



2444 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 05 - Educação e Infância

A direção da educação infantil: contradições da gestão democrática
Simone Fritsche - UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí
Agência e/ou Instituição Financiadora: Não possui

A direção da educação infantil: contradições da gestão democrática

Resumo: Este artigo tem como interesse refletir sobre o contexto de atuação do diretor nas unidades de educação infantil, buscando compreender as contradições desse ofício frente aos desafios da gestão democrática. Para isso, verificamos como a luta pela participação social certifica a gestão democrática na escola pública e também como o ideal de democracia se consolida a partir do neoliberalismo. Procuramos delinear ainda como se constitui o trabalho do diretor da educação infantil em meio às políticas públicas de democratização e universalização da educação das crianças.

Palavras-chave: *Gestão democrática. Educação infantil. Participação. Diretor*

A direção da educação infantil: contradições da gestão democrática

Resumo: Este artigo tem como interesse refletir sobre o contexto de atuação do diretor nas unidades de educação infantil, buscando compreender as contradições desse ofício frente aos desafios da gestão democrática. Para isso, verificamos como a luta pela participação social certifica a gestão democrática na escola pública e também como o ideal de democracia se consolida a partir do neoliberalismo. Procuramos delinear ainda como se constitui o trabalho do diretor da educação infantil em meio às políticas públicas de democratização e universalização da educação das crianças.

Palavras-chave: *Gestão democrática. Educação infantil. Participação. Diretor*

Introdução

Quando o tema da gestão democrática começou a me causar certa inquietação, eu era mais uma professora da educação infantil na rede pública em busca de respostas. Queria entender por que a participação de todos parecia tão distante. Por que a eleição direta não garantia uma postura “democrática” do diretor? Por que não ouvíamos nossas crianças? Eu me perguntava se o diretor tinha ideia e compreendia a necessidade e importância da construção de um projeto participativo. As reuniões pedagógicas me frustravam e nos corredores ouvia sempre as queixas recorrentes dos profissionais sobre a falta de interesse e a ausência das famílias. Eu não entendia por qual razão, mesmo com uma regulamentação para a participação, ela simplesmente não acontecia.

Observava ainda que o conselho escolar tinha sempre as mesmas caras, a reunião de pais, na maioria das vezes, era meramente um monólogo informativo e prescritivo. Percebia que a construção do projeto pedagógico parecia fragmentada e burocrática, despertando pouco interesse da maioria e não refletindo mudanças no cotidiano. A única coisa que parecia não falhar era a contribuição financeira das famílias para a associação de pais.

Em meio a esse turbilhão de questionamentos, sem respostas ou pistas, pelo menos naquele momento, me deparei com um livro do cientista político Francisco Weffort. No título encontrei mais uma pergunta, talvez aquela que estava faltando para dar o *start* em meus estudos: “Qual democracia?”. Como assim? Pensei. Na orelha do livro, havia uma advertência aos desavisados como eu, anunciando que o fim das ditaduras não foi necessariamente o começo das “democracias”.

Em sua reflexão sobre teoria e prática política no final do século XX, Weffort (1992) chama atenção às ameaças e dificuldades na consolidação da democracia no Brasil e países da América Latina. Questionando quais seriam as possibilidades dessa consolidação num país de imensas desigualdades, o autor explica que a partir da nossa Constituição Federal de 88 passamos a viver uma democracia regulatória e corporativista, com a participação de segmentos organizados da sociedade. Assim, apesar da ampliação de direitos sociais e políticos individuais, a ordem política inaugurada passa a refletir um processo de transição, onde fica evidente um desequilíbrio entre o aumento da liberalização (do direito à informação e à expressão) e da participação (capacidade do povo de influenciar o governo e suas políticas). Como explica o autor, é possível dizer que passa a existir um “sistema dual”, onde

[...] para aqueles que estão dentro – isto é, para os grupos social e economicamente dominantes, assim como para outros segmentos organizados da sociedade –, há um regime político competitivo[...]. Para os que ficam de fora, para os marginalizados que são muito pobres e incapazes de se organizar, resta apenas tornarem-se objeto de manipulação política – em outras palavras, são tratados não como cidadãos, mas como “clientes”[...]. Eles são livres para participar das eleições[...]. Não são marginalizados por nenhum tipo de restrição institucional, mas pelas próprias condições sociais, políticas e culturais em que vivem e que os transformam em massas amorfas. Talvez seja mais exato dizer que eles também estão dentro, só que à margem (WEFFORT, 1992, p.23)

O autor chama a atenção para o fato de que esse dualismo dissimula as relações de poder imbricadas na organização da nossa sociedade. Em seu texto, ele explica que a igualdade de condições, aquela que representa a capacidade política, cultural e social de cada cidadão exercer e garantir seus direitos, é fundamental para a democratização. Isso porque sem essa capacidade de aumentar a organização e a

participação popular, acaba-se por estabelecer “novas democracias”, caracterizadas como “vazias” ou “débeis”. Ou seja, se estabelecem formas de participação onde esses “cidadãos de segunda classe” estão habilitados a votar, mas ao mesmo tempo, têm pouca ou nenhuma influência autônoma nas decisões. Apesar de seu pessimismo, Weffort (1992, p.11) afirma que “a democracia tem uma chance de sobreviver, mas isso depende de um cuidado muito maior das lideranças” na realização de reformas econômicas e sociais associadas à igualdade e justiça social.

A gestão democrática no contexto neoliberal

Mas o que isso tem a ver com a gestão democrática na educação infantil? Se considerarmos que é neste contexto de reabertura política pós-regime militar que vai se constituindo o discurso democrático em diferentes áreas da sociedade talvez seja possível esclarecer alguns pontos interessantes. Conforme explica Scherer-Warren (1999, p.20), os movimentos sociais foram fundamentais para a ampliação e garantia de direitos e, principalmente, na reivindicação do ideal democrático. Em sua pesquisa sobre o processo de democratização no Brasil, ela afirma que “a finalidade das mobilizações não é somente [...] a tomada do poder político, mas a extensão da participação cidadã na auto-organização das lutas e na fiscalização dos poderes”. A autora ressalta que esse mesmo processo de democratização também funcionou para legitimar o neoliberalismo instalado logo a seguir. Assim,

[...] os mesmos neoliberais de hoje asseguravam, durante os anos 70 e 80, que a democracia política não era condição do desenvolvimento econômico e que, ao contrário, um regime autoritário oferecia ótimas condições para o crescimento da produção. Nos anos 90, eles asseguram que a democracia e o livre mercado são dois lados da mesma moeda (SCHERER-WARREN, 1999, p.14)

Como vemos, esse discurso pela democracia, pela participação e pelos direitos foi legitimado, aceito e desenvolvido pelos atores sociais desde a década de 90, em especial, no movimento social que impulsiona não só a política, como as relações econômicas, culturais e sociais. “Podemos observar, por um lado, uma fragmentação das mobilizações e das lutas e, por outro, uma aceleração de um processo de democratização” (Scherer-Warren, 1999, p.15). Nessa nova ordem mundial, novos conceitos políticos, antes considerados burgueses, passam a integrar o discurso da esquerda brasileira. “[...] nesse novo paradigma, a democratização parece ser o conceito chave. [...] os movimentos sociais entraram na lógica democrática e fizeram dela uma reivindicação prioritária” (p.19). A democracia passa a ser o novo ideal social.

Imersa neste cenário de reivindicações, a Constituição de 88 reflete esses anseios, estabelecendo também para o campo educacional o princípio de participação, através da gestão democrática da educação pública. Porém, não obstante ao processo de redemocratização que promoveu consideravelmente o crescimento da capacidade de organização civil, encontramos um surpreendente quadro mundial de crise econômica e social que foi decisivo para o desenvolvimento das políticas neoliberais que vieram a seguir. O esgotamento dos modelos de desenvolvimento apoiados na intervenção do Estado na economia, a crise de governabilidade e a crescente globalização reorganizam o funcionamento da política, da economia e da sociedade. Se por um lado, essa abertura de acesso a informações, cultura, mercados e tecnologias aparece como uma possibilidade de desenvolvimento e de redução das desigualdades, ela acaba se mostrando também como uma ampliação da hegemonia econômica, política e cultural. Ou seja, uma imposição, nem sempre clara, de modelos ideológicos, políticos e econômicos que leva ao estabelecimento de novas redes e relações de poder.

No Brasil, o modelo neoliberal foi adotado nos governos dos presidentes Fernando Collor e Fernando Henrique que apostaram na modernização e abertura do mercado, inserindo o país no cenário mundial da globalização. De acordo com Marques (2012), esse modelo começa a influenciar o sistema educacional, sobretudo em 1995, com o estabelecimento de metas e diretrizes nacionais. Ainda assim, como explica a autora, a defesa da democratização da educação sempre esteve na pauta de pesquisadores e trabalhadores da área.

[...] mesmo sendo implantada com base nos princípios neoliberais, a gestão democrática[...] abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade[...], além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado do proposto pelos fazedores de política. Nessa perspectiva, [...] podemos considerar que a implantação das novas diretrizes[...] não está, em princípio, pré-determinada e pode[...] tomar sentidos diferenciados (MARQUES, 2012, p. 1178)

Percebemos então que, durante os processos de redemocratização, os movimentos sociais pressionavam pelo direito ao exercício direto da cidadania através da participação em diferentes áreas, especialmente em nível local. Com isso, vemos novas temáticas e atores sociais, até então ignorados pelo sistema político, que passam a se manifestar e expressar suas demandas, o que intensifica as disputas e tensões. Santos (2002) esclarece que

[...] as sociedades capitalistas consolidaram uma concepção hegemônica de democracia, a concepção liberal com a qual procuraram estabilizar a tensão entre democracia e capitalismo. Essa estabilização ocorreu por duas vias: pela prioridade conferida à acumulação de capital em relação à redistribuição social e pela limitação da participação cidadã, tanto individual quanto coletiva, com o objetivo de não “sobrecarregar” demais o regime democrático com demandas sociais que pudessem colocar em perigo a prioridade da acumulação sobre a redistribuição (SANTOS, 2002, p. 59)

Em seus estudos sobre globalização contra-hegemônica, o mesmo autor ressalta que a perda da “demodiversidade” – coexistência pacífica ou conflituosa de diferentes modelos e práticas democráticas – acaba consolidando um único modelo.

[...] à medida que essas práticas políticas alternativas foram perdendo força e credibilidade, foi-se impondo o modelo de democracia liberal como único e universal, e a sua consagração foi consumada pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional ao transformá-lo em condição política para a concessão de empréstimos e ajuda financeira (SANTOS, 2002, p.71)

Nesse modelo hegemônico vemos a dissensão entre democracia como ideal e democracia como prática. “A imposição universal do modelo liberal leva ao extremo esta distinção e nela a democracia realmente existente está frequentemente tão distinta do ideal democrático que não parece mais que uma caricatura dele” (SANTOS, 2002, p.73). O autor sugere como possibilidade, o exercício de práticas democráticas que intensifiquem e aprofundem a democracia, através da coexistência da democracia participativa em complementaridade a democracia representativa.

Santos (2002, p.74) chama atenção ainda sobre como essas aspirações revolucionárias pela participação trazidas pelos movimentos sociais foram sendo reduzidas as formas de participação de baixa intensidade. “Com isso, os objetivos de inclusão social e de reconhecimento das diferenças foram sendo convertidos e pervertidos no seu contrário”. Apesar de reconhecer que a democracia participativa também está sujeita a essa descaracterização, uma vez que ela também pode ser cooptada por interesses e atores hegemônicos para, com base nelas, legitimar a exclusão social, Santos (2002) afirma que essa perversão pode ocorrer por muitas vias, entre elas pela burocratização da participação.

Como se dá essa burocratização?

Para compreender essa questão voltaremos aos documentos oficiais onde estão alicerçados os ideais democráticos. Além da Constituição de 88, que estabelece a gestão democrática como um princípio orientador da escola pública, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) regulamenta a participação como um direito e também um dever de todos os envolvidos no processo educativo, passando a normatizar o funcionamento da gestão através dos conselhos escolares. Historicamente, a definição da LDB foi marcada por embates. Assim, como nas discussões da CF, projetos de educação distintos disputavam entendimentos sobre a gestão, gerando tensões em relação ao papel do Estado (ADRIÃO; CAMARGO, 2002).

Com isso, de acordo com Dal Ri e Vieitez (2011, p.56), o princípio de gestão democrática acaba figurando de forma genérica nos documentos, o que propicia a estados e municípios certa liberdade em seu entendimento e implantação. Ainda assim, os autores registram que “a literatura vem demonstrando que um modelo básico, com poucas variações e nucleado pelo conselho de escola, foi adotado pelos poderes públicos”. Desse modo, mesmo com as políticas públicas, o compartilhamento de decisões com a sociedade não acontece.

Essa percepção é compartilhada no Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - PNE. Ao analisar a meta 19, Vidal e Vieira (2016, p.416) destacam que a expressão gestão democrática pode ser caracterizada como um conceito polissêmico e multidimensional. Assim, como um princípio orientador, os entes federados têm autonomia sobre o assunto e, por isso mesmo, mantêm “entendimentos próprios e, por vezes, muito diferenciados”. Como vemos, torna-se necessário, antes de mais nada, compreender sobre qual gestão democrática estamos nos referindo, para o que e para quem ela serve.

Libâneo (1986) também concorda que a democratização da escola pública é entendida de diferentes maneiras. Se por um lado, o Estado promove o acesso, ele não oferece condições mínimas para seu funcionamento, como salário dos professores ou condições de trabalho e de aprendizagem. Por outro lado, muitos têm vinculado a luta pela democratização da escola apenas a processos de tomada de decisões. Para o autor, somente a participação não é suficiente, a democratização deve ser entendida como:

[...] ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade (LIBÂNEO, 1986, p. 12)

Nesse sentido, Paiva (2016, p. 95) diz que “os direitos sociais foram os últimos a nascer e, ao que parece, vieram para ficar”. A autora cita Bobbio (1992) ao afirmar que o problema mais grave com relação à conquista de direitos não é o de sua fundamentação, mas sim com sua manutenção. “A ideia de que a luta por direito inverte a mão tradicional do poder — que passa a vir de baixo para o alto — leva diretamente à relação entre direito e democracia”. Isso porque, para Bobbio (1992), enquanto os direitos de liberdade nascem contra o superpoder do Estado e com o objetivo de limitá-lo, os direitos sociais exigem exatamente o contrário: a ampliação desses poderes.

Nas escolas, portanto, o direito à educação precisa se traduzir pelo acesso, a oferta de vagas — o que não basta. O direito só se faz, se garantida a permanência e o sucesso da aprendizagem[...]. Poder-se-ia dizer que a garantia do direito, nesse plano cotidiano traduz-se pelo projeto político-pedagógico que as escolas assumem, tornando visíveis e inegociáveis sua finalidade, seu compromisso com quem servir e com o êxito da sua tarefa (PAIVA, 2016, p. 96)

Franzoni (2015, p.26) destaca que, mesmo com as determinações legais de regulamentação da gestão democrática, estudos apontam em outra direção.

[...] os modos de gerir as instituições educativas revelam que, desde a reforma educacional da década de 90, as relações estabelecidas [...] se caracterizam pelo embate entre as lógicas de participação de baixa intensidade, defendidas pelo Estado, e pela lógica democrática reivindicada pelos educadores e pesquisadores. [...] as experiências de participação vivenciadas no interior das instituições revelam as contradições e tensões em que a gestão democrática está imersa[...]

A existência e regulação de fóruns, conselhos escolares e associação de pais e professores, ainda que fundamental, parece não garantir a participação. Isso porque, segundo o relatório do Observatório do PNE (2017, p.51),

Muitas vezes, em nome de supostos princípios democráticos, o foco acaba por se modificar e pode ocorrer uma participação burocrática, para cumprir um pressuposto legal; uma participação figurativa, que pouco influi na tomada de decisão; ou uma participação controlada, que limita demasiadamente quem pode ou não participar. Ou seja, para observar a efetivação de uma gestão democrática, não basta olhar para a existência de órgão colegiados nas escolas, seria necessário conhecer a dinâmica desses encontros.

Estudos realizados por Tomé (2014), que analisaram os principais marcos da legislação educacional e do pensamento científico acerca da gestão na educação infantil, também apontam neste sentido. A autora inicia seu trabalho a partir da percepção de “uma inadequação na organização do trabalho educativo de creches e pré-escolas públicas brasileiras para o exercício da gestão democrática, promotora da cultura infantil e da emancipação social de seus atores” (TOMÉ, 2014, p.87). Ela acredita que o Estado, ao impor a lógica gerencial para a administração das escolas públicas, nos anos 90, desconsiderou a organização do trabalho, os ideais e as práticas dos educadores e também minimizou seu papel, promovendo a responsabilização da sociedade civil pela educação. Como bem observa a pesquisadora, há uma contradição nas lógicas apresentadas sobre a gestão educacional, que ora parece preocupada com a emancipação social ora valoriza procedimentos e instrumentos que enfatizam o controle e domínio da comunidade pelo Estado.

Esse panorama contribuiu para o estabelecimento de práticas de gestão[...] caracterizadas pelo hibridismo entre as lógicas gerencial e democrática, que puderam ser constatadas a partir de fenômenos como: as parcerias público-privadas; o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola; a educação para a emancipação e a valorização da competitividade e da meritocracia; a priorização do trabalho coletivo e a responsabilização individual do diretor escolar pela qualidade da educação (TOMÉ, 2014, p.87)

Outra consideração importante de Tomé (2014) diz respeito à especificidade da educação infantil. Apesar do seu reconhecimento pelos pesquisadores e de sua presença constante nos documentos oficiais, observa-se que a lógica imposta pelo Estado à gestão da educação infantil é a mesma dos demais níveis educativos, reproduzindo ali a responsabilização social dos educadores e da comunidade pelas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras e também a aplicação de parâmetros nacionais de qualidade. Com isso, a legislação reserva ao Estado o papel de regulação, coordenação e avaliação do atendimento, estabelecendo padrões e metas a serem alcançados.

Observamos então que os ideais neoliberais vão estabelecendo práticas padronizadas de gestão da escola que normatizam os lugares, o tempo, os discursos, os limites e até os papéis da participação. Em sua tese sobre as relações escolas-famílias, Casanova (2017) defende que os documentos da política de educação básica induzem para: mobilização, participação e fiscalização em uma perspectiva de mercantilização que veicula a internalização de saberes, ideias, atitudes e valores do mercado para as relações escolas-famílias. Baseando-se nos estudos de Ball (2005, 2010), a autora reafirma que a presença dos valores da mercantilização traz os princípios do mercado para a gestão pública.

Seguimos, então, com a tese de que assumir esse mecanismo de gestão baseado nesses princípios insere novas relações e subjetividades, novos valores e novas formas de interações. Essas novas relações [...] retratam a perda da concepção de democracia, como a coletivização das decisões. Famílias são mobilizadas a participarem da vida escolar dos filhos e sua participação é anunciada no sentido da melhoria da qualidade [...]. No entanto, a qualidade é medida pelos testes padronizados e, dessa forma, os testes estruturam a gestão da escola e tornam as famílias os agentes fiscais das performances da escola, dos professores e dos alunos (CASANOVA, 2017, p.127)

Sob a perspectiva foucaultiana, a pesquisadora identifica um regime de verdade presente nesses documentos que se “afirmam como os tipos de discursos que as instituições escolares, os gestores, os professores, os alunos e as famílias acolhem e fazem funcionar como verdadeiros”. Neste cenário, a mensagem para estes atores é de que é preciso melhorar a qualidade da educação.

Esse é um poder que produz efeitos positivos no nível do desejo e geram um investimento que tem a forma de controle-estimulação (FOUCAULT, 2015): participe da melhoria da qualidade da educação indo à escola, participando das reuniões, sendo um pai/mãe presente [...], assina os avisos e os recados, conhece o IDEB e participa do Conselho Escolar para ajudar e fiscalizar o que a escola faz (CASANOVA, 2017, p. 130)

Ainda de acordo com a autora, as relações escolas-famílias acabam não se definindo pela participação e construção de um ideário coletivo de educação, mas pela manutenção de um sistema de qualidade já definido, que desconsidera o diálogo e a construção coletiva e que valoriza o acompanhamento da performance mensurável. Desse modo, como bem observa Franzoni (2015, p.42), temos reveladas contradições e tensões em torno do discurso sobre a gestão e a participação. Vemos por um lado, uma luta pela participação como forma de garantir e

ampliar direitos e por outro, o Estado vislumbrando a participação como possibilidade de criar uma imagem positiva de si frente aos investidores. Assim, o ideal democrático vai sendo incorporado ao discurso hegemônico e acaba esvaziando o sentido da participação, reduzindo-o ao modelo representativo de escolha do diretor por meio do voto e também pelo papel meramente fiscalizador do cidadão.

Os estudos de Apple (2000;2001;2006) nos ajudam a compreender como a democracia passa de um conceito político para um conceito econômico incorporado ao senso comum e que define as formas de atuação do cidadão. Apple (2000, p.116) alerta que o neoliberalismo transforma o mundo em "um vasto supermercado" onde todos passam a se posicionar como consumidores. "A democracia transforma-se em práticas de mercado", desse modo, "o ideal do cidadão é o do consumidor".

As ideias neoliberais levam a despolitização ao reduzir tudo a questões econômicas, passíveis de serem administradas ou gerenciadas sob a lógica do mercado. Assim, enquanto a ideia de cidadania implica uma atuação política que se dá não só pelo interesse individual, mas pela consciência de pertencimento a um coletivo, na lógica do capital isso não ocorre já que a discussão política é inconveniente e ao consumidor interessa apenas questões e interesse pessoais. Se as leis de mercado são indiscutíveis, o debate, a argumentação, a dissensão e a controvérsia são coisas da política e, portanto, não pertencem ao universo econômico. Na escola isso se reflete pela deliberada e desejável eliminação do conflito pela lógica do consenso que ajuda a reafirmar o discurso da impossibilidade de mudança. Desse modo, temos uma identificação do conflito como algo negativo e o consenso como algo desejável e positivo, assim, qualquer posicionamento que não esteja de acordo com o consenso destoa do senso comum e causa estranhamento.

Apple (2001, 2006) traz ainda o conceito de senso comum para examinar a ideologia dominante nas escolas. Para o autor, o senso comum é formado por diferentes ideologias determinadas por um bloco hegemônico (aliança formada por diferentes grupos) que apresenta sua visão de mundo como uma forma natural de entender e operar a sociedade. Assim sendo, as ideias que compõem o senso comum não foram impostas, mas, de certo modo, acabam fazendo sentido para as pessoas porque se conectam a problemas reais do seu cotidiano. Um discurso vai se tornando "verdadeiro" quando consegue ancorar-se em entendimentos já existentes no senso comum, mobilizando-os como única forma ou ponto de vista para a compreensão daquela realidade. Aquele discurso não é mais percebido como dominante, mas como uma forma naturalizada de pensamento e ação. Assim, ele acaba se convertendo em senso comum.

Desse modo vai se naturalizando e legitimando uma ideia única do que é ser uma boa escola, de democracia, de eficiência da gestão, de qualidade etc., estabelecendo como verdadeiras, formas muito particulares de ver e organizar o mundo. Ainda assim, Apple (2001) acredita que a escola é um espaço de produção de relações de poder, onde há sujeitos mediando essa produção e onde é possível criar novas dinâmicas. É fundamental então compreender a escola como um lugar de complexidade e contradição, passível de reprodução, mas também de transformação.

Possibilidades democráticas na E.I

No contexto que procuramos delinear até aqui, nos perguntamos a quais objetivos e propósitos tem servido a educação infantil. Será que a democracia tem se situado como um valor fundamental na vida das crianças e suas famílias? Esses questionamentos remetem a Moss (2009) que afirma que há uma possibilidade de que as instituições de educação infantil possam ser "lugares de prática política democrática".

[...] quero dizer "possibilidade" para enfatizar que esse entendimento é uma escolha que nós, como cidadãos, podemos fazer. Não há nada de inevitável nisso: há mais de uma maneira de pensar e manter essas instituições. (MOSS, 2009, p.418)

Moss (2009, p.419) acredita que a prática democrática é indispensável à educação infantil por ser um critério básico para a cidadania, "um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo". Além de ser uma forma de resistência às formas de opressão e injustiça, o autor ressalta que a democracia participativa permite que a diversidade floresça, proporcionando pensamentos e práticas diferenciadas, o que é extremamente desejável no espaço infantil.

Trazer a política democrática para dentro da creche significa o engajamento dos cidadãos em pelo menos quatro tipos de atividades. Em primeiro lugar, a tomada de decisões sobre as intenções, as práticas e o ambiente da creche. Em segundo, a avaliação do trabalho pedagógico através de métodos participativos. [...] Em terceiro lugar, *contestar discursos dominantes*, o que Foucault chama de regimes da verdade, que procuram dar forma às nossas subjetividades e práticas através de suas pretensões de verdade universal e de sua relação com o poder.[...] É por meio da contestação dos discursos dominantes que a quarta atividade política pode emergir: uma abertura para a mudança através de visões utópicas e sua transformação em ação utópica (MOSS, 2009, p.425)

Como afirma o autor, é pouco provável que a instituição de educação infantil se torne esse lugar de prática democrática sem que haja uma "intenção", uma escolha e também condições favoráveis. Por isso, um ponto de partida é a compreensão da criança como "cidadão competente, um especialista em sua própria vida, tendo opiniões que são dignas de serem ouvidas e tendo o direito e competência para participar da tomada de decisões coletiva" (p.426). Assim sendo, a prática democrática é viabilizada quando as diferentes linguagens das crianças e dos adultos são reconhecidas, quando se busca valorizar seus pontos de vista, ideias e experiências. Ou seja, quando passamos a compartilhar valores de respeito à diversidade, às diferentes perspectivas sob uma mesma questão, ao pensamento crítico que reconhece que a realidade não é natural, não está dada e não é incontestável.

Nesse sentido, questionamos se a regulamentação da gestão democrática nas políticas públicas tem ajudado a tornar a educação infantil esse espaço de práticas democráticas. Fernandes e Campos (2015) realizaram um estudo sobre o processo de gestão nas instituições de educação infantil. De acordo com as autoras, a produção acadêmica sobre gestão educacional é ampla, apresentando divergências e distintas compreensões. Após uma consulta ao banco de dados da Capes, com um recorte entre 2010 e 2011, as pesquisadoras registraram a escassez de trabalhos sobre a gestão da educação infantil. Além disso, verificaram que as reflexões existentes sobre a gestão nesta etapa se baseiam em pesquisas realizadas no ensino fundamental e em estudos teóricos sobre a gestão que não guardam relação com a educação infantil. Um dos motivos para isso, pode estar relacionado a recente integração da educação infantil ao sistema educacional. Desse modo, "como recém-chegada, acaba por ser aquela etapa que precisa ajustar-se a modelos de gestão desenhados para outros níveis educacionais, modelos esses que já contam com uma história e com uma legitimidade que reforçam sua imposição" e, com isso, geram um conflito com suas especificidades (FERNANDES; CAMPOS, 2015, p.155).

Ao pensar também sobre a relevância do papel do diretor na efetivação da gestão democrática, percebemos ser fundamental refletir sobre esse complexo ofício que transita cotidianamente entre os afazeres administrativos-burocráticos e pedagógicos e que tem, ao mesmo tempo, como compromisso o respeito à especificidade da educação infantil. Interessados em saber como a gestão das unidades educativas e das redes municipais pode impactar a qualidade da educação infantil, pesquisadores de diversas universidades federais participaram de uma investigação realizada entre 2011 e 2012 em seis capitais (CAMPOS, 2012). Entre os achados, registra-se, que a maioria dos gestores, tanto nas secretarias quanto nas unidades, são mulheres e demonstraram comprometimento com a educação infantil e com a luta pelo reconhecimento de sua importância. Ao mesmo tempo, outro aspecto chama atenção: a maioria dos coordenadores pedagógicos não se sente parte da equipe diretiva, o que demonstra uma hierarquização e a centralização de poder. Também se assinalam concepções contraditórias entre os profissionais da escola e os familiares. Enquanto as famílias demonstram valorizar a unidade educativa, emitindo opiniões positivas sobre o trabalho dos profissionais, na escola predomina uma visão negativa das famílias, sendo estas vistas como obstáculos ao trabalho educativo e não como parceiras. Para Campos (2012), isso demonstra alguns dos desafios a serem enfrentados na educação infantil: superação dos preconceitos e estereótipos com relação às famílias, a centralização e a falta de diálogo e participação.

Apesar de haver uma cobrança pela presença da família, nem sempre a instituição proporciona a organização de tempos e espaços para que

a participação aconteça. Desse modo, como afirma Franzoni (2015, p. 154) um projeto participativo demanda a construção de um projeto coletivo que promova a participação não apenas em momentos pontuais, como a eleição de diretor, mas que consiga envolver a todos em diferentes momentos. Assim, entendemos que a participação não é e nem deveria ser mera formalidade ou burocracia. A atuação do conselho escolar e da associação de pais e professores precisa ir além da assinatura de papéis ou da fiscalização da "qualidade". As crianças precisam ser ouvidas e os profissionais não podem ser somente comunicados sobre as decisões tomadas. Ainda de acordo com Franzoni (2015) no ambiente democrático, as responsabilidades são divididas, aprende-se a conviver com opiniões contrárias, dialogar, fazer e pensar junto a educação que se deseja. "A participação é um processo que se aprende, pois implica em desenvolver práticas de argumentação, de escuta, de respeito à opinião alheia, de revisão de conceitos e saberes".

Ainda assim, sabemos que em muitos momentos, quem está na escola acaba se omitindo, não quer participar, talvez por saber que isso implica responsabilidade. Ou então prefere apenas criticar e apontar aquilo que não funciona, delegando "a outros aquilo que faz parte de sua obrigação enquanto sujeito participe da ação coletiva", ao invés de assumir um papel ativo de transformação dessa realidade (PARO, 1996, p.105). Nesse sentido, a figura do diretor acaba representando não um líder para a coordenação de esforços, "mas muito mais uma oportunidade de jogar sobre os ombros do diretor toda a responsabilidade".

Na complexidade de seu trabalho, o diretor vive essa constante contradição. Isso porque, ainda segundo Paro (1997, p. 11), se por um lado, ele é considerado a autoridade máxima, o que lhe daria grande poder e autonomia, por outro lado, ele acaba, muitas vezes, se constituindo como "responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem", ou seja, "mero preposto do Estado". Além disso, apesar de apresentar competências para a gestão da escola, seu conhecimento e autonomia são limitados e insuficientes para driblar alguns problemas inerentes de outras esferas administrativas e políticas, especialmente se não tiver o apoio da comunidade.

É preciso libertar o diretor de sua marca antieducativa, começando por redefinir seu papel na unidade escolar. À escola não faz falta um chefe, ou um burocrata; à escola faz falta um colaborador, alguém que, embora tenha atribuições, compromissos e responsabilidades diante do Estado, não esteja apenas atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais (PARO, 1996, p. 132)

Considerações

Somos instigados então a superar esse modelo centralizador e partir em busca da gestão participativa. O que significa, de acordo com Catani e Gutierrez (2003, p.69), não o consenso absoluto ou a facilidade, mas, sim, o desafio de uma relação entre desiguais "em uma escola sabidamente desaparelhada do ponto de vista financeiro para enfrentar os desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania[...]".

Com a finalização deste artigo, percebemos que, assim como a trajetória da educação infantil, que vem sendo marcada pela busca de uma identidade própria, a prática do diretor também segue esse caminho, enfrentando os desafios impostos pela demanda da especificidade desta etapa e pela gestão democrática, sendo construída concomitantemente. Pudemos ponderar ainda sobre a complexa conjuntura de atuação do diretor da educação infantil e vimos que a efetivação de práticas democráticas, tendo a democracia como um valor, passa pela compreensão e capacidade de alteridade diante da realidade e daqueles que a compõem. Fica evidente então a necessidade da promoção de uma cultura de participação no espaço da educação infantil e também do fortalecimento do sentimento de empoderamento¹ da comunidade educativa com relação a uma escola inclusiva², considerando que ela é pública, não por ser mantida pelo Estado, mas por estar a serviço das pessoas como garantia ao direito à educação.

Notas

¹ Esse termo foi utilizado pela primeira vez por Paulo Freire e quer dizer aquele que realiza, por si mesmo, as mudanças e ações que o levam a evoluir e a se fortalecer. É um processo de tomada de consciência quanto à situação vivida. O conceito do empoderamento social se resume em dar poder à uma comunidade, fazer com que tudo seja democrático, que a população em geral tenha poder de opinião e decisão.

² O uso do termo escola inclusiva não se refere apenas à questão das necessidades especiais, ele aparece ampliado no sentido político e social da função da escola que é a formação humana. Neste sentido, Libâneo diz que a escola tem como compromisso "ajudar os outros a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas, aptas a participar ativa e criticamente na vida social, política, profissional e cultural". Desse modo, "[...]a escola continua sendo uma instância necessária de democratização intelectual e política; [...], sem o que as escolas não seriam verdadeiramente inclusivas" (LIBÂNEO, p. 1, 2004).

Referências

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In OLIVEIRA, R. de O.; ADRIÃO, T. (org.). Gestão financeira e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Ed. Xamã, 2002

APPLE, M. W. A educação e os novos blocos hegemônicos. IN: RODRIGUES, A. T. Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2000

_____. Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Editora Cortez, 2001

_____. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006

CAMPOS, M. M. A Gestão da Educação Infantil no Brasil: relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012

CASANOVA, L. As relações escolas-famílias e a construção de um ideário. Itajaí: Univali, PPGE, 2017. (Tese de Doutorado)

CATANI, A. M. e GUTIERREZ, G. L. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. IN: FERREIRA, N. S. C. (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003

- DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. Movimentos sociais, trabalho associado e educação: reformas e rupturas. In: BATISTA, E. L.; NOVAES, H. Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI. Bauru: Projeto Ed. Praxis, 2011
- FERNANDES, F. S.; CAMPOS, M. M. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. Educação em Revista (v.31, n.1). Belo Horizonte: 2015
- FRANZONI, J. R. A. Gestão democrática e práticas participativas na educação infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal. 2015. UFSC, PPGE (Dissertação de Mestrado)
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1986
- LIBÂNEO, J.C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasilii Davidov. Revista Brasileira de Educação. n. 27, set/dez. 2004
- MARQUES, L. R. A Formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando ou fala de dois conselheiros escolares. Educação & Sociedade, 2012, 33(121)
- MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. In: Psicologia USP, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3)
- Observatório do PNE. Relatório "3 anos de Plano Nacional de Educação", junho, 2017. Acesso em julho de 2017. Disponível em:
<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/673/documento-referencia.pdf>
- PAIVA, J. Contradições na formulação das políticas de educação: inclusão/exclusão, autonomia, cidadania, qualidade como consequência dos fatores legais e de financiamento. IN: Políticas Públicas de Educação. RJ: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; UFF, 2016
- PARO, V. H. Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia. Campinas, SP. Papirus, 1996
- _____. Gestão democrática da escola pública. São Paulo, SP Editora Ática, 1997
- SANTOS, Boaventura de S. (org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002
- SCHERER-WARREN, I. Democratização em Florianópolis: resgatando a memória dos movimentos sociais. Itajaí: Univali, 1999
- TOMÉ, M. F. A educação infantil foi para a escola e agora? Introdução ao estudo da gestão escolar na educação infantil. Jundiaí: Paco editorial, 2014
- VIDAL, E. e VIEIRA, S. Meta 19 IN: BRASIL. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE; biênio 2014-2016. Brasília, DF: Inep, 2016
- WEFFORT, F. C. Qual democracia? São Paulo: Companhia das Letras, 1992