

Gestão Democrática e Participação Familiar no Âmbito da Educação Infantil

Bianca Cristina Côrrea

Resumo

O presente trabalho apresenta reflexões acerca de gestão democrática e participação familiar na educação infantil que fizeram parte de minha Dissertação de Mestrado. O objetivo principal da pesquisa foi observar práticas existentes ou potenciais de participação das famílias na educação infantil. O trabalho compreendeu tanto a pesquisa bibliográfica, quanto a de campo, esta última realizada ao longo de um ano em escola municipal de educação infantil (EMEI) da cidade de São Paulo que atende crianças de 4 a 6 anos de idade. Os resultados da pesquisa indicaram que, embora houvesse esforço por parte das profissionais da escola em realizar um trabalho de qualidade que envolvesse a participação das famílias, contasse com mecanismos institucionalizados de participação e adotasse outras medidas para promovê-la, faltavam-lhe interlocutores para discutir sua prática rumo aos objetivos desejados.

Palavras-chave: gestão democrática, participação familiar, educação infantil.

Abstract

The present work presents reflections concerning democratic administration and family participation in the infantile education that were part of my Dissertation of Master's degree. The main objective of the research was to observe existent practices or potentials of participation of the families in the infantile education. The work included as the bibliographical research as field research, this last one accomplished along one year in municipal school of infantile education (EMEI) in the city of São Paulo that assists children from 4 to 6 years. The results of the research indicated that, although there was effort on the part of the professionals of the school in accomplishing a quality work to involve the participation of the families, also counted with institutionalized mechanisms of participation and adopted other actions to promote it, it lacked speakers to discuss its practice heading to the wanted objectives.

Key-words: democratic administration, family participation, infantile education.

Introdução

O presente trabalho apresenta reflexões acerca de gestão

democrática e participação familiar na educação infantil¹ que fizeram parte de minha Dissertação de Mestrado defendida em 2001. Originalmente o trabalho compreendeu tanto a pesquisa bibliográfica quanto a de campo, esta última realizada ao longo de um ano em uma escola municipal de educação infantil (EMEI) da cidade de São Paulo que atende crianças de 4 a 6 anos de idade. Na escola em questão, além de observações do cotidiano em diferentes momentos e circunstâncias, foram realizadas entrevistas com todos os segmentos profissionais e com crianças dos diferentes estágios e períodos de funcionamento da escola. As entrevistas com as mães, na condição de representantes da família e responsáveis pelas crianças, foram realizadas em suas próprias casas. O objetivo principal da pesquisa foi observar práticas existentes ou potenciais de participação das famílias na educação infantil (pré-escola / 4 a 6 anos) partindo do pressuposto de que tal participação, numa perspectiva democrática, deveria ocorrer em todos os níveis e instâncias de decisão junto à escola; de que ela seria, por um lado um direito da família e, por outro uma necessidade da escola e, finalmente, de que tal participação poderia influenciar positivamente na qualidade do trabalho desenvolvido pela escola.

Vale destacar que a escola fora selecionada para a pesquisa porque desenvolvia atividades e possuía instrumentos que promoviam uma maior participação familiar. Entretanto, embora houvesse esforço por parte das profissionais da escola em realizar um trabalho de qualidade que envolvesse a referida participação, muitas práticas excludentes ainda vigoravam em seu cotidiano. Tais práticas, como por exemplo a realização de passeios excessivamente caros que deixavam mais de 50% das crianças de fora, continuavam acontecendo a despeito das críticas

¹ No município de São Paulo, onde a pesquisa foi realizada, a expressão “Educação Infantil” designa o atendimento às crianças de 4 a 6 anos de idade; já a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define “educação infantil” como a primeira etapa da educação básica voltada ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade, subdividindo-a em creches para crianças de 0 a 3, e pré-escolas para as de 4 a 6.
Bianca Cristina Côrrea. Gestão democrática e participação familiar no...

e solicitações por mudanças no âmbito do conselho de escola (CE) e das avaliações semestrais realizadas pelas famílias. Outro dado que chamou a atenção foi a extrema dificuldade de acesso ao interior da escola por parte das mães e o controle quase absoluto, por parte da equipe técnica da escola (diretora e coordenadora pedagógica, principalmente), sobre a rotina escolar com vistas a manter o que se entendia como sendo a “organização”. Algumas dessas práticas excludentes e parte da rigidez da rotina que prejudicava o bom desenvolvimento das crianças poderiam ser superados caso a escola conseguisse ouvir de fato todas famílias, e não apenas um pequeno e mais facilmente manipulável grupo de mães que constituía o CE.

Todavia, é importante frisar que “a escola” vem trabalhando num verdadeiro isolamento, e seu melhor ou pior desempenho depende, muitas vezes, apenas da competência, conhecimento e maior ou menor sensibilidade individual de cada uma das profissionais que ali atuam. Exemplo disso é que no decorrer da pesquisa, especialmente a diretora admitiu nunca ter refletido sobre determinadas práticas que, agora, de certo modo, ela concordava não serem as melhores para as crianças.

Finalmente, foi possível observar, uma vez mais, que as políticas educacionais adotadas na cidade de São Paulo e em âmbito federal, salvo raríssimas exceções, pouco ou quase nada têm feito para apoiar os profissionais da escola no desenvolvimento de seu trabalho. No que diz respeito à importância da participação familiar e da gestão democrática, também não existem programas de fomento ou sequer de sensibilização de educadores(as) para este aspecto. O que há, isto sim, é o incentivo, ainda que indiretamente, para que a escola chame a família para o seu interior apenas a fim de executar tarefas previamente programadas ou para angariar recursos que o poder público insiste em não prover. Nesse sentido, participação continua significando, de um modo geral, “ajuda” à escola, seja diretamente com o trabalho das famílias, seja com sua contribuição financeira.

Sobre gestão democrática e participação familiar

EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.15-34.

Ao discorrer sobre as formas de se avaliar o quanto uma sociedade é democrática, Norberto Bobbio (1989) faz menção àquilo que define como sendo democracia social, afirmando que, para além de saber sobre quantos votam, é preciso saber onde têm espaços garantidos para exercer seu direito de voz e voto. Desse modo, em se tratando do processo de democratização pode-se dizer que “ele consiste não tanto (...) na passagem da democracia representativa para a democracia direta quanto na passagem da democracia política em seu sentido estrito para a democracia social.” (BOBBIO, 1989, p.54) Assim, um país mais democrático seria aquele em que os mecanismos de participação – representativa ou direta – fossem os mais variados. Nesse sentido, democracia social se refere à possibilidade de que todos os cidadãos tenham reais condições de se fazer ouvir, participando em todos os níveis das tomadas de decisão que de alguma maneira afetam a sua vida. A idéia aqui subjacente relaciona-se à importância do controle do próprio Estado, por parte do cidadão, nas suas mais diversas formas de atuação ou em todo serviço por ele prestado, como a educação ou a saúde, por exemplo.

Na escola pública, a participação das famílias pode ser compreendida enquanto prática de cidadania, esta entendida como “síntese de direitos e deveres, [como] fundamento da sociedade democrática.” (PARO, 1999, p.21) Nesse mesmo sentido, pode ser vista como um meio de controle do Estado, de exigência do cumprimento de direitos previstos constitucionalmente. A esse respeito, pode-se afirmar que:

“A maior evidência da imprescindibilidade da participação popular nas instâncias onde se dá o oferecimento de serviço pelo Estado parece estar na constatação da fragilidade de nossa democracia liberal, que, restringindo a participação da grande maioria da população ao momento do voto, priva-a de processos que, durante os quatro ou cinco anos de mandato, permitiriam controlar as ações dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares. (...) Por isso, uma democracia efetiva exige controle democrático do Estado.” (PARO, 1997, p. 16-17)

É possível, ainda, entender que a participação na escola se daria como forma de divisão não do *poder* do diretor, mas como divisão de responsabilidades entre este, os demais trabalhadores

Bianca Cristina Côrrea. Gestão democrática e participação familiar no...

da escola e os usuários do serviço prestado. Nas palavras de Vitor Paro:

“é preciso aprofundar as reflexões de modo a que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder – já que não se pode perder o que não se tem –, mas dividindo responsabilidades. E ao acontecer isso, quem estará ganhando poder é a própria escola.” (1997, p.12)

Para Marília Sposito (1989) a participação dos usuários não deve se restringir ao âmbito da unidade escolar, pois a participação deve se dar em grupos, coletiva e não individualmente. A participação no âmbito da escola passaria, assim, necessariamente pelo âmbito dos movimentos sociais:

“Assim, se é importante a criação de canais no interior da unidade escolar para democratizar a escola pública destinada à classe trabalhadora, é ainda fora da escola que a luta maior deve ser travada. Qualquer possibilidade de uma presença popular mais efetiva na escola exige a sua organização independente fora dela, como sustentação e instância de aprofundamento da participação. Esse será um dos caminhos mais importantes para a superação da fragilidade que tem acompanhado a presença de alguns pais interessados no interior da escola e a condição de sua efetiva democratização.” (SPOSITO, 1989, p. 66)

Além do aspecto mais estritamente político, de controle do Estado, a participação familiar também começa a ser vista como uma necessidade da escola na elaboração e efetivação de um projeto pedagógico de melhor qualidade.

O documento “As novas orientações para uma nova escola da infância”, traduzido por Ana Lúcia Goulart de Faria em 1995, tomando como centro as características, necessidades e direitos da criança, faz a seguinte reflexão acerca da necessidade de um trabalho integrado entre as diferentes instituições educativas:

“A demanda por educação pode ser satisfeita quando a família, a escola e as outras realidades formativas cooperam construtivamente entre si em uma relação de integração e de continuidade. É portanto útil levar em conta todas as possíveis interações existentes entre os vários contextos educativos, pois uma perspectiva que os considerasse isoladamente revelar-se-ia parcial e desviante. (...) A distinção das tarefas, com base no comum reconhecimento do direito da criança à educação, é a condição necessária para estabelecer relações produtivas entre as diversas agências educativas.” (As novas orientações para uma nova escola da infância . In: FARIA, 1995, p.72)

Observa-se que a idéia não é a de que famílias ensinem educadores ou vice-versa. Considera-se as diferenças entre uma e outra instituição, as peculiaridades de cada uma em função inclusive da forma como se dá o agrupamento e a organização em casa e na escola. O que está em jogo é a “necessidade” de ambas as instituições, de trocar idéias e de conhecer-se mutuamente em razão da criança, em seu benefício. Reconhecendo-se que a criança, em fase de formação, é influenciada por práticas e relações diversas, o que se propõe é que a escola, por estar em condições “técnicas” de melhor perceber essa dimensão, deve iniciar e oferecer as condições para que de fato as diferentes instituições possam dialogar. Para a escola, a participação familiar é uma necessidade, como indicado outras vezes, e

“o significado pedagógico [da participação] implica a necessidade de um plano educacional bem elaborado, que seja voltado não para uma criança abstrata, mas para crianças que são uma complexa combinação de suas características psicológicas e do contexto social e cultural onde seu desenvolvimento ocorre.” (GHEDINI, 1998, 206)

Assim,

“a escola, utilizando-se de todos os meios previstos e possíveis (colóquios individuais, assembleias, reuniões de classe, conselhos inter-classes e do colegiado, comitês e grupos de trabalho), cria [ou deveria criar] um clima de diálogo, de confronto e de ajuda mútua, envolve os pais na projeção educativa, valoriza e potencializa a participação responsável de todas as figuras e instituições interessadas.” (As novas orientações para uma nova escola da infância. In: FARIA, 1995, p. 72)

Zabalza, que faz interessantes apontamentos acerca de quais seriam as condições para se realizar uma educação infantil de qualidade, também menciona a relação entre a escola e as famílias como uma dessas condições e a justifica da seguinte forma:

“A questão é que a escola, por si mesma, possui capacidade de ação limitada (pelo espaço, pelo tempo e pelas próprias dimensões suscetíveis de serem afetadas pelo trabalho dos professores (as). Refiro-me, logicamente, a questões curriculares importantes: dentro da sala de aula ou como continuação em casa de atividades iniciadas dentro da sala de aula. Esse tipo de participação [das famílias] enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais

personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores(as) aprendem muito com a presença dos pais e mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas.” (ZABALZA, 1998, p. 54/55)

Do ponto de vista legal, pode-se dizer que a partir dos anos 90, no Brasil, houve avanços no que diz respeito à possibilidade de participação das famílias no trabalho escolar, embora a gestão democrática na escola pública já estivesse prevista desde 1988 com a Constituição Federal. Como exemplo podemos citar a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394 de 20/12/96) em seus Artigos 12 e 13 que tratam das incumbências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, respectivamente: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” e “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.” O Artigo 14 ainda estabelece que “os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público da educação básica (...)” O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal nº 8.069 de 13/07/90, parece ainda mais avançado, uma vez que mais específico quanto à forma de participação. No Parágrafo Único de seu Artigo 53, ele determina: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.” Tal legislação é válida para toda a Educação Básica, incluindo-se aí a educação infantil. Para esta última, especificamente, temos também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Em que pese uma série de críticas já realizadas a esse documento, vale salientar que em seu caderno introdutório (volume 1), o tema da participação familiar é, ao menos, abordado, sob o título de “parceria com as famílias”. O item relativo a esse tema inicia-se justificando a necessidade da “parceria” em função das características da faixa etária atendida e com vistas à “construção

de uma sociedade mais democrática e pluralista” (RCNEI, v.1, p. 75) para em seguida argumentar sobre a diversidade de arranjos familiares que devem ser compreendidos pela escola. Com relação ao que a escola “deve” fazer, especifica-se o seguinte:

“Cabe, (...) às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil.” (v.1, p.76)

“Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. (...) Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias.” (v.1, p.77)

O documento também alerta, quando trata dos canais de comunicação entre as partes, que é preciso um contato mais individualizado com as famílias, tanto mais quanto menores forem as crianças. Afirma, ainda, que

“os pais, também, devem ter acesso à:
 - filosofia e concepção de trabalho da escola;
 - informações relativas ao quadro de pessoal com as qualificações e experiências;
 - informações relativas à estrutura e funcionamento da creche e de pré-escola;
 - condutas em casos de emergência;
 - informações quanto à participação das crianças e famílias em eventos especiais.” (v.1, p.79)

Pode-se concordar com os apontamentos feitos, mas, ainda assim, há que se considerar que tais indicações, sem maiores considerações sobre suas razões de ser, podem simplesmente passar despercebidas por parte daqueles que porventura possam recorrer ao material, ainda que como mera fonte de consulta. Outro dado interessante é que ao longo de quase quatro páginas, a expressão “participação na gestão” aparece apenas uma vez, quase como um detalhe menor e, no mesmo parágrafo onde ela surge, tem-se uma dimensão do que se está entendendo por participação. Senão, vejamos o que diz exatamente o documento:

“Existem oportunidades variadas de incluir as famílias no projeto institucional. Há experiências interessantes de criação de conselhos de escola e associações de pais que são canais abertos de

participação na gestão das unidades educacionais.” (v.1, p.78)

A idéia de participação subjacente ao documento não é a de que as famílias possam participar na discussão, elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto da escola, mas, antes, de fazer com que as famílias se “incluam” ao mesmo, dando-se a entender que tal projeto seja algo já organizado e estruturado a priori pela própria escola. Este tipo de enfoque, já bastante discutido e criticado, não leva em conta que a participação das famílias deve ter, necessariamente, um caráter crítico, e não de mera inserção para legitimar todas e quaisquer idéias, opções e práticas da escola. Na verdade, é fundamental

“conseguir que a participação da família seja significativa e seja percebida pelos pais como um fato importante. Não pode, certamente, ser vivida como um “dever” ou como um instrumento para ratificar opções já realizadas por outros, e sim como o envolvimento direto na construção do projeto educativo dos próprios filhos.” (BORGHI, 1998, p. 112/113)

Vale lembrar, aqui, que embora o foco de atenção do presente trabalho seja a participação das famílias, parte-se do suposto de que todos os envolvidos devem participar para que a gestão da escola seja de fato democrática e leve a termo um projeto pedagógico de qualidade. Isto porque, entre outras razões,

“toda uma corrente de pesquisa e de experiências demonstram que as escolas melhoram a qualidade do ensino se têm um projeto desenhado e sentido como próprio por todos os membros da comunidade educacional (...). Para que a autonomia e a profundidade democratizadora, com a chamada à participação, tenham sentido, todos os agentes que participam da comunidade educacional devem ter algo com que comprometer-se, que possam sentir como próprio.” (SACRISTÁN, 1996, p. 71)

O programa que define “A política de cuidado e Educação Infantil na Suécia” (Lars Gunnarsson, 1994) faz constar os meios de participação familiar e destaca sua importância. Nas palavras de Gunnarsson,

“o Programa Educacional para a pré-escola deixa muito claro que a creche é um complemento da casa e que a família e os estabelecimentos pré-escolares têm funções diferentes para a criança. Como as atividades na creche e pré-escola devem levar em conta as condições de vida da criança fora desses locais, considera-se importante que o planejamento das atividades seja feito em cooperação entre os educadores e os pais. São previstas

várias maneiras para isso: 1) quando a criança entra para a creche, há uma semana de adaptação, durante a qual os pais podem ficar com a criança, e uma das educadoras pode visitar sua casa. Esse período de adaptação é a base da cooperação futura, sendo considerado muito importante; 2) na hora de levar e buscar a criança, sempre há um tempinho para conversa entre educadoras e pais sobre as atividades diárias; 3) entrevistas individuais de cerca de 15 minutos são agendadas regularmente, durante as quais educadoras e pais podem falar com mais detalhe sobre assuntos da creche e da casa que afetem a criança; 4) o programa de licença parental dá direito aos pais de passarem dois dias por ano na creche, participando das atividades diárias; e 5) reuniões de pais e educadores são programadas algumas vezes por ano, permitindo a troca de informações e discussões. Alguns pais participam com entusiasmo e discutem animadamente, enquanto outros sentem-se tímidos, têm dificuldade em participar; nesse caso, podem preferir outras formas de participação, como pique-niques, excursões, ou ‘dias de trabalho’, quando por exemplo os pais e as crianças se juntam para repintar uma sala da creche ou replantar o jardim.” (1994, p. 165/166)

Um aspecto interessante nesse programa é o fato de haver preocupação com aqueles pais e mães que não se enquadram nas formas mais “convencionais” de participação, que se sentem “tímidos” para participar, por exemplo, de assembléias ou reuniões que acontecem só entre os adultos (pais, mães e educadores). Em vez de simplesmente taxá-los como desinteressados, são propostas outras formas de participação, em especial aquelas em que as crianças estão diretamente envolvidas, o que, talvez, seja o meio pelo qual as famílias se sintam mais “seguras” ou mais à vontade para participar. Isto denota uma percepção do que talvez pareça óbvio, mas que freqüentemente passa despercebido: trata-se de compreender que as pessoas, crianças ou adultos, ainda que pertencentes a um mesmo grupo social, não são todas iguais, embora tenham os mesmos direitos, o que pressupõe a necessidade, se não a obrigação, de que aqueles que prestam serviços, especialmente no setor público, encontrem formas de garantir os direitos sem desrespeitar as características e necessidades particulares de cada um.

Patrizia Orsola Ghedini, apresentando os serviços de creche da região da Emília-Romagna, Itália, demonstra como um dos principais eixos para a garantia da qualidade do trabalho está diretamente relacionado à participação das famílias ao afirmar que “o outro elemento que define a qualidade dos serviços é a relação Bianca Cristina Côrrea. Gestão democrática e participação familiar no...

com os pais.” (1998, p.205) O programa para as creches prevê diferenciadas estratégias de participação:

“os momentos de participação organizada em nossas creches são vários e diversos. Temos, por exemplo, uma primeira reunião com os pais que solicitaram matrícula para seus filhos na creche, para fornecer-lhes informações e decidir sobre critérios e métodos para as entrevistas individuais, junto com as crianças, antes que elas comecem a frequentar a creche; temos a presença dos pais na primeira etapa de adaptação da criança no equipamento, cuja duração varia de acordo com as necessidades da criança; encontros de turma; encontros em pequenos grupos, para uma comunicação mais próxima; encontros individuais em casos de problemas específicos; reuniões para discussão e análise de questões específicas; reuniões com especialistas; reuniões de trabalho (para a construção de equipamentos e móveis); oficinas (para adquirir técnicas que são úteis de um ponto de vista educativo, como fazer fantoches, marcenaria, trabalhos gráficos etc.); e também festas e passeios.” (GHEDINI, 1998, p. 208)

Como se vê, há uma série de encaminhamentos ou formas para viabilizar a participação, o que demonstra como a questão é vista e o grau de sua relevância. Na região de Emília Romagna, trabalha-se com a idéia de “gestão social”, na qual todos os envolvidos, direta ou indiretamente, participam.

“É preciso explicar o significado da gestão social, porque vai muito além de uma simples relação entre os trabalhadores de creche e os pais: tem um sentido político, cultural e educativo. Em síntese, para os municípios que administram os serviços, o significado político implica a vontade de governar de forma descentralizada, oferecendo aos cidadãos (neste caso, aos pais) mais poder e democracia nas decisões.” (GHEDINI, 1998, p.205)

Conforme Maria Malta Campos,

“a experiência dos conselhos de gestão das creches da Emília-Romagna não está dissociada da intenção de integrar a educação das crianças pequenas no contexto de participação política que caracteriza os governos locais nessa região da Itália. O treinamento para o trabalho em equipe e a tomada de decisões coletivas, parte importante da formação em serviço dos trabalhadores de creche, marca todo o processo de elaboração e de avaliação da programação desenvolvida com as crianças. O envolvimento dos pais é peça essencial dessa dinâmica, o que faz com que esse trabalho de aproximação creche-família-bairro ganhe conteúdo, tanto político e social, como pedagógico e difusor da ‘cultura da infância’.” (1998, p.326)

Desse modo, pode-se perceber que não se trata de implementar políticas participacionistas envolvendo apenas as

famílias, mas, antes, de uma idéia democrática mais ampla que compreende a gestão de equipamentos públicos tais como a escola ou a creche como algo que deva ser conduzido, necessariamente, pelo público, e não de forma centralizada numa ou outra instância de poder, dentro ou fora da escola.

Em Módena, também na Itália, as assim chamadas Escolas da Infância trazem a idéia de participação desde a sua criação. Foi por meio da organização social que se criaram tais escolas e a partir disso criou-se uma tradição participacionista. Mas as condições mudaram e as formas de participação também precisaram ser repensadas, assim, segundo Bautista Quinto Borghi, coordenador pedagógico desse município italiano, a administração procurou dar conta dessas transformações criando novos meios e formas de participação das famílias para que aquela tradição não se perdesse e por acreditar de fato na sua importância.

“O objetivo dessa renovação é, principalmente, aperfeiçoar e reforçar a escola da infância a partir da sua capacidade para dar resposta ao amplo e complexo leque de necessidades da criança e de sua família. E fazer isso partindo da convicção de que a família é um recurso educativo e a escola infantil tem o dever não só de reconhecê-la como tal mas, inclusive, de revalorizá-la e aperfeiçoá-la nessa função. Daqui a reconhecer um novo papel à família, uma família que não está disposta a delegar as suas responsabilidades educativas e que exige poder exercer o direito de uma participação autêntica na gestão da escola.” (BORGHI, 1998, p.112)

Entretanto, é sempre bom estar atento para as dificuldades a serem enfrentadas, pois

“sempre que duas instituições se encontram (...) inevitavelmente colocam em marcha uma dinâmica complexa de interações, para mostrar que cada uma tem um papel inestimável. (...) Existem medos, às vezes desconhecidos ou ao menos não explicitados, que deveriam ser detectados e entendidos para que estratégias adequadas sejam implementadas.” (GHEDINI, 1998, p. 206)

Enfim, se o caminho da gestão democrática, que passa pela participação das famílias, não é o mais fácil porque envolve constante construção e reconstrução, com avanços, estagnação e retrocessos, porque envolve enfrentamentos e busca de consensos em lugar de imposições etc., ainda assim ele parece

ser o mais promissor quando o princípio que norteia o trabalho é, principalmente, a busca de uma educação de qualidade para todas as crianças.

Gestão democrática e participação familiar: projeto pedagógico e práticas concretas de uma escola

No âmbito da dissertação que originou o presente trabalho há uma exaustiva caracterização da escola em seus aspectos físico, funcional e de pessoal. Além disso, o “Projeto Político Pedagógico” (PPP), definição utilizada pela própria escola, também é apresentado com maior detalhamento, bem como os resultados das entrevistas realizadas. Aqui, dados os limites impostos pelo número de páginas, apenas alguns pontos considerados mais ilustrativos das dificuldades e contradições na busca de uma gestão mais democrática serão abordados.

Como as demais EMEIs paulistanas, a EMEI Denise Baquini² dispõe de meios institucionalizados de participação familiar, tais como o conselho de escola e a associação de pais e mestres. Ela também realiza reuniões periódicas entre as educadoras e as famílias para tratar do desenvolvimento do trabalho pedagógico e, cumprindo exigência legal, possui um “Projeto Político Pedagógico” devidamente registrado e assinado por todos os profissionais da escola, elaborado anual e coletivamente (basicamente pela coordenação pedagógica e equipe docente), submetido ao CE e posteriormente enviado à Delegacia de Ensino Municipal para sua apreciação e homologação. Do PPP da escola constam, entre outras questões, itens relativos ao diagnóstico e caracterização da *clientela*³. Trata-se de um questionário para definir o que a escola chama de “perfil da *clientela*”. Além desse questionário inicial, semestralmente as famílias respondem a um questionário de avaliação do trabalho da escola. São dois instrumentos muito simples, mas ambos se mostram bastante fecundos para um trabalho que se pretende

² Nome fictício.

³ Este é o termo utilizado pela escola.

EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.15-34.

coletivo e democrático. Todavia, em que pese o valor de tais instrumentos, a escola não demonstrava, até o momento da pesquisa, condições para utilizar de modo mais rico as informações coletadas. Exemplos disso são a maneira como, apesar das respostas fornecidas que apontavam, entre outras coisas, para uma mudança de perfil econômico dado o sensível crescimento do desemprego entre as famílias usuárias, a escola insistia em valorizar a contribuição mensal para a APM (Associação de Pais e Mestres) e a rotular os que não contribuíam com base em preconceitos. A relevância dada pela escola à contribuição financeira para a APM, a compreensão generalizada de que isto é que significava participação e o quanto tal pagamento pesava no orçamento de algumas famílias pode ser ilustrado pelo conteúdo das respostas obtidas nas avaliações realizadas pelas famílias ao final do primeiro semestre de 2000, bem como pela própria forma como a questão era elaborada, a qual induzia à compreensão de que participação fosse sinônimo de contribuição: “*Na sua opinião, qual tem sido a sua participação/colaboração para uma melhoria do trabalho da escola?*”. Como resposta, é possível encontrar relatos até mesmo comoventes sobre as reais condições de algumas famílias, como os que se seguem abaixo⁴:

“Devo o dinheiro da APM, acho que isso é dever cumpri-lo, mandarei logo que puder.”

“Acho muito bom mais ainda não consegui participar é difícil são 4 na escola sempre tenho que gastar com alguma coisa as vezes não tenho pra comprar o pão.”

“Por enquanto a minha única participação foi aconselhar minha filha para a conservação, pois APM ainda não paguei. Obs.: não estou sonhando a minha dívida.”

O que se observa é que, se de um lado já há uma tendência por parte da população em acreditar que participar significa contribuir financeiramente para a escola, de outro, a escola não tem conseguido dissipar tal percepção, reforçando-a em lugar disso. E, para se ter uma melhor dimensão do quanto

⁴ As respostas foram retiradas na íntegra das avaliações respondidas pelas famílias.

Bianca Cristina Côrrea. Gestão democrática e participação familiar no...

a lógica da exclusão presente em toda a sociedade e fruto de uma política econômica injusta também se revela no dia-a-dia da escola, vejamos como se realizou a discussão em uma das reuniões do CE acerca de um passeio⁵ realizado anualmente e a forma como se encaminhou o caso das crianças que não poderiam pagar⁶, conforme relato de uma professora:

“...eles (os representantes das famílias no conselho) achavam que todas as crianças deveriam passear... não todos os pais, alguns pais levantaram a questão. (...) Então nós levamos para o fato deles pensarem de que a criança desde pequena, ela tem que perceber que nem tudo a gente pode! Nem tudo que a gente quer pode ser dado, pode ser feito, ela tem que aprender desde pequena que a vida realmente é assim. A maioria das professoras pôs em questão isso e se você constrói isso na criança enquanto ela não é... no adulto, no adolescente pra frente muitas vezes você tem esses problemas, de garotos que pegam as coisas desse ou daquele outro, não se conformam... então é uma coisa que você tem desde pequeno... eu acho que é uma coisa natural. (...) Então foi assim que chegou num consenso: a criança que pudesse pagar iria, a que não pudesse não iria.”

A “explicação” da professora ilustra não apenas como a ideologia dominante se faz presente, mas, sobretudo a forma enviesada como as discussões no CE têm sido conduzidas pelos seus profissionais que, ao menos em tese, deveriam estar melhor preparados por uma visão mais crítica da realidade, objetivando sempre a inclusão e jamais a exclusão. O CE, pode-se dizer, é um espaço potencialmente democrático, onde diferentes segmentos estão presentes a fim de expor seus pontos de vista, seus interesses e, no limite, buscarem todos um consenso para resolução de determinado problema ou para o encaminhamento de determinada situação. Se, com base nas idéias de Maria Victória Benevides (1991), democracia é *busca* de consenso e não necessariamente o *consenso*, qualquer processo de discussão coletiva é válido enquanto processo democrático. Todavia, é preciso levar em conta as reais

⁵ Trata-se de um “day camp”. Em 1999 o custo foi de R\$16,00 por criança e em 2000, R\$18,00.

⁶ Mais da metade das crianças não participou nem em 99 e nem em 2000. Entretanto, todas as professoras e demais profissionais foram ao passeio, permanecendo a escola fechada nesse dia.

EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.15-34.

condições e a posição ocupada pelos diferentes segmentos dessa discussão no âmbito do CE: os/as profissionais da mesma e os pais e mães das crianças. No caso em questão, embora as famílias tenham mostrado sensibilidade com relação àquelas de menor poder aquisitivo⁷, a escola, representada por suas profissionais, conseguiu “convencer” as representantes das famílias de que o melhor era a fórmula já adotada comumente de deixar alguns de fora, com a justificativa de que a medida era também “educativa”, já que seria bom que as crianças aprendessem que não podem ter tudo o que querem. É preciso atentar que num processo democrático, nem sempre a maioria ou aquele que tem melhores condições de argumentação ou poder de persuasão tem, necessariamente, a proposta mais justa. No caso em pauta, a discussão acerca de fato tão relevante quanto um grande passeio anual deveria se limitar ao âmbito do conselho, cujos filhos das representantes das famílias não “sofreriam”, eles próprios, com a medida ou caberia uma ampla consulta para que justamente aquelas famílias que seriam diretamente afetadas (as mais “carentes”) pudessem expor e defender seus interesses? Ademais, é possível imaginar que em maior número, as famílias pudessem se sentir mais fortalecidas para defender suas propostas.

Como se vê, mesmo havendo meios institucionalizados de participação e gestão democrática, como é o caso do CE em São Paulo, fica evidente a necessidade de se criar ou aproveitar outros meios e circunstâncias para ampliar a participação das famílias, bem como para que ela se dê mais autônoma e criticamente. Isto, evidentemente, não cabe à escola realizar isoladamente. Este é também mais um indicador de demanda para as políticas públicas de educação: é preciso investir em formação contínua e coletiva, não visando a “reciclagem”, mas propiciando condições para uma reflexão

⁷ Em entrevista com uma mãe do Conselho, esta me afirmou que nenhuma das famílias que participam do mesmo tem dificuldades financeiras capaz de impedir a participação de seus filhos em qualquer evento pago.

Bianca Cristina Côrrea. Gestão democrática e participação familiar no...

mais ampla que não se restrinja apenas a questões metodológicas ou de conteúdos.

Considerações finais

O objetivo do presente trabalho era observar em que medida a participação familiar poderia favorecer uma melhor qualidade na Educação Infantil. Assim, pretendia-se observar os mecanismos de participação existentes e levantar situações e práticas cotidianas com maior potencial para fomentar, incentivar ou ampliar a participação familiar presentes na escola.

Entendida em sua dimensão política, como um direito das famílias, a participação também foi aqui apresentada como uma necessidade da própria escola; assim, seja numa ou noutra dimensão, a participação familiar se justifica, ao fim e ao cabo, como mecanismo de promoção da qualidade da educação. Qualidade esta entendida numa perspectiva democrática, ou seja, qualidade que se expressa num projeto educativo que respeita os direitos das crianças e que leva em consideração a sua realidade sócio-econômica e cultural, procurando transformá-la.

Mas, como avaliar se maior participação das famílias pode influenciar positivamente na educação escolar de seus filhos? Maior participação implica melhora na qualidade da educação?

No caso presente, em que pese as atitudes equivocadas por parte da escola, há que se considerar que nas situações tomadas como exemplares, como no caso do passeio excessivamente caro em que muitas crianças ficaram de fora, foram as mães que levantaram o problema e buscaram alternativas. Mesmo sem obter sucesso no implemento da proposta, a questão foi colocada e teve início, ao menos, uma discussão em torno do tema. No sistema municipal de São Paulo, além do diretor como “responsável” pela escola, ainda havia um coordenador pedagógico (ambos os cargos cujo provimento se dá por meio de concurso), um supervisor e um delegado regional que são os mais próximos da escola na hierarquia da Secretaria Municipal de Educação. Mesmo com tantos cargos, nenhuma das pessoas que os ocupavam à época

EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.15-34.

foi capaz de avaliar, constatar e impedir a efetivação daquele passeio, ou no mínimo garantir o dia de aula às crianças que dele não participassem. A utilização, ainda que parcial, do resultado obtido com as avaliações feitas pelos pais, também indica a importância da participação familiar na gestão da escola, pois como disse a própria diretora, quem está lá dentro nem sempre consegue ver as coisas com os mesmos olhos de quem observa de fora. Todavia, era necessário que a escola conseguisse perceber os pais como aqueles que “viam de fora” mas eram “de dentro” e, enquanto tal, deveriam poder participar não apenas dando sugestões, mas decidindo em conjunto com a equipe escolar.

Um processo mais dialógico com as famílias pressupõe também maior dialogicidade no trato com os alunos e esses aspectos parecem estreitamente relacionados: a forma como as crianças e suas famílias são vistas e tratadas diz respeito sim a melhor/menor qualidade da educação porque interferem no processo de educação formal que se dá no interior da escola.

Para encerrar, resta enfatizar que se a escola e seus profissionais nem sempre sabem exatamente como fazer, se nem sempre conseguem ser tão democráticos quanto desejam, eles também não podem ser vistos como os vilões. 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.

De mais a mais, o processo que vinha se dando na escola em questão, a despeito de seus profissionais não contarem com apoio no que diz respeito à formação, mostrou-se fecundo, pois, apesar das dificuldades e de alguns procedimentos “antidemocráticos”, a escola vinha implementando práticas que possivelmente “forçariam” o próprio processo de participação, pois como afirmou a professora Léia, “quanto mais a gente abre (a escola), mais elas (famílias/mães) vêm, e quanto mais vêm, mais vão querer opinar, saber e criticar também.” Era o que se esperava.

Bianca Cristina Côrrea. Gestão democrática e participação familiar no...

Referências bibliográficas

- BENEVIDES, Maria Victoria de M. **A cidadania ativa**. São Paulo, Ática, 1991.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- BORGHI, Bautista Quintino. As escolas infantis como serviço de qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre, ARTMED, p. 97-118, 1998.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal nº 8.069 de 13/07/90.
- BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da Educação. Lei nº 9.394 de 20/12/96.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Nacional Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do Equador. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo, Cortez, p. 323-353, 1998.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAM, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre, ARTMED, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. **CEDES**, Campinas, n.37, p. 63-100, 1995.
- FARIA, Zeferino. Comunicação no Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, Anais, p. 211-213, 1925. In: KUHLMANN Jr., Moisés. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867 – 1922). **Pro-posições**, Campinas, v.7, n.3 [21], p.24-35, nov.,1996.
- GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo, Cortez, p. 189-210, 1998.
- GUNNARSSON, Lars. A política de cuidado e educação na Suécia. In: **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.15-34.**

- ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo, Cortez, p. 135-187, 1998.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. Cidadania, democracia e educação”. In: Congresso Nacional de Reorientação Curricular, 1, 1999, Blumenau. **Anais**. Prefeitura Municipal de Blumenau. Universidade Regional de Blumenau, p. 21-22, 1999a.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILE, Pablo. **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE, Brasília, p. 50-74, 1996.
- SPOSITO, Marília Pontes. Redefinindo a participação popular na escola. **Cadernos do CEDI**, São Paulo, n.19, p. 61-67, jan. 1989.
- ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre, ARTMED, p. 49-61, 1998.

Encaminhado em out./2006

Aprovado em dez./2006

Bianca Cristina Côrrea
Educatória da FFCL de Ribeirão Preto – USP
Doutora em Educação pela Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
Av. Bandeirantes, 3900 - Cidade Universitária
CEP: 14040-901 - Ribeirão Preto/ SP
E-mail: bianca2cbr@yahoo.com.br
