

# EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Dr<sup>a</sup> Nancy Nonato de Lima Alves –FE/UFG  
Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em diferentes contextos  
[GEPIED]-FE/UFG  
Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/UFG  
Financiamento: Capes  
Painel  
Formação e profissionalização docente

O artigo apresenta estudo documental da constituição da Educação Infantil como política pública e das propostas de gestão escolar na Rede Municipal de Goiânia, analisando a proposição da gestão democrática, a partir das diretrizes da Secretaria, especialmente para organização e funcionamento dos Cmeis. Os dados compõem o Projeto “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” e resultam de pesquisa de doutorado, tendo por base o método materialista histórico-dialético. A análise apreende contradições nas políticas de Educação Infantil e nas concepções de gestão democrática, evidenciando conquistas decorrentes da definição da Educação Infantil como direito das crianças, bem como limites e recuos na materialização das políticas. Conclui-se que são vários os desafios para efetivar a gestão democrática que possibilite participação coletiva na tomada de decisão, no planejamento, execução e avaliação da Proposta Político-Pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; política pública; gestão democrática.

## Introdução

O estudo da educação infantil e da gestão democrática demanda, necessariamente, que se apreenda a constituição sócio-histórica da própria infância e da educação como política pública imbricada no modo de organização político e sócio-econômico, portanto na produção e reprodução da vida social. É por meio das políticas públicas que se expressa a atenção à educação da infância por parte do Estado, realizando-se tanto na legislação quanto por uma diversidade de ações dirigidas ao planejamento, financiamento, execução dos objetivos e, ainda de difusão do seu ideário na sociedade. Nesse sentido, as políticas educacionais para a infância materializam formas de ação, bem como concepções e significados atribuídos às crianças e sua educação, à instituição, ao trabalho.

No Brasil, as políticas educativas para a infância de zero a seis anos são recentes no âmbito federal. A partir da década de 1980, no contexto do debate e das mobilizações populares em torno da democracia, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 incorporaram concepções de cidadania e direitos das crianças, contemplando a Educação Infantil como um desses direitos. Entretanto, a legislação e os projetos e práticas educativas que deles advêm expressam várias ambigüidades e conflitos, na complexa trama de formulação e implementação das políticas públicas para a Educação Infantil.

A preocupação com o desenvolvimento da gestão educacional, por sua vez, compõe uma tendência mundial, a partir da última década do século XX, visando à construção de uma cultura escolar que se define como democrática, fundamentada nas categorias de descentralização, autonomia, participação e liderança. A premissa de

gestão democrática tem se generalizado nas proposições das políticas educacionais e apresentando-se nos projetos pedagógicos das instituições educativas, dos vários níveis de ensino.

A materialização das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos não é um processo uniforme de transposição de princípios formais e/ou legais para o cotidiano escolar. As normas e definições da política educativa se materializam no jogo interno de cada instituição educacional, constituindo particularidades, compondo identidade e cultura próprias, o que torna as escolas de uma rede de ensino, 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, ações e concepções norteadoras.

É necessário, então, considerar os múltiplos fatores que constituem práticas e paradigmas de organização e gestão escolar, bem como compreender a relação de interdependência entre sistema de ensino e escola. Nesse sentido, desenvolvemos análise da historicidade da gestão escolar na Rede Municipal de Goiânia, a partir das diretrizes da Secretaria, destacando a organização e funcionamento dos Centros Municipais de Educação Infantil, em pesquisa documental que abrangeu o período 1983 a 2006. De uma perspectiva dialética, analisamos a constituição da Educação Infantil como política pública e da gestão nessa etapa educacional, buscando apreender modificações, continuidades, impasses, conquistas e contradições.

### **A Educação Infantil como política pública: ambiguidades e possibilidades**

A constituição das políticas para a infância apresenta diversas iniciativas de proteção, assistência e educação da criança, com distintas finalidades e concepções, resultando da correlação de forças entre diversos segmentos da sociedade. Para que a infância se tornasse setor de políticas públicas, e campo de intervenção social, fez-se necessário o reconhecimento das crianças como grupo social. A Educação Infantil, hoje, é correlata a vários setores das políticas sociais, como família, mulher, infância, educação e trabalhador, mas é preciso que se reconheça sua especificidade e articulação no conjunto das políticas sociais.

Na historicidade do atendimento às crianças, delinea-se o binômio atenção-controle, visando proteger as crianças e controlar a (con)formação dos futuros trabalhadores. Nesse processo predominou a versão filantrópico-assistencialista, configurando a idéia pejorativa de creche enquanto “depósito de crianças”, que se tornou marca histórica da instituição, a partir da justificativa de sua criação como local de guarda e custódia infantil para liberação da mulher para o trabalho extradomiciliar. A infância é assistida e cuidada mediante o pressuposto de incapacidade familiar e das mães e 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 hegemônicos.

No Brasil, a descontinuidade e a ausência de uma concepção de direitos caracterizam a oferta desigual e a precariedade nas instituições de educação das crianças de até seis anos<sup>1</sup>. O descaso e a desresponsabilização do Estado com a infância e sua educação expressam-se em diversas características do atendimento, tais como,

---

<sup>1</sup>Embora a Emenda Constitucional n. 53, de 2006 tenha modificado a faixa etária a ser atendida nas instituições de Educação Infantil, que passa a ser de zero a cinco anos, utilizamos a expressão até seis anos para defender o direito desse atendimento até que a criança complete a idade para ingressar no Ensino Fundamental. Isso é necessário diante de ações de sistemas de ensino que estão autorizando crianças de cinco anos no Ensino Fundamental, o que poderá resultar em exclusão dessas crianças do direito à Educação Infantil.

superposição de funções dos órgãos responsáveis; ações emergenciais e esporádicas; ínfimo – e infame – aporte de recursos para financiamento; falta de preocupação com a formação e qualificação dos profissionais; negligência com as condições materiais das instituições; configuração de duas redes paralelas, diferenciando o tipo e qualidade do atendimento conforme a classe social das crianças.

Ao final do século XX, no contexto de profundas mudanças econômicas e sócio-culturais, configura-se um processo de repensar as funções sociais das instituições que atendem a faixa etária de zero a seis anos. Assim, o reconhecimento do direito à Educação Infantil insere-se no movimento mais amplo de defesa dos direitos das crianças, com participação de diversos segmentos sociais, de alcance mundial<sup>2</sup>. A legislação brasileira passa a apresentar a criança como cidadã, inaugurando um novo ordenamento legal da Educação Infantil, que a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, é definida como direito social das crianças e dos trabalhadores a ser assegurado pelo Estado. Reafirmando o princípio constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ensejando que as instituições recebam uma conotação positiva, na tentativa de superar as idéias de carência e de incompetência familiar.

O atual conjunto de prescrições legais<sup>3</sup> introduz inovações, conquistas e desafios no campo das políticas públicas para a educação de crianças menores de seis anos. Na produção desse panorama legal, sob o ideário neoliberal e a redefinição das funções do Estado que levam a políticas educacionais de descentralização e privatização, constituem-se profundas contradições, revelando ambiguidades e distanciamento entre as intenções declaradas e as ações realizadas nas políticas de Educação Infantil.

Dentre as conquistas, destaca-se a assunção da Educação Infantil como responsabilidade mútua do Estado e das famílias, indicando a necessidade de políticas articuladas e integradas de atenção à infância. Ao reconhecer que a educação dessas crianças, em creches e pré-escolas, é a primeira etapa da Educação Básica, torna-se 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.

A adoção da faixa etária como critério de designação das instituições, independentemente da classe social, do período de funcionamento, da vinculação administrativa, é importante conquista que indica possibilidades de superação dos preconceitos históricos acerca da creche como instituição para pobres, bem como de sua segregação das políticas educacionais. Outra conquista é a definição da promoção do desenvolvimento integral da criança como finalidade da Educação Infantil, complementando a ação da família e da comunidade.

Ao definir a Educação Infantil como complementar à atuação da família, entretanto, imprime-lhe caráter supletivo, o que pode acarretar sua secundarização nas políticas públicas (BARBOSA, 1999). Coloca-se o desafio de ir além da educação familiar e de promover a profissionalização do papel do educador, como mediador que favoreça, para as crianças, a compreensão de contradições e possibilidades de mudanças do seu cotidiano. Além disso, há que se preocupar com a influência de organismos

---

<sup>2</sup> A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança (1989) são alguns dos documentos que legitimam as conquistas desse movimento.

<sup>3</sup>CF/1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)/1990; LDB/1996; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCN-EI)/1999; Plano Nacional de Educação (PNE)/2001; Política Nacional de Educação Infantil/2005; Emenda Constitucional n. 53/2006, dentre outros.

internacionais<sup>4</sup>, que propõem o atendimento às crianças em programas alternativos informais, supostamente de baixo custo, mas sem condições de qualidade.

Quanto à formação dos profissionais, historicamente relegada<sup>5</sup>, estabeleceu-se que os professores da Educação Infantil tenham habilitação específica, em nível superior<sup>6</sup>. Nesse sentido, estendem-se a eles direitos profissionais que poderão resultar na elevação do patamar de formação dos educadores, e fomentar uma atuação docente ampliada, envolvendo também as dimensões de planejamento e avaliação do processo educativo.

Ao admitir a formação mínima em nível médio, paradoxalmente a legislação favorece a não elevação do nível de formação dos profissionais da Educação Infantil. Essa formação insere-se na correlação de forças no âmbito das políticas de formação de professores, ligada também aos debates e embates em torno do curso de Pedagogia. Nesse contexto, manifesta-se a desresponsabilização do Estado em assegurar condições de profissionalização. Impera a lógica privatista e individualista que delega a cada profissional a responsabilidade por sua própria formação, desvinculando-a de um projeto mais amplo de construção da profissionalidade do magistério, tarefa eminentemente coletiva.

### **A municipalização da Educação Infantil em Goiânia**

Em Goiânia, o atendimento às crianças de zero a seis anos organizou-se através da iniciativa privada e filantrópica, bem como em instituições públicas municipais e estaduais vinculadas a órgãos de assistência social, de maneira semelhante aos moldes brasileiros, desenvolvendo-se por práticas dirigidas a grupos minoritários (BARBOSA, 2009). A mobilização social, no entanto, provocou iniciativas governamentais em busca de resolução dos conflitos sociais por políticas de consenso, indicando uma acirrada luta de forças entre grupos e interesses, tanto na esfera local quanto nacional.

A assunção da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação iniciou-se em 1995, com a implantação de 23 turmas de pré-escola, em escolas de Ensino Fundamental, atendendo crianças de 5 anos, com ingresso a partir de 4 anos e 9 meses. Foi estruturada uma Proposta Pedagógica para a Pré-Escola e realizou-se um curso de capacitação de professores<sup>7</sup>. Registra-se que, no período de 1993/1994, a SME desenvolveu as primeiras medidas de inserção da Educação Infantil. Além da constituição do Grupo de Políticas Educacionais, que abordou a questão da pré-escola, a Secretaria firmou convênios com instituições privadas filantrópicas, e promoveu a lotação de professoras nas creches da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (Fumdec).

No ano de 1998, a SME estruturou a Divisão de Educação Infantil (DEI), para cumprir a determinação de municipalização e inserção da Educação Infantil no sistema de ensino. Com a estruturação da DEI, realizou-se um conjunto de estudos e discussões para formulação de documentos norteadores, bem como a formação de professores e da equipe técnica da SME. Em 1999, foram transferidas as 13 creches e 64 convênios de cooperação técnica e repasse financeiro da Fumdec para a SME, bem como teve início a absorção das creches estaduais, por meio do estabelecimento da

---

<sup>4</sup> Sobretudo Banco Mundial e Unesco

<sup>5</sup> A atuação de pessoas leigas, na forma de trabalho voluntário, predominou na Educação Infantil.

<sup>6</sup> É admitida a formação em nível médio na modalidade normal

<sup>7</sup> O projeto Bloco Único de Alfabetização, desenvolvido de 1985 a 1997, matriculava crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Importa lembrar que até 2005 o Ensino Fundamental atendia crianças de sete anos, e as de seis integravam a Educação Infantil.

Gestão Compartilhada entre a SME e a Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho (SECT). Além disso, ampliou-se o atendimento em turmas de pré-escola.

Durante os anos 1998-2000, a equipe da DEI promoveu mecanismos de participação dos professores na discussão e elaboração do documento denominado Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil, que foi aprovado pelo CME, porém não foi homologado pela gestão que assumiu a SME em 2001. Caracteriza-se um momento de inflexão na Educação Infantil municipal, interrompendo o processo de construção curricular e da política que se organizava até aquele momento. Apenas no final do ano de 2004 foi apresentada outra proposta, visando estabelecer uma política de Educação Infantil, e que está vigente. Vale notar que tal documento delineia não uma política, mas uma proposta pedagógica, estabelecendo premissas para sua construção nos Cmeis (ALVES, 2007).

A municipalização da Educação Infantil constitui 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”. Esse processo não foi fácil, nem harmonioso, ao contrário, foi marcado por conflitos e dificuldades (ALVES, 2007). De maneira geral, a integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino exige o enfrentamento de vários impasses e ambiguidades nos setores governamentais, bem como entre os profissionais, para consolidar propostas e práticas que favoreçam a constituição de identidade educacional peculiar à educação de crianças menores de seis anos. Entendemos, ainda, que a municipalização da Educação Infantil acaba por influenciar as mais diferentes esferas de deliberação e execução de políticas e projetos educacionais, dentre as quais destacaremos a gestão escolar.

### **Gestão democrática e Educação Infantil na SME: propostas, concepções e contradições**

A gestão educacional pode se delinear em diferentes perspectivas, revelando a polissemia do termo e da prática gestora. Dessa maneira, o termo gestão é empregado por distintos segmentos sociais, representando interesses antagônicos: busca de superação da perspectiva tecnicista e conservadora que propõe a “neutralidade” da administração da educação; intenção de politização da prática administrativa; gerência enquanto processo instrumental de implementação de políticas e programas, identificando a educação com a empresa capitalista; nova alternativa para a solução dos problemas educacionais, em um enfoque mitificador da gestão que lhe atribui a “chave mágica” da qualidade de ensino.

Entendemos que a gestão educacional diferencia-se da administração empresarial, é ação sociopolítica, mediadora entre as proposições do sistema de ensino e as decisões e ações dos segmentos que atuam na instituição educacional. Caracteriza-se como tomada de decisão, administração, direção, coordenação de uma prática social na qual se concretizam planos e linhas de ação (FERREIRA, 2007), que implica participação, sendo marcada por relações de poder. Não se trata, portanto, de atividade meramente burocrática, na qual os aspectos administrativos e pedagógicos estariam dissociados, 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.

A gestão democrática da educação pública é princípio definido pela CF/1988, preconizando novas formas de organização e administração dos sistemas de ensino, com a participação dos principais agentes do processo educacional e com possibilidade de controle social. A LDB/96 reitera a definição constitucional e estabelece alguns de seus mecanismos: liberdade de elaboração e execução da proposta

pedagógica pela escola; incumbência de articulação dos estabelecimentos de ensino, em colaboração dos docentes, com a comunidade escolar, informando sobre a execução da proposta pedagógica; participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares; progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares públicas.

Apesar de conter outros dispositivos correlatos à gestão democrática da educação, a LDB/1996<sup>8</sup> paradoxalmente revela a pobreza nos dois princípios estabelecidos no Art. 14, em que o primeiro se limita ao óbvio e o segundo apenas reitera o primeiro (PARO, 1998), resultando no enfraquecimento do princípio da gestão democrática da educação.

Além disso, coexistem várias possibilidades na proposição da gestão democrática, sobretudo, quanto aos conceitos de participação e de autonomia, dentre outros. Pode-se manifestar a idéia de participação restrita e funcional, reduzindo os atores escolares a executores que assumem responsabilidades do Estado no provimento das condições de funcionamento da escola, como evidencia o paradigma da qualidade total; ou, representar-se a busca de mecanismos de participação efetiva como expressão de um projeto coletivo, numa perspectiva transformadora (DOURADO, 2003; FERREIRA, 2007). Assim, 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 efetiva nos processos decisórios, na definição, elaboração, execução e avaliação da proposta educativa, bem como no gerenciamento de recursos financeiros.

Na constituição inicial da Secretaria Municipal de Educação predominaram o autoritarismo e as relações clientelísticas, como categorias centrais da administração, marcando a gestão escolar pela ingerência político-partidária. Na década de 1980, no contexto nacional de abertura política e de luta pela redemocratização da sociedade, principiou o movimento de redefinição nas diretrizes políticas da SME, na direção da democratização da gestão. Nesse sentido, a gestão 1983-1985 propugnou um modelo de administração participativa e descentralizada.

Esse período trouxe conquistas que repercutiram na história posterior da educação municipal, como se pode perceber, dentre outros aspectos, na eleição de diretores; Estatuto do Magistério e Plano de Carreira; preocupação com mecanismos de participação de pais e estudantes; realização de concursos públicos para contratação de professores; das metas de ação, mantendo-se as idéias básicas de busca da melhoria da qualidade do ensino, gestão democrática e formação e valorização do profissional da educação. Consideramos, entretanto, que a aparente continuidade não significa um contexto homogêneo, pois a materialização das propostas adquire peculiaridades, decorrentes da opção política da administração municipal, enquanto expressão de concepções e projetos de mundo, de homem, de sociedade, de educação, de escola.

Importa ressaltar que, paradoxalmente, o autoritarismo marca as propostas de democratização da gestão escolar, desde o período 1983-1986. Não raro, o discurso democratizante se sobrepõe à atuação autoritária, que exclui educadores e profissionais da elaboração das mudanças, restando-lhes a execução das propostas. Essa exclusão, por vezes, representou opção deliberada da equipe técnica, justificada pela necessidade de obter agilidade, economia e eficácia. A não-participação dos professores no debate e na

---

<sup>8</sup> Relação da educação com o exercício da cidadania; gratuidade do ensino e universalização da educação básica; garantia de padrões mínimos de qualidade, de condições adequadas de trabalho; formação profissional dos dirigentes educacionais; concurso público para ingresso na carreira docente, dentre outros (PARO, 1998; DOURADO, 2002).

elaboração das propostas expressa uma tensão permanente entre o autoritarismo e a luta por democratização das relações de poder nas escolas e destas com a Secretaria.

A SME apresenta o envolvimento dos pais e da comunidade como princípio de democratização da gestão e da educação, mas é possível apreender reconfigurações nas propostas de criação de canais dessa participação, em diferentes períodos. No período de 1989-1992, foram criados os Conselhos Escolares (CEs) em toda a Rede. Essa implantação, porém, aconteceu de maneira formal e burocrática, de modo que várias gestões posteriores apresentaram a meta de revitalização dos CEs, evidenciando problemas e dificuldades recorrentes.

A descentralização compõe a discussão de gestão democrática, sob a idéia de autonomia da escola, com mais poder de decisão e resolução dos problemas que a afetam. No período 1993-1996, teve início o processo de descentralização da SME, por meio da criação de Núcleos Regionais, para promover envolvimento pedagógico mais amplo, espaço e condições de interação, socialização de experiências e formação dos profissionais da escola. Posteriormente, os Núcleos foram reestruturados e denominados Unidades Regionais de Educação (UREs).

De maneira ambígua, nota-se que a efetivação do projeto de descentralização na SME incorporou elementos da visão liberal-economicista, em uma descentralização parcial, focalizada nas ações de um dos Departamentos, mantendo centralizados os seus demais segmentos. Com isso, a proposta de descentralização se caracteriza como desconcentração, contribuindo para configurar as Unidades Regionais como mais uma instância de burocratização, intermediária entre a escola e a Secretaria. Recentemente, explicita-se um esforço para construir a atuação das UREs como espaço dinâmico de discussão, de entendimento e de encaminhamentos para as propostas da SME, das UREs e das escolas (ALVES, 2007).

A SME possui normatização específica para a Educação Infantil, expressa no Regimento dos Cmeis (2004), na proposta Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil (2004), além de seções próprias nos documentos de Diretrizes para Organização do Ano Letivo. Os Cmeis funcionam em período integral, de segunda a sexta-feira, das 7h às 18h. O calendário é cumprido de acordo com as definições da Secretaria, atendendo às regras gerais para toda a Rede. A gestão na Educação Infantil, porém, pressupõe a necessária diferenciação entre as instituições educacionais dessa etapa e dos demais níveis de ensino, reconhecendo aspectos de identificação com a Educação Básica, da qual é a primeira etapa. Essa discussão expressa a complexa realidade do atendimento à infância e de sua organização enquanto política pública educacional (BARBOSA, 2001).

As orientações da SME para o trabalho pedagógico nos Cmeis destacam as experiências com a cultura por meio das múltiplas linguagens, entendidas 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 (GOIÂNIA, 2004). Essa concepção potencializa a diversidade de conhecimentos e capacidades infantis, mas, deve-se atentar aos riscos de sua transformação em modismo, levando à mitificação do brincar e da espontaneidade da criança e à negação do trabalho com o conhecimento científico nessa etapa educacional. Importa, pois que as instituições de Educação Infantil assumam adequadamente o papel de socialização da produção cultural, não apenas nas formas de expressão artística, mas também na forma científica.

A proposta Saberes sobre a Infância apresenta a fundamentação legal da concepção de criança cidadã a partir da CF/1988 e do Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA/1990). Assume 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. O Regimento dos CMEIs (2004), por sua vez, define que essa etapa educacional se fundamenta nas ações indissociáveis de cuidar e educar de forma prazerosa e lúdica.

Constatamos indicativos de concepção de gestão democrática na Educação Infantil, dentre os quais, a eleição por votação direta e secreta para escolha de dirigentes de Cmeis. A direção, que 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, deve ter como princípio a gestão democrática. O Regimento dos Cmeis (2004) determina a participação da família e da comunidade nas discussões e implementação da Proposta Político-pedagógica, e na definição das prioridades pedagógicas, administrativas e no gerenciamento dos recursos financeiros, em conjunto com o Conselho Gestor.

A participação ocupa crescente espaço nos debates educacionais, mas não se apresenta em perspectiva única, nem do ponto de vista conceitual nem das experiências em diferentes sistemas educativos. Ao contrário, predomina a heterogeneidade, possibilitando a sua definição de maneira muito ampla. Em alguns casos, aproveita-se da polissemia e amplitude do termo para tornar a participação mais restrita. Participar pode significar desresponsabilização do Estado, em que o cidadão assume a execução de tarefas sem atuar nas tomadas de decisão. A participação, como dimensão da gestão democrática na Educação Infantil, é uma categoria conceitual e prática ainda a ser construída.

### **Para concluir**

A proposição de políticas participacionistas não é novidade no cenário educacional, mas atualmente ocupa lugar de destaque. Aparentemente, é reconhecida a necessidade do envolvimento dos pais e da comunidade, 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, entretanto, permite apreender o significado pouco democrático de algumas propostas. A gestão democrática na SME vem se delineando em uma trajetória de ambiguidades e contradições. O clientelismo e o autoritarismo coexistem com projetos de educação democrática e de transformação dos espaços e relações de poder, constituindo avanços e recuos.

A contradição nas políticas públicas constitui-se na materialidade do tecido social, nas relações de produção da vida material. Assim, nas sociedades contemporâneas regidas pelo sistema do capital, a infância também é marcada pela exploração, marginalização e exclusão. Direitos infantis são proclamados, mas as crianças são excluídas e abandonadas, na miséria, no mercado de trabalho, e no mercado consumidor. Implantar mudanças requer a 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 construção de uma gestão participativa pressupõe exatamente a superação da versão

assistencialista de Educação Infantil, para efetivá-la como direito de toda criança brasileira.

### **Referências**

ALVES, Nancy N. de L. *Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2007.

BARBOSA, Ivone G. *Gestão pedagógica na educação infantil*. Goiânia: FE/UFG, 2001 (impresso).

DOURADO, Luiz F. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, Naura S. C. e AGUIAR, Márcia A. da S. (orgs.) *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* São Paulo: Papirus, 2002.

DOURADO, Luiz F. (org) et al. *Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-Go*. Goiânia: Alternativa, 2003.

FERREIRA, Naura S. C. *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liberlivro, 2007.

GOIÂNIA. SME. *Saberes sobre a infância: a construção de uma política de Educação Infantil*. Goiânia, 2004a.

GOIÂNIA. SME. *Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil*. Goiânia, 2004b.

PARO, Vitor H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 14, n.2, jul/dez, 1998. p. 243-251.