

MARIA EUNICE COMPAROTTO DE MENEZES

**PARTICIPAÇÃO: PRINCÍPIO FUNDAMENTAL NO PROCESSO
DE GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná como requisito de avaliação para a obtenção do título de Especialista em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tais Moura Tavares

CURITIBA

2005

Dedico estes estudos às crianças e aos adolescentes; aos jovens e aos adultos estudantes, para os quais é necessário garantir oportunidades de inserção em práticas pedagógicas democráticas.

AGRADECIMENTOS

- * Ao meu querido esposo Drauzio, que me incentivou a realizar este curso e esteve ao meu lado em todos os momentos.
- * À Renata, Alessandra e Júnior, meus filhos queridos, e ao meu genro Marcos, pelo entusiasmo e constante apoio.
- * Aos meus pais Etori e Maria de Lourdes, exemplos de perseverança e de dedicação à família.
- * À minha sobrinha e Dra. Dulcinéa Blum Menezes, pela disponibilidade em realizar a revisão textual.
- * Às colegas do Departamento de Educação Infantil – Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, por compartilhar conhecimentos.
- * Aos professores do Curso de Pós-graduação em Organização do Trabalho Pedagógico (UFPR), pela oportunidade de qualificação profissional.
- * À minha orientadora Professora Doutora Tais Moura Tavares, pela dedicação e competência profissional na orientação deste tema.

Meus agradecimentos a todos.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	v
RESUMO	vi
INTRODUÇÃO	1
I. DEMOCRACIA, REPRESENTATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO: AS TESES	13
II. A ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL/1988 E NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LEI 9394/96	23
III. OS CONSELHOS E A PARTICIPAÇÃO POPULAR	27
IV. IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DE COLEGIADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA – OS CONSELHOS DE ESCOLA	32
V. GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA	41
V.1- GESTÃO DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA	42
V.2- CONSELHO DO CMEI: UMA POTENCIALIDADE A SER EXPLORADA	51
V.3- A PROPOSTA DE TRABALHO COLETIVO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONVENIADOS	54
CONCLUSÃO	59
BIBLIOGRAFIA	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI – Ato Institucional

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

APF – Associação de Pais e Funcionários

APPF – Associação de Pais, Professores e Funcionários

C.E.E. /PR – Conselho Estadual de Educação do Paraná

CEI – Centro de Educação Infantil

CEIs – Centros de Educação Infantil

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

SME – Secretaria Municipal da Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

O processo de redemocratização que a sociedade brasileira tem vivido passa por transformações nos mais diferentes aspectos: social, cultural, econômico e político. Os cidadãos trazem consigo marcas dessas transformações, especialmente em sua maneira de pensar e ver o mundo com olhares diferentes, exigindo que a Escola repense seus conceitos e refaça sua maneira, até então tradicional, de se organizar e trabalhar. Faz-se necessária a adoção de uma postura mais aberta à democracia, na busca de maior autonomia, consciente de que somente com a participação de toda comunidade escolar na tomada de decisões é que essas mudanças se efetivarão no âmbito escolar. É através de órgãos colegiados, como os Conselhos, que os sujeitos de todos os segmentos da comunidade escolar e local, que ao se reunirem para discutir, eleger, votar e fazer valer suas decisões, nas mais diferentes instâncias da organização da instituição colaboram para o processo maior de Democratização da Escola Pública, em busca de qualidade na educação para todos. Sabe-se que a criação de canais, como os Conselhos, que viabilizam a maior participação da comunidade escolar, por si só, não dá conta de promover e efetivar realmente uma gestão democrática. No entanto, se for proporcionada formação continuada aos conselheiros e possibilidades de trocas de experiências, ocorrerá o comprometimento da coletividade organizada com os princípios democráticos, alterando práticas ultrapassadas, efetivando a construção de processos pedagógicos e possibilitando a elevação da qualidade na educação.

Palavras-chave: Participação – Democracia - Qualidade

INTRODUÇÃO

Entende-se por princípio uma condição insubstituível, fundamental, *sine qua non*. A escola pública tem como princípios: a democracia, a autonomia, a gestão colegiada, a gratuidade e a qualidade. O modo com que estes princípios escolares se relacionam com a sociedade juntamente com sua história revelam as contradições de um processo contínuo e intrincado, no qual é fundamental a participação de todos os segmentos que envolvem a comunidade escolar.

A democratização da escola, sob todos os seus aspectos, é conseqüência, e ao mesmo tempo, condição para a democratização da sociedade. Logo, contextualizar a implantação e atuação dos Colegiados Escolares - instituições capazes de oportunizar e catalisar os processos democráticos nas escolas brasileiras é refazer a história da democracia neste país.

O Brasil, a exemplo de outros países, passou por várias fases no processo de desenvolvimento capitalista, incluindo períodos ditatoriais, com a supressão dos direitos civis e o silêncio que nasce da negação da participação coletiva. Ao longo de sua história, de mais de quinhentos anos, esteve presente um forte autoritarismo, inculcado por gerações, sob a forma da dominação que se exerce sobre uma tendência natural da cultura brasileira à passividade em uma sociedade extremamente desigual e dependente. A questão educacional emerge, segundo AZEVEDO (2001), como um tema socialmente problematizado no bojo da própria estruturação Estado-Nação e recebe as marcas conservadoras inerentes a esse processo (AZEVEDO, 2001, p. 25).

No momento histórico da independência nacional, por exemplo, o objetivo era libertar as atividades produtivas do domínio metropolitano, sem alterar a estrutura socioeconômica apoiada no grande latifúndio e no regime de trabalho escravo. Mesmo libertado do domínio português, o Brasil manteve os mecanismos de dominação do poder privado, com o escravo considerado como propriedade particular, não sendo visto como brasileiro ou cidadão de direitos. A Constituição do Império garantia a todos os cidadãos a instrução primária e gratuita, como também os colégios e universidades, porém no conceito de cidadão da época não incluía “os criados de servir” e nem aqueles que dispusessem de renda líquida anual inferior a 100\$000¹ (cem mil Réis).

Durante o Período Republicano, a dicotomização da educação persistiu. Embora o discurso e a retórica fossem da universalização do ensino, as oportunidades não foram ampliadas. Legitimou-se o poder das grandes oligarquias em trocas de favores políticos, apadrinhamentos e práticas clientelísticas enquanto a classe média se definia com maior força. No mesmo período, o operariado dos centros urbanos desenvolvidos começou a entender-se como classe social.

Com o fortalecimento do grupo urbano-industrial surgiram forças que pugnariam pela escolarização das massas, mediante campanhas de alfabetização e universalização do ensino primário. Para AZEVEDO (2001), é importante salientar o papel que as classes médias assumem nesse processo. São elas que vão se

¹ Cem mil réis, da época imperial brasileira, convertidos, através da comparação do preço da saca de 15 quilos de açúcar, para a moeda corrente atual equivaleriam a aproximadamente R\$ 1.750,00 (Um mil e setecentos e cinquenta Reais).

encarregar da articulação dos interesses educacionais da população e da constituição da própria educação como setor, garantindo com isso, possibilidades de influência na política setorial estabelecida pelo Estado, a partir da década de 1930 (AZEVEDO, 2001, p. 24).

Nesta década, paralelamente, inicia-se o processo de industrialização do país, trazendo em sua essência transformações resultantes desta passagem do modo de produção agrário para o urbano e pela acentuação das desigualdades regionais e de renda. Estas diferenças sociais levam a um descontentamento geral e a um movimento de participação política, sendo os baixos índices de escolaridade e as taxas de analfabetismo interpretadas como a causa de todos os males.

Para COLARES (2003), no início dos anos de 1960, acentuou-se o envolvimento da sociedade nas discussões para o enfrentamento dos vários e graves problemas do país. No Governo do presidente da república João Goulart, ocorreu o auge dessa fase, incluindo grande participação de estudantes e intelectuais que atuavam nos setores marginalizados da sociedade, com ações que convergiam simultaneamente ao assistencialismo, a conscientização, ao incentivo à participação e a contestação política. Esses movimentos passaram a representar um perigo ao *status quo* e aos interesses dos detentores do capital. Nesse contexto político-social, inicia-se a aliança civil-militar que resultaria no Golpe civil-militar de 1964. A justificativa apresentada, pelos militares, para o Golpe de 64, foi a questão da segurança nacional, que passou a ser ideologicamente difundida. Como diz COLARES (2003): “a pretensa necessidade de segurança precisava ser disseminada como de interesse da nação, sendo necessários mecanismos de propagação ideológica, ao mesmo tempo, que precisavam ser silenciados os

possíveis espaços de resistência. Entre os alvos principais estavam os potenciais difusores de idéias, como, por exemplo, escolas, igrejas, sindicatos e associações” (COLARES, 2003, p. 07).

As ações da repressão militar foram crescentes, sendo estabelecido o Regime Comunista como inimigo nacional a ser combatido, e os estudantes foram considerados pela Ditadura, o regime ditatorial vigente, seus maiores defensores. Nesse cenário, foi instituído o Ato Institucional nº 5 (AI-5), editado em 1968, que suprimiu a liberdade de expressão, estabeleceu a censura prévia e a cassação dos direitos civis. Além do AI-5, houve o decreto-lei nº 477, editado em 1969, que assegurava o controle do Governo Militar, especialmente sobre os universitários. Estes se fossem enquadrados nesse Ato seriam suspensos de suas atividades e proibidos de se matricularem por três anos em qualquer universidade ou faculdade.

Tomando como referência o processo do estabelecimento e do fim do Governo Militar e o processo de reabertura política, o tratamento dado à questão educacional, sempre veio acompanhado de posturas autoritárias, que ignoravam a importância e a necessidade do pluralismo de opiniões e identificavam na centralização dos atos administrativos a melhor maneira de manter a sociedade dentro de uma determinada ordem. Os pais e os profissionais da educação, maiores interessados pela ação educativa, não participavam da construção da identidade da escola.

O período em questão pode ser identificado por uma organização dos sistemas de ensino percebendo a educação como um importante instrumento para disseminação de valores morais, de acordo com os princípios da Doutrina da Segurança Nacional e Desenvolvimento, que previa o crescimento dos recursos

produtivos e estabelecia as demandas do mercado de trabalho para a escola, conforme o padrão de industrialização emergente, marcado pela introdução das idéias taylor-fordistas² no Brasil, entre elas a de que é dos trabalhadores a responsabilidade pela sua inserção no processo produtivo. Esta perspectiva constituiu-se característica notável do atual debate sobre educação e empregabilidade e vem confirmar uma regra básica do capitalismo que é deixar a cargo dos próprios trabalhadores a luta pela reprodução da força de trabalho e, nesse sentido, há um entendimento da educação escolar como condição indispensável. “A Teoria do Capital Humano demonstra que o nível educacional representa uma taxa de retorno na produtividade e assim o trabalhador que mais tivesse educação formal, receberia maior salário” (COLARES, 2003, p. 29).

Ainda, segundo COLARES (2003), a expansão da oferta de ensino resultaria em benefícios ao sistema capitalista, como por exemplo, por meio do crescimento da produtividade e da formação de quadros que exerceriam o principal papel na produção e na criação de novas formas de trabalho economizadoras de mão-de-obra. Ao assumir efetivamente a educação escolar, o Estado estaria demonstrando sua preocupação com a população – afinal, o crescimento de um país estaria ligado à aplicação de conhecimento – e estimulando a pesquisa científica e tecnológica para alguns, ainda que a maioria da população permanecesse desqualificada, submetendo-se ao trabalho assalariado menor como os serviços mecânicos, ou em trabalhos braçais na construção civil, fábricas, indústrias e pavimentação de estradas ou em outras frentes.

² Modelo Taylor-fordista - lógica de divisão social do trabalho baseada na simplificação, sincronização, repetição e intensificação das tarefas realizadas pelos trabalhadores, típicas da linha de montagem com produção em larga escala.

Nesse período, a legislação educacional sofreu significativas alterações, com implicações para o trabalho educativo, aplicando na escola, os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista. O princípio educativo premente não estava comprometido com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o mundo do conhecimento, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais. A proposta curricular era apresentada de forma tecnicista, privilegiando o método, a técnica sobre o conteúdo, tendo por meta a formação para o trabalho industrial numa perspectiva de hierarquia e automatização do trabalho pedagógico.

A escola passa a adotar os princípios da gerência científica, a partir da fragmentação e especialização do trabalho escolar, para fins de aperfeiçoamento do trabalho, como também forma de controle. Segundo OLIVEIRA (2002), “a Administração Escolar constituiu-se como uma disciplina específica e, nos cursos de Pedagogia, uma habilitação com o objetivo de formar os diretores de escola como administradores escolares”. Na sua origem, essa habilitação foi organizada à semelhança da Administração Empresarial, como cópia adaptada das teorias desenvolvidas para a organização e gestão do trabalho nas empresas para a escola (OLIVEIRA, 2002, p. 134).

Os administradores seriam aqueles capazes de reunir o conhecimento de todos os trabalhadores, classificando-os e reduzindo-os a regras, leis e fórmulas, sendo o trabalho planejado por ele e executado pelos demais profissionais. Essa formação concedia ao diretor institucional um perfil de autoridade local e a maior parte de seu tempo era dedicado à representação política em eventos e momentos em que o poder público educacional fosse convocado. Para COLARES (2003), esse

tipo de formação teve como propósito desmobilizar possíveis focos de tensão, que fatalmente surgiriam no espaço escolar, caso fosse permitida a análise e a crítica.

Na realidade majoritária dos estados, diretores eram nomeados por um critério político e não por sua habilitação. Para o autor, o trabalho na escola ficou assim esquematizado:

Os dirigentes educacionais atuavam muito mais como gerentes, encarregados do controle e da avaliação de um processo burocrático. Quanto ao professor, era levado a enfatizar os meios, os procedimentos e as técnicas. Entre os dois, o supervisor quase sempre exercia o papel de vigilante da aplicação dos procedimentos técnicos burocráticos. Pouco ou nada refletiam sobre o fim da educação, servindo coerentemente aos propósitos políticos do Regime Militar.

(COLARES, 2003, p. 29)

Durante o primeiro Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), realizado em Salvador, em 1961, realizou-se um debate sobre a formação profissional do diretor escolar e o perfil pretendido para esse profissional. Diferentes entendimentos foram manifestados a partir da leitura das conferências do Prof. Anísio Teixeira sobre a natureza e a função da Administração Escolar.

Anísio Teixeira, citado por OLIVEIRA (2002), admite que: "Somente o educador ou professor pode fazer Administração Escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare desde o início, por meio de curso especializado, mas opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho" (OLIVEIRA, 2002, p. 135).

De acordo com BASTOS (1999), Anísio Teixeira preocupava-se em relacionar democracia com administração escolar. Acreditava que a democracia é o regime capaz de dar os instrumentos necessários de controle para os cidadãos sobre a coisa pública (BASTOS, 1999, p. 20).

Os conceitos defendidos por Anísio Teixeira, a princípio, tiveram um entendimento distinto e, cursos de pedagogia foram criados ofertando a habilitação em Administração Escolar para formação de diretores. No estado de São Paulo, ainda hoje, esta habilitação permite que os profissionais façam concurso público e, se aprovados, sejam nomeados pelo poder executivo.

Esse perfil de diretor, que se reveste do poder público estatal dentro da escola, foi criticado pelos movimentos democráticos durante os anos de 1980 e repercutiram nas teorias da Administração Escolar, sendo que o próprio termo caiu em desuso, dando lugar à “Gestão Educacional”, que implica participação e, portanto, a presença da política na escola.

A tentativa de implantação efetiva da autonomia escolar se deu especialmente após o movimento estudantil de 1968, como uma forma de realização da utopia dos jovens daquela época. Para OLIVEIRA (2002), “A defesa da autonomia, entendida como o espaço de explicitação da política, da possibilidade da própria escola refletir sobre si mesma, e adequar-se à realidade local, como exercício de autodeterminação, vão resultar na busca de novas formas de gestão escolar” (OLIVEIRA, 2002, p. 136).

A partir dos anos de 1970, em pleno regime militar, surgiram as escolas alternativas, que buscavam autonomia institucional diante da burocracia e controle estatal. Algumas destas escolas se organizaram como cooperativas outras como comunitárias, e outras, ainda, como cooperativas e comunitárias. Todas representavam alguma forma de resistência da sociedade civil à burocracia do sistema de ensino oficial precário e ineficiente.

Neste contexto, destacaram-se alguns políticos dissidentes, que nos seus mandatos como prefeitos implantaram algumas escolas que se abriram à participação da comunidade. Especialmente, ficaram conhecidas as experiências de Lages - SC, Boa Esperança - ES e Piracicaba -SP. MENDONÇA (2000), cita o trabalho de Luis Antonio Cunha (1995) que aponta, descreve e analisa as experiências das administrações municipais destas cidades ocorridas entre os anos de 1977 a 1987, nas quais a gestão educacional foi marcada pela implantação de mecanismos de participação e descentralização. Da mesma forma, aponta para 1982, quando ainda no regime militar, os governadores dos Estados voltaram a ser eleitos e suas iniciativas trouxeram avanços importantes na direção da gestão democrática e da autonomia das escolas.

A década de 1980, em vários países, foi marcada pelo início do movimento de descentralização das escolas e dos sistemas de ensino, com o objetivo de buscar a autonomia e a gestão colegiada. O tema da gestão da escola e da autonomia ganhou destaque nos debates políticos e pedagógicos sobre a escola pública. No Brasil, ocorreram também importantes avanços, dentro desta mesma tendência mundial, marcado por conquistas democráticas, tanto para a sociedade brasileira como para a educação pública, como também a reivindicação de melhores condições de trabalho e de melhores salários aos profissionais da educação. As contradições do regime militar tornaram-se evidentes, demonstrando o saldo negativo legado para a educação, como afirma COLARES (2003):

O saldo do Golpe Civil-Militar de 1964 para a educação foi a ampliação de problemas como reprovação, evasão e má qualidade do ensino, evidenciada principalmente com o fracasso da profissionalização do 2º grau. É inegável que houve ampliação da oferta de vagas; em contrapartida, nunca foi tão evidente o número dos que ficaram fora da escola. Isso porque, diferentemente das décadas anteriores, havia uma expectativa

criada na população quanto à capacidade de a escola promover substanciais transformações, tanto na sociedade quanto no indivíduo.

(COLARES, 2003, p. 72)

O período da redemocratização pode ser caracterizado de duas maneiras: de um lado pelo saudosismo dos que não perceberam este saldo deixado pela Ditadura Militar, e acreditando no "Milagre Econômico" não puderam perceber o ônus que o país pagava e ainda pagaria pelo comprometimento causado pelo Golpe civil-militar em suas estruturas. De outro lado, o Brasil se insurgia, gritava, se redefinia pela euforia dos que almejavam alcançar a democracia com manifestações e movimentos cada vez mais significativos.

ADRIÃO e CAMARGO (2002) enumeram vários movimentos, que se estabeleceram no período final do Regime Militar, entre eles são citadas as lutas pelas liberdades democráticas; os primeiros movimentos grevistas; o movimento das "Diretas Já", pelo retorno da eleição de governantes; a conquista da liberdade de organização partidária; entre outros. Como comentado pelos próprios autores, "Havia um 'clima' por maior participação e democratização". Todas essas manifestações resultaram em mudanças na gestão e na organização da escola, buscando mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento. A escola passou a ser reconhecida como o espaço de política e trabalho, sendo que a participação objetiva o fortalecimento da sociedade civil e favorece a integração do cidadão na sua comunidade (ADRIÃO e CAMARGO, 2002, p. 69).

Estas conquistas somente ocorreram dentro de um novo contexto político e econômico que já caracterizava uma nova fase do capitalismo, o que não desqualifica a pressão exercida por toda a luta dos movimentos sociais e políticos, as manifestações de professores e alunos, e muito menos desmerece a resistência destes à repressão violenta, homicida e torturadora que foi aplicada neste período.

Porém, não se pode deixar de perceber os interesses que caracterizaram as novas formas do capitalismo, as novas formas de controle e manipulação e o novo trabalhador então necessário. Estas características compõem o quadro da abertura política e da democratização na sociedade e na escola.

Os anos de 1990 foram também marcados por um contexto de reformas com o objetivo de modernizar o país, atendendo às exigências da economia mundial. A descentralização apresenta-se como estratégia administrativa das reformas, justificada pela busca da melhoria no atendimento ao cidadão, com a possibilidade de redução de tempo na implantação e implementação de ações. Esse processo começou a ocorrer principalmente a partir da proposta de municipalização do ensino, justificada como a possibilidade de envolver a população na elaboração e gestão das políticas públicas. Segundo PARO (2002): “o processo de democratização que o país viveu fez aumentar, simultaneamente, o interesse por movimentos descentralizadores, como se descentralização fosse sinônimo de democracia”. O autor também observa que: “tal movimento não se deu (nem se dá) sem conflitos. Na realidade, trata-se de um novo pacto federativo que encontra vivas resistências na relação entre o governo nacional e os subnacionais”. Pode-se inferir que é preciso, entretanto, estar atento para, com relação à autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com a desconcentração de tarefas; e no que concerne à gestão financeira, não identificar a autonomia com abandono e privatização (PARO, 2002, p. 83).

No Regime Militar, os educadores lutavam pela autonomia da escola. Posteriormente, os detentores do poder se apropriaram do discurso da autonomia, mas procuravam negá-la à escola, não pela repressão, mas pelo boicote das

condições materiais de funcionamento. Portanto, hoje, não basta a defesa da autonomia da escola, a discussão deve desvelar as justificativas subjacentes ao discurso neoliberal de eximir o Estado institucional do seu dever de arcar com os custos da escola.

A discussão sobre a descentralização se tornava apropriada para os novos padrões de regulação estatal. A adoção de pressupostos neoliberais pelo poder central traz em seu bojo a exigência de um novo padrão de intervenção estatal que se explicita no chamado "Estado Mínimo", marcado pela desresponsabilização do Estado pelas políticas sociais.

Paulatinamente, o Estado passa a delegar responsabilidades pelas atividades de educação, saúde e assistência social às esferas do poder local via descentralização ou contratando os serviços de organizações públicas não-estatais e privadas para realizar essas atividades, que são eminentes do Estado.

Ainda que os princípios da gestão democrática e da autonomia tenham sido "encampados" pelo poder central e adaptados à finalidade de manutenção do poder do capital, na luta pela construção de uma sociedade democrática, uma das grandes vitórias das escolas no campo político-pedagógico foi a conquista da liberdade de ação e de decisão em relação aos órgãos superiores da administração e a maior participação da comunidade escolar, por meio de instâncias como os Conselhos Escolares. ✕

As lutas pelo direito à educação no Brasil aconteceram tardiamente e a sociedade ainda coloca de forma muito tímida nessa pauta a qualidade como pressuposto; luta ainda por espaços e vagas ou, dependendo da renda familiar, busca o ensino privado como alternativa.

I – DEMOCRACIA, REPRESENTATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO: AS TESES

“Ai de nós, educadores se deixarmos de sonhar sonhos possíveis. Os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas da cultura e da sua história, da cultura e da história de seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles, mais do que adivinham, realizam”. (Paulo Freire)

Para a discussão da democratização da escola é necessário o conceito preliminar fundamental que é o de Democracia.

“Democracia é a forma de gestão calcada na participação maciça dos interessados, com garantias de implementação da vontade da maioria e com o compromisso da socialização mais ampla possível de todas as pessoas envolvidas neste processo” (BOBBIO, 2000). Este conceito supera o do senso comum, que representa a democracia como a ditadura da maioria sobre a minoria, porque implica num diálogo e respeito à multiplicidade de opiniões e pode contemplar inclusive um dissenso explícito para além de um consenso forjado. Assim, não há democracia, se a maioria dos interessados não participa e principalmente, se essas pessoas não tem acesso às informações sobre o processo de gestão em curso.

Nesta perspectiva, democracia não é a simples manifestação da opinião das pessoas através do voto. Nos anos finais do Regime Militar, explica COLARES (2003), “as eleições eram apresentadas à população como sinônimo de solução para os graves problemas do país, entre eles a educação”. No entanto ainda, segundo a autora: “nas escolas a eleição do diretor é apenas um momento de um processo mais amplo, talvez o passo inicial, mas nunca a linha de chegada, embora certamente, seja uma conquista significativa” (COLARES, 2003, p. 75-76).

MENDONÇA (2000) destaca que para OLIVEIRA (1993):

A eleição não é uma receita para se “evitarem problemas”, mas sim uma alternativa para que eles aflorem e sejam enfrentados abertamente, sem permanecerem subjacentes. O desafio que a eleição significa, como, aliás, em todo e qualquer processo de disputa democrática, é a construção de um *ethos* de convivência que permita que os objetivos maiores da instituição se sobreponham às disputas internas.

(MENDONÇA 2000, p. 122)

Seja na sociedade como um todo, seja na escola enquanto instituição que pressupõe a democracia, o conceito de democratizar significa, dentre outras questões, relativizar o ponto de vista pessoal e dispor-se a ouvir os demais, numa perspectiva de horizontalidade nas relações entre os envolvidos. Negar o direito do outro é negar o direito de si mesmo. Como salienta PARO (2000) “democracia é o viver o bem coletivo”. Neste sentido, observa COLARES (2003), fazendo referência ao período atual “Hoje passados alguns anos, o processo de escolha de diretores através de eleição já é uma realidade em várias escolas públicas, mas isso não significou a plena efetivação daquelas lutas pelo exercício da democracia”. Para a autora “junto à eleição de diretores, deve acompanhar uma nova forma de encaminhar as ações, sendo que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo devem definir o tipo de gestão que desejam” (COLARES, 2003, p. 77).

O movimento de votar, o sufrágio universal, para muitos é o espaço público por excelência, dada a participação do povo. Para BRUNO (2002), é “onde se dá a grande mistificação”. Cada eleitor realiza este ato numa condição de isolamento, que se concretiza no segredo da urna e, citando BERNARDO (1992), ela explica que nas democracias capitalistas votar é um ritual em que a população renuncia o seu poder e deposita-o sobre os eleitos. O poder que a camada dirigente já detinha é apresentado à população como se dela procedesse. A urna eleitoral, para a autora, é um mero espaço de agregação de individualidades ou ainda a urna constitui a

atomização mais completa da sociedade (BRUNO *in* OLIVEIRA E ROSAR, 2002, p. 25).

Cabe aqui uma reflexão sobre a distinção possível entre a democracia representativa e a democracia participativa.

Superado o período ditatorial, acreditou-se ter atingido o auge democrático, pela possibilidade de legibilidade democrática dos representantes governamentais, conceito este de democracia representativa, que para alguns autores vem ao encontro do ideário capitalista de democracia, em que o cidadão ao votar, delega seu poder de decisão a representantes legais, podendo estes não ser condizentes com as necessidades de seus eleitores, mas, como historicamente pôde ser observado, representar apenas interesses de camadas sociais minoritárias. O conceito de democracia participativa tem em si embutido a conscientização de seus partícipes, eleitores e eleitos, na importância das resoluções dos problemas coletivos.

É pertinente, de outro ponto de vista, a discussão de BASTOS (1999) sobre a questão do voto. O autor acredita que o voto é um direito adquirido na modernidade e, como tal, é o melhor caminho para a escolha de dirigentes. Ele aponta que determinado pela conjuntura, o processo de eleição nas escolas pode ser desvalorizado pela comunidade porque os eleitos não correspondem às expectativas dos eleitores quando são descomprometidos com o trabalho da educação. Cabe à comunidade escolar, nesta situação, reeducar o seu dirigente, e colocar diante dele a necessidade de administrar a escola com a representação de todos os segmentos. Na seqüência, o autor considera que o voto popular, porém, é uma fonte de participação da sociedade ou da comunidade na democratização do poder. Existe

outra fonte de democracia decorrente do voto, que é a participação nas decisões em instituições diretas de participação, como os Conselhos Escolares (BASTOS, 1999, p.20).

Sem ater-se ao embate teórico já referido e com uma visão menos radical (ou mais otimista), o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, instituído em novembro de 2004, apresenta a democracia representativa como uma vitória que trouxe consigo conquistas sociais que serão ampliadas pela democracia participativa. É uma visão positiva e linear da questão, é como se a representatividade fosse um passo ou uma etapa na construção da participação.

Segundo NAVARRO (2004), em material publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a democracia participativa é caracterizada pela possibilidade de ampliar e aprofundar a "perspectiva do horizonte político emancipador da democracia, em que todos os cidadãos, como sujeitos históricos e conscientes, lutam por seus direitos, acompanham e controlam socialmente a execução destes direitos, sem deixar de cumprir, em contrapartida, os deveres constitucionais de todo o cidadão" (BRASÍLIA, 2004, Caderno um, p. 16).

¹ Principalmente, a partir da década de 1990, estudos e pesquisas têm se desenvolvido enfocando a gestão democrática e questionando os modelos e práticas centralizadoras e autoritárias adotadas nas escolas. Esses movimentos possibilitaram uma cobrança maior com relação à transparência, divisão das tarefas, prestação de contas, formulação de projetos e outras questões, implicando em uma mudança de postura para os diretores.

A descentralização vem ser a marca das reformas educacionais dos anos de 1990, propiciando maior autonomia para as escolas, acompanhadas de uma

sobrecarga de trabalho administrativo. No entanto, efetiva autonomia requer condições mínimas para a ampliação do processo de democratização da gestão escolar, pois não há como os órgãos colegiados exercerem suas funções plenamente se não existirem mudanças administrativas por parte das esferas municipais, estaduais e federais, sendo que apenas assim “a gestão tenderá a ser concebida como direitos concretos de cidadania e não como uma dádiva de uma ou outra escola, em relação aos usuários”(SPÓSITO, 2001, p. 50).

Numa abordagem marxista³, a participação não é conceituada de forma isolada, mas articulada a outras categorias de análise, como as lutas e os movimentos sociais. Para GOHN (2001), “A análise dos movimentos sociais, sob o prisma do marxismo, refere-se a processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social”, ou seja, ocorrem revoluções quando há ruptura da ordem dominante (GOHN, 2001, p. 25).

Citando John Stuart Mill⁴, GOHN (2001) explica que o melhor espaço para a participação é o nível local. É nesse nível que aprende a se autogovernar e aprende sobre a democracia. Apesar destas opiniões, a autora apresenta um sistema elitista no qual a participação vai aparecer com uma função integrativa. E, referindo-se a PATEMAN (1992), classifica a participação em três níveis: Pseudoparticipação – quando há somente consulta a um assunto por parte das autoridades; Participação

³ Karl Marx (1818-1883), Economista, filósofo e socialista alemão, publicou *O Manifesto Comunista*, primeiro esboço da teoria revolucionária que, mais tarde, seria chamada marxista.

⁴ John Stuart Mill (1806-1873), filósofo e economista inglês, segundo o qual ‘o Estado não tem o direito de intervir para impedir que indivíduos façam algo que os prejudique, se nenhum prejuízo ao resto da sociedade derive de seu ato’.

parcial – quando muitos tomam parte do processo, mas só uma parte decide de fato;
Participação total – quando cada grupo de indivíduos tem igual influência na decisão final.

Esses conceitos deixam claro que a participação pode ocorrer em diferentes níveis e quando ela acontece na sua totalidade, vem revestida de um caráter educativo, que possibilita a formação de cidadãos preocupados com o bem comum, não com os seus interesses particulares, pois a participação pode aumentar o valor da liberdade para as pessoas, capacitando-as a serem senhores de si mesmos (GOHN, 2001, p. 13).

Com relação ao aspecto legal, o marco das reformas na década de 1990 vem sinalizado pelas indicações contidas na Constituição Federal, como também impulsionado pela Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em Jontien na Tailândia, em 1990. A Conferência Mundial, que teve como traço determinante a tentativa de construção de um consenso em torno da educação, e pode ser considerada um marco nas reformas educacionais nos anos de 1990, propondo maior equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo. O Brasil, sendo signatário dessa Conferência, procurou implementar reformas nos seus sistemas públicos de educação básica em consonância com os princípios da mesma.

Para NÓVOA (1998), as escolas se fazem no coletivo, assim como o homem somente se faz no plural. Ela não pode ser pensada de uma maneira simplificada, pois elas "são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano

que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta” (NÓVOA, 1998, p. 16).

SILVA (1996) aponta que a escola tem uma função social básica que vai além da transmissão/produção de conhecimentos, ela é dedicada à formação da cidadania. Além disso, a escola pública é um espaço para a democracia uma vez que é um ambiente “formativo de identidades” (SILVA, 1996, p.47, In: BRUNO, 2002).

O estabelecimento de mecanismos de democratização da escola, através das novas práticas de Gestão Escolar, por meio da instituição de Assembléias da Comunidade Escolar, Eleição para Diretor de Escola, Conselho Escolar, dentre outras, são importantes e contribuem para que se dê início ao processo. Porém o fato destes elementos estarem garantidos em lei ou de que a escola tem um Conselho instituído, não são suficientes para a democracia. Existem escolas com Associações de Pais e Profissionais e Conselhos Escolares “cartoriais”, ou seja, formados apenas legalmente, não interferindo nas decisões da escola. Há outros conselhos que existindo legalmente, não atuam participativamente nas questões coletivas interiores à escola, porém atuam como ferramentas de legitimação das decisões de seu diretor.

Há a necessidade de se desenvolver uma cultura democrática, ou seja, as pessoas que fazem a escola no dia-a-dia devem entender a democracia como um paradigma de trabalho, uma opção de vida, de postura profissional, de relacionamento com alunos e comunidade escolar. Portanto, a democracia começa na sala de aula, através das relações horizontais de igualdade entre professores e alunos, assim devem ser as relações dos que trabalham na escola com os familiares

dos alunos, incentivando o diálogo em lugar de um monólogo informativo. A democracia não deve ser compreendida como um ato solene que acontece “mensalmente” na escola sem ter atrelado a transformação de cada momento diário.

Neste sentido, a participação não nasce por força de lei, não pode ser apenas uma resposta às exigências burocráticas dos sistemas de ensino. Mas, como é trabalhada por BRUNO (2002): “Participação e gestão democrática da educação não podem ser entendidas como elementos de mais uma técnica de gestão do trabalho alheio, tal como se pode depreender dos documentos oficiais do governo e das práticas em curso em vários estados e municípios do país” (BRUNO, 2002, p. 38).

A participação se constrói na prática das relações cotidianas e para isso demanda tempo:

A participação exige um tributo de tempo que muitas vezes não se está disposto a pagar. A organização se converte então em um obstáculo para a democratização. Se aceita a teoria, se manifesta a vontade de participação, se desenvolvem atitudes de abertura, mas não se pode levar à prática um modelo de gestão democrática.

(GUERRA, 1994)

A gestão democrática somente pode se viabilizar com a efetivação de novos processos de organização e de gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Segundo as orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sobre o Fortalecimento dos Conselhos Escolares, existem meios e condições favoráveis para que a participação ocorra de fato: “é preciso repensar a cultura escolar e os processos, normalmente autoritários, de distribuição de poder no seu interior. Dentre os meios e as condições destacam-se, ainda, a importância de se garantir: infra-estrutura adequada, quadro de pessoal qualificado, apoio estudantil”. Os referidos Cadernos salientam também que a participação é um processo a ser construído coletivamente. Como ressalta NAVARRO (2004), “Nessa direção, é fundamental ressaltar que a participação não

se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser apenas entendida como mecanismo formal/legal" (BRASÍLIA, 2004, Caderno 5, p. 15).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) prevê que a Escola irá expressar a maneira como desenvolverá o conceito de democracia, como se dará a gestão escolar e todos os procedimentos e fundamentações que nortearão o seu trabalho, contemplando todos estes elementos no Projeto Político Pedagógico da Escola e que este, deverá ser construído coletivamente por pessoas de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Devem ser respeitados os diferentes pontos de vista que decorrem da compreensão de cada um desses segmentos. São múltiplos olhares que devem estar presentes na dinâmica da escola, ainda que dificultem o consenso ou que possam gerar o conflito.

Sabemos, no entanto, que por mais que estejam expressas no texto da Constituição, na LDBEN e nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas, a participação somente ocorrerá na prática, de maneira consciente, deliberativa, engajada a um novo projeto de sociedade, se os sujeitos envolvidos neste processo puderem se organizar a partir de uma necessidade real, vivenciada, orgânica desta participação. Os professores, enquanto intelectuais orgânicos num conceito Gramsciniano⁵, devem promover junto aos demais setores da comunidade escolar as condições objetivas de instrumentalização para subsidiar, fortalecer ou principiar esta forma de organização. Como se refere BRUNO (2002):

É na auto-organização dos envolvidos no processo de educação das novas gerações da classe trabalhadora, pais, alunos e professores, que, criando seus próprios espaços públicos onde os interesses são debatidos naquilo que tem em comum e na diversidade em que se apresentam, que se poderá chegar à formulação de alternativas reais às hierarquias de comando do poder que nos é imposto, esteja este configurado na sua

⁵ Antonio Gramsci (1891-1937) Intelectual italiano opositor do regime fascista.

forma convencional ou em rede, como se gosta tanto de apresentá-lo. É a única possibilidade de se fazer política, inclusive a educacional.

(BRUNO, 2002, p. 38)

Segundo BOBBIO (1986) uma definição mínima de democracia seria um conjunto de regras de procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados. Sendo assim, não pode haver democracia na escola onde os interessados não participam, não tem vez nem voz, onde o planejamento, as tomadas de decisões, a execução e a avaliação não se dão com a participação do coletivo e muitas vezes são impostas por instâncias superiores (BOBBIO, 1986).

Os resultados da democracia compensam a paciência histórica e pedagógica que necessitam para consolidar os mecanismos de participação.

II – A ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL/1988 E NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI 9394/96.

A democratização da escola pública no Brasil esteve em pauta desde o surgimento do país como nação. Hora nos discursos de universalização do ensino fundamental, hora sob a forma das políticas de erradicação do analfabetismo ou de profissionalização, conforme o momento sócio-político que atravessava o país. Enquanto legislação educacional, a democratização do ensino, para além do acesso à escola pública passa a ser alvo de discussão a partir da Segunda Guerra Mundial.

Podemos encontrar referências tanto na Constituição Federal Brasileira de 1988, como na nova LDBEN – Lei 9394/96, que justifica a necessidade da instalação de procedimentos mais transparentes e de instâncias de caráter participativo com vistas à democratização das próprias ações do Estado em relação às políticas educacionais, lembrando que para ADRIÃO e CAMARGO (2002) “a lei é antes de tudo uma síntese, um produto de embates”. A sua efetivação prática depende da luta e da organização dos envolvidos diante das muitas interpretações possíveis do texto da lei. No caso da LDBEN de 1996, pode-se considerar que o texto é extremamente generalista. Na tentativa de contemplar todos os interessados, o texto escrito ficou muito amplo e geral, podendo oferecer vários tipos de interpretações (ADRIÃO e CAMARGO, 2002, p. 71).

A previsão de mecanismos de democratização da gestão do Estado, constante no texto constitucional de 1988, pode ser observada no âmbito dos direitos individuais e dos direitos sociais. No caso dos direitos individuais, tratados

no inciso XXXIII, do Art. 5º, está previsto o direito de acesso a informações de interesse individual, coletivo ou geral, ressalvadas aquelas de caráter sigiloso e, no caso dos direitos sociais, sendo a educação definida como um deles (Art. 6º), a Constituição Federal vem assegurar em seu Art. 10, a todos os trabalhadores e empregadores, a possibilidade de participarem em órgão colegiado da esfera pública, nos quais seus interesses profissionais sejam objeto de discussão, como também, a participação dos usuários dos serviços públicos ou funcionários na avaliação dos serviços prestados e ainda aos registros informativos da administração direta ou indireta, como determina o Art. 37 (BRASÍLIA, 1988).

O princípio constitucional da gestão democrática do ensino destaca-se por ter sido inédito em um texto constitucional brasileiro (Constituição Federal, 1988). Este fato ocorre, historicamente, num ambiente de democratização então presente na sociedade brasileira, anteriormente referido neste trabalho.

ADRIÃO e CAMARGO (2002) salientam que na norma jurídica escrita, o termo “princípio” é empregado para designar os preceitos básicos e fundamentais que deverão nortear as demais orientações legais, ou seja, os princípios tornam-se uma espécie de referência para validar legalmente as normas que deles derivam (ADRIÃO E CAMARGO, 2002, p. 69).

A Constituição Federal vem conferir que é no âmbito da gestão escolar que o princípio da democratização do ensino se consolida como prática concreta e comprometida com o aumento da qualidade social⁶ que se busca.

⁶ Por qualidade social entende-se: a luta contra qualquer tipo de apartação social e suas causas; o acesso a todos de informações a respeito do usufruto dos direitos humanos e sociais; a garantia do acesso e da permanência na escola; e a garantia da consolidação de melhores condições para o ensino e aprendizagem, por meio da minimização da fragmentação do conhecimento e da resolução coletiva e democrática dos assuntos que dizem respeito ao cotidiano escolar.

Numa análise de PARO (2002), sobre o texto da Constituição de 1988, o autor destaca o Artigo 206, inciso VII, que apresenta como princípio a gestão democrática do ensino público na forma da Lei. Ressalta que colocar os princípios da gestão democrática apenas para as escolas públicas não corresponde ao ideal de democratização que esta sociedade demonstra ter, pois as escolas particulares, através da força da iniciativa privada e seus interesses capitalistas, ficam livres para manter as mesmas relações de poder estabelecidas. Outra questão levantada por PARO (2002), é a de que a regulamentação não é precisa e deixa para Estados e Municípios decisões sobre aspectos importantes da gestão da escola (PARO, 2002, p. 81).

A LDBEN – Lei 9394/96, ao abordar sobre a gestão democrática da escola pública, também delega aos sistemas de ensino as normas que definirão a maneira de se concretizar este princípio inerente à própria natureza civil da atividade educativa. Os princípios norteadores do ensino estão expressos na LDBEN (artigo 3º, inciso VIII), que prevê gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino. De acordo com as mesmas diretrizes (artigo 14) os sistemas definirão as normas de gestão democrática com os princípios descritos nos incisos I e II, participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico e participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes. O Artigo 12 (incisos VI e VII) estabelece o dever da escola de levar em conta a família e a comunidade, integrando-as às atividades escolares (BRASÍLIA, 1996).

Na escola pública se estabelece um caminho para a participação de todos os envolvidos no processo educativo, não como espectadores, mas sim como agentes

de transformação da escola e da sociedade. Este quadro apenas foi possível quando o conceito de “clientela escolar” foi superado. Este conceito estava implícito na comunidade escolar, pelo entendimento de seus servidores, enquanto profissionais que ofereciam seus serviços a seus usuários.

Com relação à autonomia pedagógica da escola, cabe ressaltar que ela se dará sobre bases mínimas de conteúdos curriculares nacionalmente estabelecidos. Considerando que autonomia nem sempre está associada à democracia, este mecanismo evita que os conteúdos estejam sob a égide de poder de alguns grupos menos comprometidos com a educação.

III - OS CONSELHOS E A PARTICIPAÇÃO POPULAR

"Um Conselho é, então, o lugar onde a razão se aproxima do bom senso e ambos do diálogo público, reconhecendo que todos são intelectuais, ainda que nem todos façam do intelecto uma função permanente". (ANTONIO GRAMSCI)

Etimologicamente, como demonstra CURY (2001), a palavra "Conselho" tem origem no latim: *Consilium*, que deriva do verbo *consulo/consulere* e significa tanto ouvir alguém como submeter algo a uma deliberação de alguém, após ponderação refletida, prudente e de bom senso, quer dizer: ouvir e ser ouvido (CURY, 2001, p. 49).

A forma conselho, que vem sendo utilizada na gestão pública e também em coletivos organizados da sociedade civil vem de longa data e alguns pesquisadores afirmam que tanto os conselhos quanto à própria democracia participativa tiveram suas origens desde os clãs visigodos.

Ao longo da história, alguns conselhos tornaram-se famosos a nível mundial e podemos citar: a Comuna de Paris, os Conselhos dos Sovietes Russos, os Conselhos Operários de Turim (conselhos de fábrica), alguns Conselhos na Alemanha, em 1920, e Conselhos na antiga Iugoslávia, em 1950. Os surgimentos desses conselhos foram motivados pelas crises políticas e institucionais, contrapondo-se às organizações tradicionalistas.

HOBBSBAWN (1982), citado por GOHN (2001), relata que a Comuna de Paris é considerada por muitos historiadores como a primeira experiência histórica de autogestão operária, em 1871. Foi importante não apenas por aquilo que realizou, como por aquilo que anunciou; era mais formidável como símbolo do que como um fato. A proposta era demolir toda a organização que fixava salários, jornada de

trabalho, escolha da chefias, através da participação dos trabalhadores organizados em comitês (GOHN, 2001, p. 66).

Os Conselhos dos Sovietes Russos formados por soldados, operários e intelectuais revolucionários influenciaram sindicatos, partidos políticos e associações voluntárias a desempenharem tarefas públicas na área da saúde e segurança pública, até então de responsabilidade do Estado.

Os conselhos operários, na Itália – estudados por Gramsci (1981) – especialmente os conselhos de fábrica, eram vistos como formas inovadoras de organização nas indústrias, onde se definiam as condições de divisão do trabalho, através da participação dos operários.

Os conselhos alemães tiveram como destaque a figura de Rosa Luxemburgo⁷, que defendia a atuação de conselhos como órgão de administração com funções municipais, educativas, e não somente como órgãos de autogestão econômica. A atuação dos conselhos alemães ocorreu no período de 1918 a 1923.

Dentre os países socialistas, os conselhos iugoslavos merecem destaque e foram criados como estratégia de defesa, no período pós-guerra e tiveram atuação marcante nas fábricas, nos distritos, nas municipalidades e nas províncias.

No Brasil, a formação de conselhos advém de longa data, com registro de sua existência desde o período do Império, quando vinculado ao Colégio Dom Pedro II, com o nome de Conselho Diretor.

Os conselhos no Brasil do século XX diferenciavam-se por sua natureza, os conselhos criados pelo poder público executivo, tinham por objetivo mediar as

⁷ Rosa Luxemburgo (1871-1919). Polonesa, militante política, autora do livro *Acumulação do Capital*, sustentava a existência de um limite econômico para o desenvolvimento do capitalismo.

relações com os movimentos e organizações populares e os institucionalizados e buscavam a participação na gestão dos negócios públicos.

Na década de 1930, sob o governo provisório do presidente da república Getúlio Dornelles Vargas, surgiu o Conselho Nacional de Educação, voltado ao Ensino Superior, vigorando de 1931 a 1936. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4024/61) transformou o então Conselho Nacional de Educação em Conselho Federal de Educação (que vigorou até o governo do presidente da república Itamar Franco) e criou também os Conselhos Estaduais de Educação. A LDBEN 5692/71 possibilitou a criação dos Conselhos Municipais de Educação, subordinados aos Conselhos Estaduais. Em continuidade com as modificações estruturais da educação, a LDBEN (9394/96), admitiu a existência de órgãos normativos dos sistemas. Esta Lei também previu (Art. 14) o princípio da gestão democrática do ensino público e (Art.14, inciso II, item a) a participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola ou equivalentes.

NAVARRO (2004), nos retrata um pouco da nossa realidade:

O Brasil enfrenta profundas desigualdades sociais e culturais e vive um processo histórico de disputa de vários interesses, por muitas vezes opostos. É para essa sociedade que a escola deverá formar o cidadão, sendo este capaz de exercer o seu papel de dirigente na definição do seu destino, dos destinos da educação e da sua sociedade. Nessa perspectiva ser cidadão é ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente.

(Brasília 2004, Caderno 1, p.16)

O princípio da democracia participativa vem sinalizando para a educação a criação de mecanismos operativos de gestão - os conselhos. GOHN (2001) esclarece que alguns desses órgãos têm adquirido importância porque a transferência e o recebimento dos recursos financeiros pelos municípios estão

vinculados, por lei federal, à existência desses conselhos. A lei preconiza três conselhos de gestão no nível do poder municipal, todos com caráter consultivo e ligados ao poder Executivo, a saber: o Conselho Municipal de Educação, o Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (GOHN, 2001, p. 100).

Já no interior das unidades escolares, com o objetivo de garantir a gestão democrática do ensino público, pode-se contar com: o Conselho de Classe, o Grêmio dos Estudantes e o Conselho de Escola. É a possibilidade de vivenciar a democracia em vários espaços de discussão, oportunizando o exercício da cidadania, em um contexto sócio-político.

A proposta do trabalho de gestão participativa constitui uma superação da forma de trabalho individualista para buscar a forma de trabalho cooperativo e solidário, ampliando os espaços de participação como também o de dar oportunidade às pessoas para que possam co-responsavelmente conquistar e ocupar seus espaços nas tomadas de decisões dentro da escola.

(CARDOSO, 1995, p. 6)

O Conselho de Escola, como órgão de natureza deliberativa, consultiva e fiscal, tem como objetivo e tarefa fundamental estabelecer e dar direção à proposta pedagógica da escola e todos os que o compõem. Os representantes deste Conselho, representando os segmentos a que estão vinculados e a quem devem consultar e prestar contas precisam ter clareza de que sua função no Conselho é para dar direção à proposta pedagógica da escola.

Instalado o Conselho de Escola ou sua nova gestão, deverão seus representantes e representados obterem informações e dados gerais da escola que assegurem uma visão de conjunto da prática pedagógica desenvolvida na escola. Cabe ao diretor e aos pedagogos fornecerem ao conjunto dos segmentos:

1. As informações relativas às normas legais que regem a rede escolar e a escola;
2. Informações sistematizadas, organizadas a respeito dos resultados de aprendizagem que a escola vem alcançando;
3. Sobre projetos que vem desenvolvendo no atendimento aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem;
4. Sobre o quadro de pessoal que atua na escola;
5. Sobre a proposta de qualificação em serviço dos professores;
6. Sobre a sistemática do trabalho dos pedagogos junto aos professores;
7. Outras informações que permitam aos envolvidos a possibilidade de compreender a dinâmica da escola.

Como PARO (2000) aponta:

É preciso assumir posturas e desenvolver ações que levem à mudança da situação presente, com a consciência de que a luta pelo alcance de uma escola pública que consiga dotar a população de um mínimo de saber compatível com uma vida decente não é responsabilidade desta ou daquela pessoa ou instituição, mas de todos os cidadãos de uma sociedade civilizada.

(PARO, 2000, p. 332)

IV - IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DE COLEGIADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA – OS CONSELHOS DE ESCOLA

Em 1991, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (C.E.E. /PR), promulgou a Deliberação nº. 20/91, que editou as normas para elaboração dos Regimentos Escolares para todas as escolas públicas do estado que se fundamentaram na concepção democrática da educação. A Rede Municipal de Ensino de Curitiba, estando subordinada ao Sistema Estadual de Educação, por não possuir seu “sistema próprio”, seguiu também as instruções contidas na citada Deliberação.

Devemos dar destaque aos Artigos 5º, 6º, 7º e 8º que dispõem sobre a instituição do órgão colegiado para a gestão da escola pública – o Conselho de Escola – órgão máximo de direção, de natureza deliberativa, consultiva e fiscal, tendo como principal atribuição buscar racionalmente o objetivo pedagógico da escola, entendido como o esforço coletivo para a construção de uma proposta educativa que instrumentaliza o aprendiz a promover mudanças significativas e positivas em seu meio, como também o leva a posicionar-se coletiva e individualmente com responsabilidade sobre os bens naturais e culturais existentes; contribuindo desta forma para o desenvolvimento de pessoas e da sociedade. É através do Conselho que a comunidade poderá acompanhar e controlar a qualidade da educação que lhe é ofertada.

Portanto, atendendo os dispositivos legais, todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba passam a contemplar nos seus Regimentos Escolares uma normatização para a Gestão Escolar, apontando o órgão colegiado –

o Conselho de Escola – como de fundamental importância para a efetivação do exercício democrático. O Estatuto próprio do Conselho de Escola foi elaborado pelas escolas municipais, sob a orientação do Serviço de Legislação da Secretaria Municipal da Educação, de forma padronizada, em 1992, e os primeiros registros verificados nos livros-ata datam do início de 1993, quando o primeiro Conselho de cada escola foi empossado. O Estatuto estabelece normas em consonância com a legislação vigente e as diretrizes da mantenedora.

✓ O Conselho de Escola, como dito anteriormente, é um órgão colegiado, que foi constituído de acordo com o princípio da representatividade, onde todos os segmentos da comunidade escolar têm participação: pais ou responsáveis legais pelos alunos, professores, pedagogos, instituições auxiliares e comunitárias e demais funcionários da escola, com direito a voz e a voto, exceto o aluno menor de 16 anos, que de acordo com a Constituição Federal vigente tem direito somente a voz. De acordo com este Conselho, o diretor – Presidente do Conselho – é membro nato e, todos os demais representantes são eleitos por seus pares. Quando foi instituído o Conselho, não houve a preocupação com a paridade de representantes, ou seja, igualdade no número de representantes da escola e da comunidade. Assim sendo, os membros da comunidade ficavam em desvantagem, pois além de estarem representados em número inferior, não tinham clareza do seu papel na busca e monitoramento da qualidade do ensino.

Compreender o significado e as funções do Conselho de Escola demanda tempo, atenção e exercício permanente. O autor APPLE (1997), em sua obra intitulada “Escolas Democráticas”, coloca que tanto a democracia como a escola democrática não se dão ao acaso, se faz necessário tentar, buscar alternativas,

entrar em ação realmente, é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize. Uma outra forma de se ter uma escola democrática é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens. Para este fim, todos na escola devem participar do processo de tomada de decisão. Apple denomina planejamento cooperativo o que deve ocorrer entre professores e alunos que é uma tentativa genuína de respeitar o direito das pessoas participarem na tomada de decisões que afetam sua vida (APPLE, 1997, p. 21).

Na prática, logo após a implantação dos Conselhos, durante os quatro primeiros anos de sua vigência, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, os conselheiros somente se reuniam para tratar de questões afetas à disciplina dos alunos e para propor alternativas de solução que dariam à direção da escola o devido respaldo para a tomada de providências, em especial, quando algum profissional, pai ou aluno representava ameaça à postura exigida pela escola ou discordava da prática adotada. Ainda estava em evidência a centralização dos atos administrativos, desconsiderando a importância e a necessidade do pluralismo de opiniões numa nova forma de gestão, onde a democracia se aprende sendo praticada por todos os envolvidos.

A postura do diretor frente ao novo método de exercício da democracia – a gestão colegiada – e a falta de orientação aos conselheiros quanto às atribuições do Conselho, levou os representantes a agirem apenas de natureza consultiva.

No sentido inverso, o princípio da autonomia, presente numa proposta de gestão democrática, foi também interpretado no seu conceito etimológico como autogoverno, ou seja, decidir por regras próprias não aceitando constrangimentos externos.

RIOS (1995) destaca que temos como pressuposto para a autonomia, a liberdade, entendida como a capacidade de decidir, assim ela não será confundida com independência:

A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo - nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são.

(RIOS, 1995)

A autonomia da escola nos remete a uma reflexão sobre o significado das ações que se desenvolvem na coletividade da qual a comunidade escolar faz parte e na qual tem um papel específico a desempenhar. O questionamento seria: O que se pode fazer tendo presente a liberdade no espaço do trabalho educativo?

Assim, RIOS acrescenta:

A autonomia num projeto de gestão democrática é a constante busca pelo que fazer mais e melhor, alargando limites e mesmo transgredindo regras, pois as transgressões são construtoras da história e são significativas quando representam uma desobediência no caminho da responsabilidade e do bem comum.

(RIOS, 1995, p. 17)

Tanto a autonomia quanto o seu pressuposto – a liberdade - são construídas; não estão garantidas na nossa prática. Estão associadas à vida em conjunto, resultado das relações entre as pessoas e da consciência de que somos responsáveis por tudo que decidimos coletivamente.

Era necessário que a descentralização de alguns procedimentos ocorresse para que esta autonomia pudesse ser construída e também para que o Conselho de Escola se efetivasse como um canal de deliberação, nas escolas municipais de Curitiba.

O programa de Descentralização de Recursos implantado no segundo semestre de 1997 (Decreto n.º 922/97), nas escolas da Rede Municipal de Curitiba,

além de buscar o atendimento gradativo aos preceitos da LDBEN em seu Art.15, modificou a rotina enfrentada até então pelos diretores das escolas municipais, pela Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF), e delegou ao Conselho de Escola as atribuições de:

- * definir prioridades de atendimento para a aplicação dos recursos do Programa de Descentralização, destinados à aquisição de material pedagógico e de consumo e manutenção do espaço físico (pequenos reparos);

- * analisar e aprovar, emitindo parecer, do Plano de Aplicação de Recursos Financeiros e a prestação de contas, tanto dos recursos advindos do referido programa, como dos recursos do FNDE e recursos próprios captados pela APPF;

- * definir as prioridades de atendimento para a execução de obras na escola.

Estas atribuições exigiram uma nova organização do Conselho no sentido de manter um cronograma de reuniões e uma prática que exigia dos conselheiros consultar os segmentos representados, para que realmente agissem como porta-voz dos mesmos. Difícil tarefa quando o diálogo é a forma de expressão. Era o prenúncio necessário para uma gestão democrática: aprender a ouvir, a debater, a respeitar, a consensar e a comprometer-se com o grupo.

Embora esta prática tenha desencadeado o fortalecimento do Conselho, é importante ressaltar que a gestão democrática não visa apenas à melhoria do gerenciamento da escola, mas deve estar voltada principalmente a garantir qualidade de ensino a todos os educandos. O fato de ter os meios disponíveis para

a aquisição de recursos didático-pedagógicos possibilita que este Conselho venha delinear uma proposta pedagógica mais rica e interessante aos alunos, sendo que os conselheiros deverão ter como premissa: a racionalidade, a qualidade e a transparência no ato de compra e prestação de contas, como é exposto por PARO (2000): “Partindo de problemas concretos, vividos pela comunidade, pais e alunos passam a compreender a vida escolar e a melhorar a qualidade de sua participação, melhorando conseqüentemente a qualidade da escola” (PARO, 2000).

No período de 2001 a 2002, as escolas municipais tiveram como tarefa significativa o estabelecimento de suas propostas pedagógicas, que foram construídas de forma coletiva e com as reconhecidas aprovações dos Conselhos de Escola, sendo posteriormente encaminhadas à Secretaria de Estado da Educação para o parecer de aprovação dos aspectos legais.

Para MENDONÇA (2000),

[...] os colegiados seriam, dessa maneira, o fórum privilegiado onde a busca da unidade se daria pela superação de interesses corporativos ou individuais e pela construção de um projeto coletivo. A materialização mais concreta dessa busca seria a fixação de um projeto político pedagógico, por meio do qual os objetivos comuns são apontados como referenciadores da ação do coletivo da escola e de cada segmento em particular.

(MENDONÇA, 2000, p. 268)

Visando sempre ao fortalecimento dos Conselhos de Escola, a Secretaria Municipal da Educação (SME) descentralizou, através de decretos assinados pelo prefeito ou normas da SME, outras ações aos Conselhos, que antes eram realizadas pela chefia imediata – o diretor.

Passaram a ser atribuições do Conselho de Escola, conforme o regimento escolar:

- * a avaliação dos profissionais da educação em estágio probatório – Decreto 793 da Lei Municipal 10815, de 31 de agosto de 2004;

- * a avaliação dos secretários escolares e atendentes escolares, de acordo com o proposto no Programa de Produtividade e Qualidade – (Decreto 494);

- * realização de pesquisa de interesse da comunidade para oferta de cursos, como: Educação de Jovens e Adultos e Educação Permanente;

- * decisão sobre a forma como a escola organiza o seu tempo de trabalho-definição do calendário e acompanhamento do seu cumprimento.

Todas as atribuições elencadas vêm revestidas de diretrizes ou aprovações finais de órgãos superiores. No entanto, ainda que de maneira incipiente, poder decidir sobre a elaboração e reelaboração da Proposta Pedagógica com a participação de pais e alunos foi motivo para mudar mentalidades e valorizar a cidadania, embora somente em algumas escolas os alunos tivessem a representatividade do seu segmento. As famílias passaram a ter maior compreensão do funcionamento da escola, deixaram de se preocupar apenas com o aspecto organizativo e começaram a refletir sobre o tipo de educação que desejam para seus filhos.

Em vista de novas posturas e de novas atribuições de responsabilidade dos Conselhos, houve a necessidade dos próprios Conselhos elaborarem um novo Regimento Escolar no ano de 2000, onde as principais questões no Título II – Da Gestão Escolar contempladas foram: as atuais atribuições do Conselho; a constituição e representação de forma paritária (mesmo número de representantes da comunidade e da escola); a inclusão do vice-diretor como membro nato, atuando

como vice-presidente; foi observado o princípio constitucional da isonomia, onde os funcionários da escola não poderiam representar os segmentos da comunidade; os representantes responsáveis pelos alunos não precisariam necessariamente ter documento de tutela da criança, em atenção à realidade da comunidade, pois mesmo não sendo os responsáveis legais, são os responsáveis de direito.

Sendo a gestão democrática o resultado em um processo intencional de aprendizagem, que corresponde aos pilares definidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para este milênio: o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, é importante que o segmento dos alunos tenha representatividade garantida em todos os Conselhos das escolas. O que se observa é que uma minoria das escolas municipais contempla, em seus regimentos este segmento, perdendo uma enorme oportunidade de desenvolver lideranças.

“Só se poderá mudar o mundo se os governos cumprirem a promessa de ouvir as opiniões de crianças e jovens, e der a eles a oportunidade de participar plenamente da tarefa de construir um mundo melhor” (KOFFE ANNAN – secretário geral da ONU).

ARROYO (2004) transporta para a sua obra “Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres”, Editora Vozes, a reflexão de que podemos ter democratizado as formas de gestão, como também não temos mais proprietários(as) vitalícios das escolas, porém, independente de quem comanda, as práticas hierarquizantes e antidemocráticas em relação aos educandos ainda não os considera iguais nas capacidades de ser sujeitos éticos, culturais, humanos, cognitivos e de aprendizagem e também complementa:

Criamos mecanismos para marcar nossa voz na eleição de diretores, nossa presença em colegiados e nos órgãos de tomada de decisões, até nas formulações de políticas salariais, de carreira e aposentadoria. Reconheçamos que nos avanços da gestão democrática, a presença e voz dos alunos muito pouco avançou. Pouco estimulamos

sua organização e agora temos de dar conta de suas desorganizadas insatisfações. As condutas dos alunos podem ser um alerta de que não é suficiente uma gestão mais democrática apenas para nós. Será possível avançar criando canais para as legítimas insatisfações dos alunos? Preferiremos as velhas e ultrapassadas imagens, silenciosas, passivas, ordeiras e bondosas da infância, adolescência e juventude? Perdidas imagens não fazem história.

(ARROYO, 2004, p. 42)

Promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, como preconiza a LDBEN – lei 9394/96, requer estratégias de efetivo exercício de democracia, como demonstra TRAGTENBERG (1985), ao ser citado por OLIVEIRA e ROSAR (2002):

A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar reside na criação de estruturas horizontais em que professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar.

(OLIVEIRA e ROSAR, 2002, p. 16)

A tomada de decisão conjunta certamente exige um tempo maior do que quando se decide por iniciativa própria e de forma isolada. A decisão coletiva exige explicações, esclarecimentos e muitas vezes vários encontros, até que todos se sintam convencidos e seguros para o consenso. Para os profissionais da educação, esta descentralização do poder, antes focado na figura do diretor, veio contribuir para a formação de sujeitos participativos, mais autônomos e comprometidos com a educação de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos.

V – GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica no Sistema Educacional, vem passando por transformações que requerem estudos e análises dos diversos segmentos da sociedade (pais, professores, educadores, pesquisadores) que anseiam pela democratização deste nível de ensino a este sujeito/criança, com direito à educação, ao cuidado, ao brincar, à convivência e principalmente à liberdade de expressão.

Nas duas últimas décadas, a Educação Infantil tem sido redefinida como um espaço educativo que contemple o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, emocional, afetivo, social e físico. A Constituição Federal de 1988 a reconhece como instituição educativa, “direito da criança, opção da família e dever do Estado”. Esse reconhecimento é reforçado pela LDBEN 9394/96, que delibera sobre o planejamento de currículo para esta etapa da educação básica, considerando o desenvolvimento das crianças e os conhecimentos culturais que serão por elas apropriados (BRASÍLIA, 1996).

Muitos têm sido os espaços de discussão pelo direito da criança pequena à educação de qualidade: fóruns, congressos, encontros, seminários, movimentos organizados e nas próprias instituições.

Um trabalho pedagógico em que cuidar e educar são aspectos integrados é realizado pela criação de um ambiente em que a criança sinta-se segura e acolhida em sua maneira de ser, em que ela possa trabalhar adequadamente suas emoções, construir hipóteses sobre o mundo, elaborar sua identidade. Isso requer que cada

professor/educador/ aproprie-se criticamente de teorias sobre o desenvolvimento humano e examine o contexto concreto no qual as crianças vivem e as múltiplas formas como a cultura atua na promoção do seu desenvolvimento. A partir daí, gestor, pedagogo, professor e educador planejam o dia-a-dia num contexto que garanta o direito de toda criança a um ambiente prazeroso e desafiador, a organizar tempos e espaços para a realização de diferentes atividades que promovam o aprendizado do cuidado pessoal, o envolvimento das crianças em brincadeiras e o estímulo à realização por elas de projetos de investigação que atendam a seus interesses e necessidades, sempre em parceria com as famílias.

V. 1 - Gestão dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba

No ano de 2004, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba apresentou aos profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs – a proposta de implantação de um órgão colegiado – o Conselho do CMEI – com objetivo de atuar de forma dinâmica em busca dos fins educacionais para a Educação Infantil. Caracterizado como instrumento pedagógico para o aprendizado da participação democrática, sua efetivação acontece por meio do diálogo, do respeito à vontade da maioria e da socialização das decisões a todos os interessados.

Aconteceram doze encontros com representantes da SME e dos CMEIs para a elaboração de um documento de orientação quanto à estrutura e ao funcionamento do Conselho e também para definição das atribuições deste órgão gestor. Após este período, a diretora do CMEI, Presidente do Conselho, ampliou esta discussão para o nível local, envolvendo também a comunidade. Foram 1149 (um mil, cento e quarenta e nove) conselheiros convocados, representantes dos

diversos segmentos eleitos por seus pares, em todos os 140 (cento e quarenta) CMEIs e 969 (novecentos e sessenta e nove) participantes, totalizando 84,5% dos conselheiros, passaram por programa de capacitação, mediada por profissionais da SME, utilizando-se de oficinas interativas como proposta metodológica.

Em 2005, a Secretaria Municipal da Educação, por intermédio do Departamento de Educação Infantil, retomou a discussão com os Conselhos, promovendo Curso de Formação Continuada, que teve como foco as principais atribuições que os conselheiros devem desempenhar na estruturação da identidade da instituição e a importante tarefa de tornar efetivas as possibilidades de desenvolvimento da criança pequena, oferecendo uma qualidade de ação/interação e incentivando a expressão das idéias e dos sentimentos.

Os Encontros de Formação aconteceram em cada um dos nove Núcleos Regionais de Educação, totalizando quarenta encontros, onde foram reunidos representantes de todos os segmentos, e possibilitaram a explicitação das diferentes formas de ação entre os diversos segmentos que compõem a comunidade institucional, mas com todos os olhares voltados para o mesmo objetivo: garantir a esta criança, "sujeito de direitos", uma atenção integrada. Permitiram, principalmente aos pais e aos educadores, a apropriação de conhecimentos que os instrumentalizam para o exercício da participação de forma eficiente e onde puderam desenvolver concepções mais universais e menos corporativas em relação à educação das crianças.

Ao se propor a gestão democrática para a educação infantil, tendo o Conselho como órgão máximo de gestão, é importante salientar que os conselheiros devem ter o cuidado de analisar de forma criteriosa a atual situação da oferta de

vagas para a Educação Infantil, no município de Curitiba, como também conhecer a realidade nacional e mundial, sem acomodar-se com a situação vigente.. É preciso considerar que embora se estabeleçam critérios para a oferta de vagas, e que os membros do Conselho têm o compromisso de fazer uma análise da realidade de cada criança, esta é uma prática necessária para este momento histórico, que também é favorável para um processo de transformação desta realidade, tendo o respaldo da legislação vigente, que afirma uma nova concepção de criança, que deixa de ser, simplesmente, filha de cidadãos, para ser assumida, também, como cidadã, pessoa que é sujeito de direitos.

Com a premissa de capacitar os conselheiros, ao longo de 2005, foram realizados quatro Encontros de Formação Continuada:

No Primeiro Encontro de Formação Continuada, em abril, foi realizada uma retomada de questões relevantes, como a democratização da gestão do CMEI e o compromisso dos conselheiros em relação às suas atribuições. Também neste Encontro, foi tratado sobre a organização do documento que norteia as ações do CMEI – o Regimento Escolar. Esta orientação era bastante oportuna, levando em consideração que cada CMEI estava representado por quatro conselheiros, e esta atribuição do Conselho precisaria se efetivar, para que cada CMEI pudesse organizar o seu processo de pedido de autorização de funcionamento ao Conselho Estadual de Educação. Este Encontro possibilitou aos conselheiros participantes a tarefa de ser um multiplicador das orientações recebidas e iniciar em cada CMEI a discussão para a elaboração do Regimento. Foram necessários outros momentos de orientação por parte da SME, até que o documento fosse concluído.

Entre os anos de 2003 e 2004, estive na pauta dos profissionais dos CMEIs estudos e discussões para nortear a construção de propostas pedagógicas em cada unidade de Educação Infantil, sendo incluído neste quadro de profissionais o pedagogo, que passava a se integrar no trabalho educacional.

Como o processo de orientação às equipes dos CMEIs para a elaboração das respectivas propostas pedagógicas já estava adiantado, o Segundo Encontro de Formação Continuada, em junho, foi organizado com o objetivo de ressaltar esta ação coletiva, e que ainda não estava concluída, mas que a participação do Conselho na elaboração, reelaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica é reconhecida como principal tarefa, conforme consta na Seção III, do Regimento do CMEI. A esta tarefa foi feita a relação com outra atribuição do Conselho do CMEI quanto à aplicação de recursos financeiros do Programa de Descentralização e a reflexão quanto à necessidade de todos os conselheiros participarem da elaboração da Proposta Pedagógica, o indicador necessário à organização do trabalho educacional. É fundamental que todos os segmentos a conheçam para bem definir a aplicação dos recursos, contemplando a sua viabilidade.

Todas as informações contidas no Manual de Descentralização (CURITIBA, 2005), organizadas pelo Departamento de Logística, da SME, foram discutidas, deixando claro a necessidade de lisura, responsabilidade e transparência no trato dos recursos públicos, destinados à aplicabilidade nas ações de educar e cuidar, como também a devida prestação de contas que deve ser feita à comunidade institucional.

Foi fundamental uma abordagem quanto à ética no consumo. Enquanto pessoa jurídica sem fins lucrativos, a APF (Associação de Pais e Funcionários), também um segmento representado no Conselho, e representando os reais interesses do órgão gestor, deve adotar algumas atitudes básicas, como: dar preferência às empresas que não exploram o trabalho infantil; valorizar produtos de empresas que têm uma relevante preocupação com o meio ambiente; reclamar os seus direitos; não compactuar com a ilegalidade; saber identificar as empresas que são éticas em seu relacionamento com os trabalhadores, os fornecedores, a sociedade e os poderes públicos. Todos esses cuidados, que são atitudes e procedimentos éticos, possibilitam a construção de uma sociedade menos desigual e vem respaldar a comunidade quanto ao disposto no Art. 15 da LDBEN: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASÍLIA, 1996).

É o dinheiro público, ou seja, da própria sociedade que retorna às comunidades institucional e local para garantir os direitos fundamentais das crianças que já são atendidas na rede oficial de educação infantil, de Curitiba.

Ainda nesse Encontro de Formação Continuada, houve a oportunidade dos representantes aprofundarem o debate sobre a aquisição de materiais pedagógicos – os brinquedos – entendendo a sua importância no desenvolvimento infantil, com a possibilidade de explorar e conhecer os diversos tipos de materiais que as estimulam a descobrir, inventar, analisar, comparar, diferenciar, classificar, como também proporcionam a passagem para o reino mágico da fantasia, induzindo à

criatividade e desenvolvendo a sua autonomia. Para esta faixa etária, o brinquedo é uma linguagem universal que todas as crianças do mundo podem compreender.

O Programa de Descentralização, estendido também às unidades de educação infantil, simplifica os procedimentos administrativos quando se estabelece a parceria: CMEI e Comunidade.

De forma pontual, as atribuições do Conselho vinham sendo trazidas para discussão e reflexão, e por meio de uma avaliação houve a sinalização para que o cotidiano do CMEI fosse abordado em um contexto democrático. Este é um desafio quando consideramos o fato de não ocorrer eleição para diretores nos CMEIs. Somente 15 diretores atuais, totalizando dez por cento dos 153 (cento e cinquenta e três) fizeram concurso para o cargo no ano de 1988, quando as creches (atuais CMEIs) estavam sob a orientação da Assistência Social. Os demais foram indicados ou convidados para o exercício da função, sendo que até o ano de 2002 eram definidos pela atuação como educadores, sem a preocupação com a escolarização e perfil adequados para o cargo, Observa-se, diante disso, posturas muito “caseiras” ou extremamente “autoritárias”, não sendo considerados nem mesmo os aspectos legais na condução de questões administrativas como, por exemplo, dispensa do trabalho por simples amizade ou exigência de reposição de horários de licença médica. No entanto, aconteceu o debate, o que provocou incômodo para os presentes, mas possibilitou abrir canais de entendimento e propostas de ações conjuntas para a socialização de informações.

Sendo o Conselho também destacado como órgão mobilizador, a pauta do Terceiro Encontro de Formação Continuada, no mês de agosto, retomou a necessária investigação realizada pelos profissionais do CMEI para a construção da

proposta pedagógica, fazendo uma abordagem da legislação vigente e direcionando para as ações compartilhadas com as famílias.

O Parecer nº 02/2005, em substituição ao Parecer nº 03/1999, do Sistema Estadual de Educação, delibera que: “a proposta pedagógica deverá ser o resultado do processo de participação coletiva da comunidade e dos segmentos que compõem a instituição”, e ainda: “a proposta pedagógica deverá articular as características da população a ser atendida com o fazer pedagógico, prever mecanismos de interação entre família, escola e comunidade, respeitando a diversidade étnico-cultural, assegurado o direito da criança ao desenvolvimento de sua identidade e autonomia” (PARANÁ, 2005).

Existe o consenso de que é importante reconhecer a identidade das crianças e das famílias e, não apenas, uma investigação mais geral desta comunidade. Também há o reconhecimento de que os representantes dos pais no Conselho não conseguem dar conta da especificidade de cada família; é preciso promover a participação de todas as famílias num ambiente de confiança e de respeito.

O Conselho do CMEI é um órgão realmente restrito para tratar dos problemas mais específicos da educação das crianças, e esta avaliação não passa despercebida por PARO (2000), em sua obra “Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais”:

Se o problema da representatividade já existe nas questões gerais da escola, imagine-se quando se trata de procurar dar subsídios aos pais para melhor orientar, assessorar e estimular seus filhos em seus estudos. Enfim, esses assuntos não podem ser tratados por representação. É preciso que os pais estejam fisicamente presentes, não apenas representados, para discutir questões pertinentes às dificuldades e ao progresso de seus filhos e receber orientação a respeito.

(PARO, 2000, p. 72)

A partir das reflexões sobre o valor da família, especialmente das famílias das crianças desta faixa etária e, considerando que é na família que a criança começa a

ter seus direitos garantidos, como também quando o “sentimento de pertencer” se confirma, foi proposto pelos conselheiros ações compartilhadas entre as famílias e o CMEI, onde essas pudessem se perceber co-responsável e co-autora da proposta educativa e se sentir parte integrante do trabalho desenvolvido com a criança. Os profissionais do CMEI percebem nestas responsabilidades compartilhadas a possibilidade de construção de ambientes protetores e estimulantes à criança, tanto na comunidade onde está inserida, como no espaço coletivo do CMEI.

As conversas fluem a partir da proximidade com o fazer comum. Em nossos dias, a concepção assistencialista ainda perdura para muitas famílias de Curitiba e, a maioria das mães que têm seus filhos nos Centros de Educação Infantil, o concebem como o lugar onde as crianças recebem aquilo que elas, por sua condição social, não lhes podem oferecer. Assim, o sentimento de gratidão e o medo de reivindicar qualidade fazem com que a participação dos representantes do segmento dos pais, venha revestida de neutralidade.

Sempre promovendo o debate e a relação com a prática, o Quarto Encontro de Formação Continuada, que aconteceu em setembro e outubro, último encontro de 2005 aos conselheiros, trouxe como pauta: “O Conselho e seu papel no desenvolvimento da criança no CMEI”.

Foi preciosa a contribuição dos conselheiros presentes, e importante observar o compromisso de cada um deles. Está claro para os conselheiros que o Conselho deve ser um fórum permanente de debates e articulação entre os vários segmentos na busca da qualidade necessária para que esta criança se desenvolva de forma integral, em posição de aprender a ser e a conviver consigo própria, com os demais e com o próprio ambiente. Ficaram definidas as habilidades e os conhecimentos

necessários aos conselheiros, como: saber como a criança se desenvolve; saber por que os primeiros anos de vida vêm caracterizar um período decisivo para a formação humana; entender o desenvolvimento da criança na perspectiva das interações entre ela e os indivíduos que fazem parte de sua vida cotidiana; considerar os aspectos importantes no desenvolvimento da criança (o tempo, o espaço, a comunicação, as práticas culturais, a imaginação e a fantasia, a curiosidade e a experimentação). Estabeleceu-se o compromisso de momentos de estudos, sob a coordenação da equipe de pedagogos.

O fato de pensar a criança como um ser da cultura é destacado por LIMA (2001) como a possibilidade de significar para o adulto que ele também é um ser que se desenvolve continuamente, acompanhando o movimento das descobertas e criações humanas. “Construir uma ação pedagógica que contemple este processo dialético de formação humana envolvendo adultos e crianças pequenas é, sem dúvida, um dos grandes desafios que enfrentamos na educação infantil” (LIMA, 2001, p. 28).

E como destaca REDIN (1994): “A vida não existe em função de nenhuma etapa, idade ou período: a vida deve ser plena em todo o tempo. O tempo pleno é o tempo presente: passado e futuro só contam se forem presentes com seu peso, seu fogo, suas esperanças, sua garra” (REDIN, 1994, p.48).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera que “cuidar de uma criança, em um contexto educativo, demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas”. Na função de complementação da ação da família, o espaço de educação infantil, realizando um trabalho de parceria com os profissionais da saúde, possibilita a

efetivação de uma cultura de atenção a todas as crianças na faixa etária de três meses a seis anos de cada comunidade atendida (BRASÍLIA, 1998).

Portanto, os profissionais das unidades de saúde, atuais representantes nos Conselhos dos CMEIs, estiveram presentes no Quarto Encontro, trazendo contribuições sobre os cuidados com as crianças na prevenção de acidentes, saúde dos dentes, nutrição e desenvolvimento infantil,

A culminância do trabalho com os Conselhos dos CMEIs no ano de 2005 acontecerá em um Seminário, no mês de dezembro, onde haverá palestra sobre a temática e apresentações teórico-práticas dos Conselhos das nove regionais. As apresentações estão sendo planejadas por representantes dos segmentos que compõem os Conselhos, em cada Núcleo Regional da Educação, e o Seminário tem os objetivos de mostrar os desafios e os avanços desta forma de trabalho, que requer um coletivo organizado, como também possibilitar a troca de experiências entre os conselheiros. Para o Departamento de Educação Infantil será um momento de avaliação e de planejamento de novas orientações.

V. 2 - Conselho do CMEI: uma potencialidade a ser explorada

Estar na pauta de discussão dos conselheiros a confirmação dos direitos da criança no Brasil é trazer toda a legislação que postula a criança e o adolescente como prioridade nacional e que foram citadas no decorrer do texto. No entanto, existe uma grande defasagem entre o que é postulado na legislação e o que efetivamente acontece; não por falta de informações, mas por falta de condições para cumprir o ordenamento legal. Compreender a concepção de criança cidadã e

de educação infantil não assegura que a realidade das crianças brasileiras tenha se modificado.

No parecer da conselheira do Conselho Nacional de Educação (17/12/1998), professora Regina Alcântara de Assis, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, faz alusão a uma política que ainda não está definida, quando afirma que, "Uma política nacional que se remeta à indispensável integração do estado e da sociedade civil, como co-participantes das famílias no cuidado e educação de seus filhos entre zero e seis anos, ainda não está definida no Brasil." (BRASÍLIA, p. 01).

Reconhece, também, as crianças como sujeito de direitos e alvo principal de políticas públicas:

Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir desta definição, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais.

(BRASÍLIA, p. 01)

O relatório percorre toda a caminhada histórica, mostrando a evolução do conceito de criança e traz comentários sobre as orientações na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas para a educação infantil e cita o escritor LEMINSKI: "*Nesta vida pode-se aprender três coisas de uma criança: estar sempre alegre, nunca ficar inativo e chorar com força por tudo que se quer*" (BRASÍLIA, 1998, p. 06).

A situação da infância brasileira caminhou na direção contrária de um entendimento de criança cidadã; esta era conceituada como criança objeto.

Ainda hoje, muitos são os problemas que afetam as crianças brasileiras, principalmente nos primeiros anos de vida: a privação do direito ao convívio familiar,

no caso das crianças órfãs em abrigos, os maus-tratos, o abuso, a violência, o trabalho infantil. Os próprios pais e mães ainda provocam cotidianamente em suas casas maus-tratos, violência e negligência contra as crianças.

Ser criança numa sociedade tão desigual como a brasileira não é nada fácil, principalmente quando ela é pensada pelos adultos e para os adultos. Embora um conjunto de direitos fundamentais e inalienáveis tenham sido consagrados na Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas, não foi suficiente para garantir uma significativa melhoria nas condições de vida das crianças. Esta continua sendo a população mais sujeita à opressão e afeta às condições de sobrevivência.

É contraditório pensar que nunca se discutiu tanto os direitos da criança e ao mesmo tempo, as famílias estão mais reduzidas. Defende-se que o melhor para as crianças é que seus pais assumam a maior parte da responsabilidade sobre elas, mas as condições para fazê-lo são insuficientes, visto o grau de pobreza que a maioria enfrenta. É consensual que deve ser dada prioridade às crianças, no entanto as decisões políticas e econômicas são tomadas sem levar em conta este público.

Diante de um quadro da realidade brasileira, o que não afasta da realidade de Curitiba, a postura dos conselheiros dos CMEIs, no sentido de garantir uma educação infantil que respeite a criança como cidadã deve ser a de colocá-la como centro do processo educacional.

LEITE FILHO (2001) propaga que “as crianças pequenas dependem dos adultos para lutarem e assegurarem os seus direitos. Em função das suas características próprias, principalmente etárias, elas não conseguem se organizar pela luta de seus direitos” (LEITE FILHO, 2001, p. 53).

É necessário refletir sobre as relações que acontecem entre a instituição família e a instituição creche. A comunidade institucional, ou seja: todos os adultos que povoam a vida da criança, através de seus representantes precisam apontar uma conjuntura favorável para estreitar as relações entre aqueles que a própria lei define como co-responsáveis pela educação das crianças de zero a seis anos de idade: a família, os profissionais do CMEI e a comunidade.

GARCIA (2001), apresenta os pensamentos de TIRIBA, em seu texto: Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creches e famílias, trazendo para reflexão:

Se a educação das crianças pequenas é co-responsabilidade das famílias e das instituições escolares, em vez de esperar dos pais uma simples adesão aos projetos da escola, é necessário construir uma parceria entre sujeitos que atuam de forma diferenciada frente ao mesmo desafio, a educação das crianças pequenas. Assim, em vez de “explicar” aos pais o trabalho que a creche realiza, é preciso *construir com eles* um projeto de educação e de escola. Nessa perspectiva, as famílias deixam de ser uma “clientela” à quem se oferecem serviços, para serem parceiras na implementação de um projeto que também é seu.

(GARCIA, 2001, p. 75)

O caminho precisa ser construído no processo de caminhar, já que o como fazer não está dado a priori. É na perspectiva da participação que o desafio está colocado para os Conselhos dos CMEIs: buscar uma prática pedagógica construída na reflexão sobre a ação, num ambiente de gestão democrática e comprometida com a concepção de criança cidadã.

V. 3 - A proposta de trabalho coletivo nos Centros de Educação Infantil conveniados

Do universo de um total de duzentos e trinta creches (assim chamados os atuais Centros de Educação Infantil) disponíveis às comunidades das nove regionais da cidade de Curitiba, cento e cinquenta e três são oficiais e setenta e sete são

mantidas por meio de convênio de cooperação técnico-financeira com entidades não governamentais filantrópicas e mantenedoras de creches denominadas comunitárias (pioneiras no atendimento a crianças em regime de creche em Curitiba). As creches comunitárias estão assim distribuídas: Bairro Novo: 02 (duas); Boa Vista: 13 (treze); Boqueirão: 12 (doze); Cajuru: 13 (treze); Cidade Industrial: 09 (nove); Matriz: 09 (nove); Pinheirinho: 06 (seis); Portão: 10 (dez); Santa Felicidade: 03 (três).

As mantenedoras dos Centros de Educação Infantil conveniados (CEIs) são associações da comunidade e de congregações religiosas, que buscam, no poder público, uma parceria financeira que as auxilie, prioritariamente, na folha de pagamento, no pagamento de luz e água, na compra de alimento e de materiais de limpeza.

O disposto na Constituição Federal de 1988 afirma a criança como cidadã de direitos e rompe com premissas anteriores de atendimento em creches, entendido como alternativa pública para suprir somente as necessidades maternas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, ratificou essa concepção de criança, o que se refletiu no processo educativo da criança de zero a seis anos em Curitiba. Com isso, uma intenção educacional passou a permear a proposta assistencial até então adotada pela Secretaria Municipal da Criança, no atendimento infantil. Estabeleceu-se a partir de 1991 uma parceria entre a Secretaria Municipal da Educação e Secretaria Municipal da Criança, pois na passagem de um espaço meramente de assistência para o espaço agora entendido como de educação integral, exigia a capacitação dos profissionais responsáveis pelas crianças desta faixa etária.

A partir de abril de 2002, as 135 creches oficiais foram integradas à Secretaria Municipal da Educação e as creches comunitárias ainda permaneceram nos anos de 2002, 2003 e primeiro semestre de 2004 sob a responsabilidade da Fundação de Ação Social, sendo extinta a Secretaria Municipal da Criança.

No segundo semestre de 2004, o acompanhamento e orientação pedagógica às creches conveniadas passa a ser de responsabilidade da SME, realizada por uma equipe do Departamento de Educação Infantil.

Em uma pesquisa realizada no ano de 2005 nos Centros conveniados de Curitiba foi possível constatar as dificuldades encontradas pelas equipes diretivas para desenvolver um trabalho de qualidade, sendo as principais:

- Recursos Financeiros: dificuldades financeiras para aquisição de equipamentos, manutenção, alimentação, ampliação de estrutura física e contratação de pessoal;
- Recursos Humanos: número reduzido de pessoal;
- Aspectos Pedagógicos: falta de variedade, diversidade ou quantidade de material pedagógico e didático, e falta de tempo para realização de planejamento, elaboração de projetos e reuniões.

Os momentos com as famílias ocorrem, em 61% dos CEIs, bimestralmente, através da realização de festas nas principais datas comemorativas.

Dentre os setenta e sete CEIs conveniados, 40% já possuem autorização de funcionamento, no entanto a construção da proposta pedagógica ocorreu de forma que não condiz com a orientação da LDBEN 9394/96. Foi possível constatar inclusive o fato de contratação de pedagoga como prestadora de serviço unicamente para este fim.

Os resultados alcançados demonstram que se faz necessária uma nova política de ações afirmativas pautada:

- no acompanhamento pedagógico com regularidade, pois em apenas 50% das unidades há presença de um pedagogo ou o diretor que desempenha esta função;
- na adequação do espaço físico e material pedagógico específico, uma vez que são fundamentais para o desenvolvimento de uma proposta de qualidade nas unidades;
- no investimento da formação inicial dos educadores, pois 7% não concluíram o ensino fundamental e 69% não possuem formação em Magistério, buscando atender, gradativamente, à Deliberação n.º 002/05 do CEE-PR.

Além da necessidade de formação continuada em serviço aos profissionais da Educação Infantil, possibilitando às crianças a garantia de qualidade nas ações de cuidado e educação, onde quer que sejam ofertadas, em CMEIs ou CEIs conveniados, levou o Departamento de Educação Infantil, no segundo semestre de 2005, a promover reflexão junto aos administradores e pedagogos dos CEIs conveniados, sensibilizando sobre a forma de conduzir a gestão e a possibilidade de organização de um órgão gestor.

A Deliberação no. 02/2005, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, no Parágrafo Único do Art. 6º dispõe: "Entende-se por instituições privadas de educação infantil as enquadradas nas categorias de particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conforme o artigo 20 da Lei no. 9394/96 – LDBEN" (PARANÁ, 2005).

Em vista do disposto nesta Deliberação e no citado artigo da LDBEN, como também no artigo 206 da Constituição Federal e artigos 14 e 15 da LDBEN, entende-se que a diretriz para definir a instituição de um órgão colegiado para o CEI conveniado deve ser de consenso da pessoa jurídica de direito privado que a criou (a associação) em parceria com a Prefeitura Municipal de Curitiba, através da SME, que também é responsável pela sua manutenção.

Em um primeiro momento, ocorreu uma abordagem sobre a necessidade de garantir os direitos básicos das crianças e suas famílias, num ambiente de solidariedade, de transparência nas decisões e buscando propiciar igualdade de oportunidades a todas as crianças atendidas, com maior qualidade, nas ações indissociáveis de educar e cuidar.

Embora ocorra um limitador na parceria entre o ensino público e o privado, pela própria natureza da sua manutenção, não é difícil haver o consenso da necessidade de se prever ações que fortaleçam uma cultura de participação e envolvimento da comunidade local e dos profissionais da unidade na construção de uma proposta coletiva. É, portanto, a efetivação da proposta pedagógica, a oportunidade de rever relações autoritárias e dar abertura à participação: um direito e um dever, e resposta a um dos anseios mais fundamentais do homem.

CONCLUSÃO

“Fui ficando só, sem cuidados. Todos os que nos cuidavam tomaram outros rumos e, com eles, foi-se o carinho de que eu vivia. De novo voltam a preocupar-se comigo não por cuidado, mas por medo. Porque me tornei um incômodo. A criança que fui chora na estrada. Deixei-a ali quando vim ser quem sou...Quero ir buscar quem fui onde ficou. Quero poder imaginar a vida como ela nunca foi, e assim vivê-la vívida e perdida, num sonho que nem dói.” (Fernando Pessoa)

A possibilidade de refletir sobre a educação pública no contexto da sociedade brasileira trouxe importantes elementos para subsidiar e confirmar a necessidade de formar coletivos responsáveis por um projeto educativo que valoriza a formação global humana.

A experiência histórica demonstra que o modelo centralizado, burocrático e fragmentado resultou em expressão esvaziada de qualidade e de significados para que a criança e o adolescente se desenvolvam de maneira integral.

Os órgãos colegiados na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: os Conselhos de Escola e os Conselhos dos CMEIs representam um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação da comunidade institucional e promovendo a gestão democrática. São enfim, um canal que busca incentivar uma cultura participativa e cidadã.

Se levarmos em conta a contribuição fundamental da escola pública para a construção desta cultura de participação e tivermos representantes nos Conselhos que consideram os ideais do segmento que representam, um novo cotidiano escolar será vislumbrado, no qual a escola e a comunidade se identificarão no enfrentamento dos desafios da educação e dos problemas sociais vividos pela

comunidade escolar e local, possibilitando a articulação com a sociedade mais ampla.

Na organização das atividades escolares deverá ser percebida a marca de uma pedagogia da autonomia, tendo em vista assegurar a todas as faixas etárias a inserção em práticas democráticas. As vivências no espaço escolar e no centro de educação infantil constituem “momentos privilegiados” para que as relações pedagógicas sejam democráticas.

Todos aqueles que participam da educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos são responsáveis em garantir que o tempo pedagógico não seja esvaziado de sentido. E esta é uma tarefa que o Conselho deve assumir, avaliando e discutindo, sendo co-responsável pela ampliação das oportunidades de aprendizagens significativas para os estudantes.

No processo de formação humana, os Conselhos têm importante papel a desempenhar, enquanto espaço onde todos os segmentos da comunidade escolar e local têm para discutir e encaminhar ações que assegurem as condições necessárias à aprendizagem e à participação plena na vida social, fundamentadas em relações de colaboração, co-responsabilidade e solidariedade.

BIBLIOGRAFIA:

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis : Vozes, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. In: FERREIRA, Naura Syria e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo : Cortez, 2001.

BASTOS, João Baptista (org). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro : DP&A:SEPE, 1999.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 7ª edição. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília : MEC/CNE/CEB, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. **Constituição Federal do Brasil - 1988**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho Escolar e a**

Aprendizagem na Escola. Cadernos 1 a 5 Elaboração: Ignez Pinto Navarro [et al.]. Brasília : MEC/SEB, 2004.

BRUNO, Lúcia. **Gestão da Educação: Onde procurar o Democrático.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de Oliveira e ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs). **Política e Gestão da Educação.** Belo Horizonte : Autêntica, 2002.

COLARES, Anselmo Alencar. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: história e gestão educacional** /Anselmo Alencar Colares, Maria Lília Imbiriba Souza Colares. Coleção Educação Contemporânea. Campinas : Autores Associados, São Paulo : ANPAE, 2003.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Educação Infantil. **Diretrizes para a Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba – versão preliminar.** Curitiba : SME/DEI, Jun./2003.

_____. **Diretrizes Curriculares – O currículo em construção.** Curitiba : SME, 2004. ;

_____. **Manual do Programa de Descentralização – Repasse de recursos financeiros às unidades da rede municipal de ensino (Decreto Municipal n.º 922/01 e Portaria SME nº 10/03).** Curitiba : SME, 2005.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a infância como condição de criança.** Porto Alegre : Mediação, 2002.

GARCIA, Regina Leite. **Em defesa da educação infantil.** Regina Leite Garcia, Aristeo Leite Filho(orgs.). Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica.** São Paulo : Cortez, 2001.

GUERRA, Miguel Angel Santos. **Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar.** Archidona/ España: Aljibe, 1994.

LIMA, Elvira Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo : Sobradinho, 2001.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A Regra e o Jogo: a Democracia e o Patrimonialismo na Educação Brasileira**. Campinas : La PplanE / FE / UNICAMP, 2000.

NÓVOA, Antônio (org), **As organizações escolares em análise**. Lisboa : Nova Enciclopédia, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de Oliveira e ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte : Autêntica, 2002.

PARANÁ. Secretaria Estadual da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 20/1991**. Curitiba : SEED/CEE, 1991.

_____. **Parecer n.º 03/1999**. Curitiba : SEED/CEE, 1999.

_____. **Parecer n.º 02/2005**. Curitiba : SEED/CEE, 2005.

PARO, Vitor. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo : Xamã, 2000.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo : Xamã, 1995.

_____. In: OLIVEIRA, Romualdo P. e ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito à educação - Análise da LDB e da Constituição Federal**. 2ª edição. São Paulo : Xamã, 2002.

SOUSA, Ana Maria Costa. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas : Papyrus, 1996.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Educação, gestão democrática e participação popular**. In BASTOS, João Batista (org.) **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro : DP&A : SEPE, 2001.

TIRIBA, Léa. **Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e famílias.** In GARCIA, Regina Leite e LEITE FILHO, Aristeo (orgs.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro : DP&A, 2001.