipal da Educação*. Goiânia, 1984. 41 p.

GOIÂNIA. SME. *Proposta pedagógica II – 1986 a 1988*. Goiânia, 1985a. 26 p.

GOIÂNIA. SME. *A educação no município de Goiânia: considerações sobre um programa para 1986/89*. Goiânia, 1985b. 13 p.

GOIÂNIA. SME *Problemas levantados da SME pela Comissão de Integração e Modernização Administrativa*. Goiânia, 1987a 15 p.

GOIÂNIA. SME. *Quadros-síntese dos problemas e alternativas de solução*. Goiânia, 1987b.

GOIÂNIA. SME. *Portaria/CIRC/N. 001/89*, fixa diretrizes para disciplinar o quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação. Goiânia, 1989. 08 p.

GOIÂNIA. SME. Orientações para organização do ano letivo de 1992. In: \_\_\_\_\_. *Bloco Único de Alfabetização*. (Anexo). Goiânia, 1990. 06 p.

GOIÂNIA. SME. *Relatório anual de atividades*. Goiânia, 1992. 118 p.

GOIÂNIA. SME. Orientações para organização do ano letivo de 1992. In: \_\_\_\_\_. *Bloco Único de Alfabetização*. (Anexo). Goiânia, 1992. 05 p.

GOIÂNIA. SME. *Proposta para as atividades da semana de reflexões, debates e atividades pedagógicas*. Goiânia, 1993a. 14 p.

GOIÂNIA. SME. *Linhas de ação da Secretaria Municipal da Educação de Goiânia*. Goiânia, 1993b. 14 p.

GOIÂNIA. SME. *Projeto “Escola para o Século XXI”*. Goiânia, 1998. 105 p.

GOIÂNIA. SME. *Diretrizes para organização do ano letivo 2000*. Goiânia, 1999. 20p.

GOIÂNIA. SME. *Diretrizes para organização do ano letivo 2001*. Goiânia, 2000. 25 p.

GOIÂNIA. SME. *Proposta de trabalho da URE*. Goiânia, 2001a. 12 p.

GOIÂNIA. SME. *Organização do ano letivo 2002*. Goiânia, 2001b. 26 p.

GOIÂNIA. SME. *Organização do ano letivo 2003*. Goiânia, 2002. 23 p.

GOIÂNIA. SME. *Diretrizes 2004 – Organização do ano letivo*. Goiânia, 2003. 21 p.

GOIÂNIA. SME. *Diretrizes 2005 – Organização do ano letivo*. Goiânia, 2004. 27 p.

GOIÂNIA. SME. *Saberes sobre a infância: a construção de uma política de Educação Infantil*. Goiânia, 2004a. 66p.

GOIÂNIA. SME. *Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil*. Goiânia, 2004b. 29p.

GOIÂNIA. SME. *Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência*. Goiânia, 2004c. 75p.

GOIÂNIA. SME. *Diretrizes para organização do ano letivo 2006*. Goiânia, 2005. 25 p.

GOIÂNIA. SME. *Orientações sobre Conselho Gestor dos Centros Municipais de Educação Infantil*. Goiânia, 2006. 41p.

GOIÂNIA. SME. COORDENADORIA DE ENSINO. *Plano de ação do Núcleo de Orientação e Supervisão*. Goiânia, 1992. 35 p.

GOIÂNIA. SME. COORDENADORIA DE ENSINO. *Papel do supervisor e orientador*. In: GOIÂNIA. *Bloco Único de Alfabetização*. (Anexo). Goiânia, 1991. 01 p.

GOIÂNIA. SME. COORDENADORIA DE ENSINO. *Plano de Ação dos Especialistas em Educação*. Goiânia, 1996, 18 p.

GOIÂNIA. SME. COORDENADORIA DE ENSINO. NOS. *Plano de Ação dos Especialistas em Educação*. Goiânia, 1992, 12 p.

GOIÂNIA. SME. Comissão da gestão democrática e descentralização administrativa. *Ante-projeto de regionalização e gestão democrática*. Goiânia, 1993c. 17 p.

GOIÂNIA. SME. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. CEFPE. *Ensaio sobre elementos / princípios defendidos pelo DEPE para discussão nas plenárias com as escolas da rede municipal de ensino*. Goiânia, 2001b. 12 p.

GOIÂNIA. SME. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. CEFPE. *Projeto de curso – Gestão escolar: concepções e ações*. Goiânia, 2006. 14 p.

GOIÂNIA. SME. FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Plano Municipal de Educação*. Goiânia, 2004. 98 p.

GOIÂNIA. SME. DIVISÃO DE ESTUDOS E PROJETOS. *Relação de unidades escolares e modalidades de financiamento – 2005*. Goiânia, 2005b. 4 p.

GOIÂNIA. SME. NÚCLEO DE ENSINO. *Comunicado*. Goiânia, 1985c. 04 p.

MENEZES, Mindé Badauy de. *Aos membros da comunidade escolar*. Goiânia, 1993. 02 p.

UNESCO. *Declaração de Nova Delhi sobre educação*. 1993. Disponível em: [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)  
Acesso em: 04/2007.

UNESCO. *Conferência de Dakar*. 2000. Disponível em: [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)  
Acesso em: 04/2007.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A - RELAÇÃO DE PESQUISAS SOBRE A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

AGUIAR, Ana Rogéria de. *Processos de constituição de conhecimentos pela criança através da linguagem*. 2004. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. *Elementos mediadores e significativos da docência em educação infantil da rede municipal de ensino de Goiânia*. 2002. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

BITES, Maria F. de S. C. *O ensino noturno em Goiânia: um diagnóstico*. 1992. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1992.

BITTAR, Mona. *A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – 1983/1986: caminhos e descaminhos*. 1993. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação – História e Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

CALAÇA, Celina Ferreira. *Eleição de diretor de escola e gestão democrática (um estudo de caso)*. 1993. 232 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

CALIXTO, Dilma Terezinha R. *Temas geradores: uma prática em construção na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

CARMO, Alberto Ribeiro do. *Os Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia*. 1996. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de A. *Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973)*. Goiânia: Ed. da UFG, 1991.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?* 1990. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990.

DUARTE, Aldimar Jacinto. *A escola pública como espaço de mediação na recepção de programas televisivos*. 1999. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

FONSECA, Mônica Maria L. da. *Práticas de educação ambiental de um grupo de professores do município de Goiânia*. 2001. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

GUIMARÃES, Gislene Margaret Avelar. *Modelos didáticos presentes no discurso de professores de ciências: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Goiânia*. 2002. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

GUIMARÃES, Warlúcia Pereira. *Memória e reforma do ensino de história na Rede Municipal de Goiânia (1983-1992)*. 2004. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

JESUS, Janaina Cristina de. *Autoritarismo e democratização (re)configurando os espaços de poder da burocracia estatal: a trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. 2004. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

MACHADO, Maria Margarida. *Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. 1997. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

MORAES, Andra Leal F. de. *Avaliação na educação infantil: concepções e práticas dos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia*. 2003. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

MUNDIN, Maria Augusta Peixoto. *A Rede Municipal de Ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997-2000)*. 2002. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

NOLÊTO, Sylvana de O. B. *A institucionalização docente na rede municipal em Goiânia*. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

PEIXOTO, Elza A. M. *Educação ambiental no ensino fundamental: um estudo da profissionalidade de professores do município de Goiânia-Go*. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

REIS, Geovana. *O fracasso escolar na SME de Goiânia, de 1997 a 2000: (des) encontros com a agenda internacional para a educação*. 2002. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

RODRIGUES, Maria Emília de C. *A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do projeto AJA de Goiânia-GO*. 2000. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

SILVA, Hugo Leonardo F. da. *As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política*. 2006. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990.

SILVA, Luis Gustavo Alexandre da. *As mudanças na gestão e organização da escola: a lógica gerencial e a participação como estratégia de reforma*. 2004. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

SILVA, Marta Jane da. *Aceleração da aprendizagem: uma análise do subprojeto da Secretaria Municipal de Educação*. 2000. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

SILVA, Simeia Araújo. *Representações sociais e práticas de professores alfabetizadores da rede pública do município de Goiânia*. 170 f. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1998.

VIANA, Maria Valeska Lopes. *A autonomia da escola pública no contexto da reforma educacional: a instrumentalização de um conceito*. 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

VIEIRA, Terezinha Duarte. *A Unesco e as políticas para a educação da infância: concepções e implicações nas políticas de Educação Infantil no município de Goiânia (1990 a 2003)*. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.



## APÊNDICE B – PERFIL PROFISSIONAL I

Estamos realizando uma pesquisa visando compreender o processo de gestão pedagógica na Educação Infantil. O objetivo deste questionário é obter informações sobre o perfil profissional dos dirigentes e coordenadores pedagógicos nos Cmeis da Rede Municipal de Goiânia. Conforme exige a ética no processo de pesquisa, asseguramos que sua identidade será mantida em total sigilo, sendo utilizados nomes fictícios e/ou de siglas (por exemplo, diretor 1, 2; Cmei A, B etc), mesmo na análise dos dados.

Sua participação, respondendo com clareza a todas as questões, é de suma importância, para que tenhamos a maior fidelidade dos dados.

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração, e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas!

Pesquisadoras:  
Nancy Nonato de Lima Alves  
Ivone Garcia Barbosa (orientadora)

CMEI: \_\_\_\_\_  
Unidade Regional de Ensino: \_\_\_\_\_  
Número de crianças atendidas: \_\_\_\_\_ Idade das crianças atendidas: \_\_\_\_\_  
Horário de funcionamento: \_\_\_\_\_ Ano de inauguração do Cmei: \_\_\_\_\_

### PERFIL PROFISSIONAL – (COORDENADORA/COORDENADOR)

#### 1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Idade: ( ) menos de 24 ( ) 25 a 35 ( ) 36 a 45 ( ) 45 a 50 ( ) mais de 50

Estado civil: ( ) Solteira(o) ( ) Casada(o) ( ) Separada(o) ( ) Viúva(o)

( ) Outros \_\_\_\_\_

Número de filhos: \_\_\_\_\_ Idade de cada filho: \_\_\_\_\_

Faixa salarial: ( ) R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00 ( ) R\$ 1000,00 a R\$ 1.500,00

( ) R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00 ( ) R\$ 2001,00 a R\$ 2.500,00

( ) R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00 ( ) acima de R\$ 3.000,00

#### 2. FORMAÇÃO ACADÊMICA E APRIMORAMENTO PROFISSIONAL

Nível de ensino		Curso	Instituição	Início e conclusão
Ensino Médio		1.		
		2.		
Ensino Superior		1.		
		2.		
Pós-Graduação	Especialização	1.		
		2.		
		3.		
	Mestrado	1.		
	Doutorado	1.		

- 2.1. Você costuma participar de seminários, palestras, cursos de aperfeiçoamento?  
 Sempre       Às vezes       Raramente       Nunca
- 2.2. Quantos:  1 a 5     6 a 10     11 a 15     16 a 20     21 a 30     mais de 30
- 2.3. Do total, indique quantos sobre:  
a) educação infantil: \_\_\_\_\_      b) gestão e/ou direção escolar: \_\_\_\_\_  
c) coordenação pedagógica: \_\_\_\_\_      d) gestão na/da educação infantil: \_\_\_\_\_
- 2.4. Em geral, os cursos são pagos?  sim       não

Quem paga?  a instituição     pagos com o próprio salário

- 2.5. No momento, você está fazendo algum curso de aperfeiçoamento?  sim     não

Caso esteja, especifique:

Nome do curso \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Carga horária: \_\_\_\_\_

Início \_\_\_\_\_ Término (previsão) \_\_\_\_\_ Valor: \_\_\_\_\_

### 3. OCUPAÇÃO ATUAL:

Turno	Nome da instituição	Função	C.H.	Turma	Nº. crianças /alunos
Matutino					
Vespertino					
Noturno					

#### 3.1 Atuação neste Cmei:

Tempo de lotação (indicar também o ano): \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_\_)

Quando assumiu a coordenação? \_\_\_\_\_ Como ingressou na função? \_\_\_\_\_

Exerceu outras funções?  sim     não. Se exerceu, especifique-as:

Função	Ano de início e de término

### 4. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

4.1 Tempo total de atuação na educação: \_\_\_\_\_

**4.2 Professor(a):**

Nível de ensino (indicar a etapa ou série)	Tempo de atuação (indicar o ano de início e de término)				
	Municipal	Estadual	Federal	Particular	Filantrópica
Ed. infantil					
Ens. Fund.					
Ens. Médio					
Profissionalizante					
Ens. Superior					
Tempo total de regente					

**4.3 Coordenação pedagógica:**

Nível de ensino (indicar a etapa ou série)	Tempo de atuação (indicar o ano de início e de término)				
	Municipal	Estadual	Federal	Particular	Filantrópica
Ed. infantil					
Ens. Fund.					
Ens. Médio					
Profissionalizante					
Ens. Superior					
Tempo total de coordenação					

**4.4 Direção:**

Nível de ensino (indicar a etapa ou série)	Tempo de atuação (indicar o ano de início e de término)				
	Municipal	Estadual	Federal	Particular	Filantrópica
Ed. infantil					
Ens. Fund.					
Ens. Médio					
Profissionalizante					
Ens. Superior					
Tempo total de direção					

**4.5 Outras experiências profissionais:**

Função	Local	Tempo (início/ fim)

**5. Outras informações que você considera pertinentes:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



4. Desses cursos, indique aqueles que mais lhe ajudaram no exercício da coordenação pedagógica na educação infantil, justificando sua resposta. Caso ache que nenhum curso tenha ajudado, explique o porquê.

---

---

---

---

---

---

---

5. Você participa das reuniões promovidas pela Divisão de Educação Infantil e pela Unidade Regional de Ensino?  Sempre  Às vezes  Não.  
Que temas foram abordados em 2005 e 2006?

Na Divisão: \_\_\_\_\_

---

---

---

Na Unidade Regional: \_\_\_\_\_

---

---

---

**II. SOBRE SEU TRABALHO:**

1. Relate as principais ações/atividades que você desempenha no CMEI, conforme a frequência de sua realização:

DIÁRIAS	SEMANAIS	MENSAIS
BIMESTRAIS	ANUAIS	OUTRAS


2. No ano de 2005, você trabalhou em mais de um turno?

- Sim
  Apenas na Rede Municipal de Goiânia
  Na Rede Municipal e em outras instituições
- Não

Indique os turnos, instituições, funções que exerceu e a sua carga horária em 2005.

Turno	Instituição	Função	Carga horária	Situação funcional (contrato especial; efetiva)
Matutino				
Vespertino				
Noturno				

3. E neste ano de 2006, você está trabalhando em mais de um turno?

- Sim
  Apenas na Rede Municipal de Goiânia
  Na Rede Municipal e em outras instituições
- Não

Indique os turnos, instituições, funções e a carga horária que você está trabalhando neste ano de 2006.

Turno	Instituição	Função	Carga horária	Situação funcional (contrato especial; efetiva)
Matutino				
Vespertino				
Noturno				

4. Você exerceu outras funções neste Cmei, antes de assumir a coordenação pedagógica?

- Sim  Não

Se exerceu, indique-as:

Função	Período (indicar o início e término)

### III. SOBRE SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

1. Qual o tempo total de sua atuação na educação? \_\_\_\_\_. E na RME?  
\_\_\_\_\_

2. Durante quanto tempo trabalhou como professora? \_\_\_\_\_. Preencha o quadro abaixo acerca de sua atuação como regente de sala:

Nome e Tipo de Instituição (municipal/ estadual/ particular/ filantrópica)	Nível /etapa /série	Tempo de atuação / período (ano)

3. É a primeira instituição em que você exerce a coordenação pedagógica?

Sim

Não

Se já atuou como coordenadora pedagógica em outros locais, preencha o quadro abaixo:

Nome e Tipo de Instituição (municipal/ estadual/ particular/ filantrópica)	Nível de ensino	Tempo de atuação / período (ano)

4. Você já foi diretora?  Sim  Não. Caso já tenha exercido a direção, preencha o quadro:

Tipo de Instituição: municipal/ estadual/ particular/ filantrópica	Nível de ensino	Tempo de atuação / período (ano)

5. Quais os principais desafios, dificuldades e facilidades do trabalho de coordenação pedagógica em Cmei?

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

Informações, comentários e sugestões sobre os assuntos abordados e outros que você considere importantes:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**VOCÊ ACEITA PARTICIPAR DE OUTRAS ETAPAS DESSA PESQUISA?**

Sim  Não

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, fui devidamente informada(o) e esclarecida(o) sobre a pesquisa “Gestão pedagógica na educação infantil” e os procedimentos nela envolvidos, bem como foi-me assegurada a preservação de minha identidade. Assim, autorizo a utilização das minhas informações, para fins científicos, sem restrições de citação, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros.

Goiânia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) participante

## **APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

### **O TRABALHO**

- ✓ Funções específicas – realizadas, necessárias, o que não deveria ser;
- ✓ Desafios/dificuldades encontradas; como enfrenta;
- ✓ Implicações da função;
- ✓ Conhecimentos e habilidades necessários;
- ✓ Fontes de orientação;
- ✓ Orientação da SME;
- ✓ Relação com o Projeto Político Pedagógico;
- ✓ Interface administrativo/pedagógico na realização do trabalho;
- ✓ Coordenação integral X meio período;
- ✓ Articulação com as professoras;
- ✓ Valorização do próprio trabalho e da função;
- ✓ Plano de trabalho;
- ✓ Opção pela educação infantil e pela coordenação pedagógica;
- ✓ Concepções de criança no CMEI e pessoal;
- ✓ Forma de ingresso na função – existência de requisitos formais; implicações;

### **A FORMAÇÃO**

- ✓ Curso de Pedagogia – contribuições; habilitação; discussão sobre educação infantil; disciplinas/professores; leituras;
- ✓ Cursos de aprimoramento – contribuições;
- ✓ Necessidades de desenvolvimento profissional;
- ✓ Leituras – infância; educação infantil; gestão; coordenação pedagógica;
- ✓ Formação ideal;

### **DADOS INSTITUCIONAIS DE GESTÃO**

- ✓ Relações institucionais – SME; URE; CME; famílias; Conselho Gestor; comunidade; outras instituições;
- ✓ Participação das professoras e funcionários;
- ✓ Programas e parcerias;
- ✓ Projeto político pedagógico – elaboração; execução; avaliação;
- ✓ Práticas colaborativas

## **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS (2006)**

CMEI: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

Dados Pessoais: \_\_\_\_\_

---

---

---

### 1- Trajetória profissional/ formação

\*ingresso na Educação Infantil/ na coordenação/ no CMEI

### 2- O trabalho de coordenação pedagógica

\*modo de realização e organização

\*ações

\*dificuldades

\*fontes de apoio/ orientação

\*relação com SME/ URE

### 3-Como aprendeu a ser coordenadora

### 4- Gestão no/ do CMEI

### 5- Perfil da coordenadora na Educação Infantil

\*Características e conhecimentos necessários

\*Função/ papel/ atribuições

### 6- Frases:

\*Ser coordenadora pedagógica na Educação Infantil ...

\*Criança ...

\*Trabalho pedagógico no CMEI ...

## APÊNDICE E - ÍNDICE TEMÁTICO

Cmei:

Coordenadora:

Data da entrevista:

Tema	Citação	Interpretação
INGRESSO NA COORDENAÇÃO		
INGRESSO NO CMEI		
INGRESSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
OUTRAS EXPERIÊNCIAS		
ELEIÇÃO		
PARTICIPANTES NA ELEIÇÃO		
TIPO DE VOTAÇÃO		
PAPEL DA COORDENADORA NO CMEI		
ATRIBUIÇÕES/ FUNÇÕES		
GESTÃO		
PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO GESTOR		
TRABALHO PEDAGÓGICO [definição]		
PLANEJAMENTO MENSAL		
PLANEJAMENTO SEMANAL		
URE		
FONTES DE APOIO PARA O TRABALHO		
PAPEL DO ESTUDO/ TEORIA		
GRUPO DE ESTUDOS [Separado do planejamento]		
TEMAS/ AUTORES ESTUDADOS [com o grupo]		
CARACTERÍSTICAS DA COORDENADORA		
CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS		

LEITURAS IMPORTANTES PARA A FUNÇÃO		
RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO		
FORMAÇÃO CONTINUADA		
DIFICULDADES NO TRABALHO		
PAPEL DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL		
APRENDIZAGEM DA FUNÇÃO		
CONCEPÇÃO DE CRIANÇA		
GOSTAR DE CRIANÇAS		
SENTIMENTO EM RELAÇÃO À COORDENAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA COORDENAÇÃO		
RELACIONAMENTO COM O GRUPO		
INTERFERÊNCIA DA ATUAÇÃO DA DIREÇÃO		
TRABALHO COLETIVO		
COORDENAÇÃO INTEGRAL NO CMEI		
RELAÇÃO COM A FAMÍLIA		
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO		
RELATOS [ATIVIDADES, PROPOSTAS]		
OUTROS TEMAS		
ARTICULAÇÃO DA AGENTE EDUCATIVA COM PROFESSORA		
A ENTREVISTA		

# ANEXOS

ANEXO A – LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO SISTEMA MUNICIPAL DE GOIÂNIA

ANEXO B – RESOLUÇÃO – CME N. 088 DE 20 DE AGOSTO DE 2003