

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

OTAVIO HENRIQUE FERREIRA DA SILVA

**A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA
GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BETIM/MG**

Belo Horizonte

2016

OTAVIO HENRIQUE FERREIRA DA SILVA

**A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA
GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BETIM/MG**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional Educação e Docência - FAE/UFMG na linha de pesquisa Educação Infantil, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares.

Belo Horizonte
Dezembro de 2016.

S586p

T

Silva, Otavio Henrique Ferreira da, 1991-
A participação da comunidade escolar na gestão da educação infantil de Betim/MG /
Otavio Henrique Ferreira da Silva. - Belo Horizonte, 2016.
196 p., enc.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientador : Ademilson de Sousa Soares.

Bibliografia : f. 181-191.

Anexos: f. 192-196.

1. Educação -- Teses. 2. Comunidade e escola -- Betim (MG) -- Teses. 3. Educação de
crianças -- Teses. 4. Escolas -- Organização e administração -- Teses. 5. Pais e professores --
Teses. 6. Educação e Estado -- Betim (MG) -- Teses. 7. Professores -- Participação na
administração -- Teses. 8. Escolas publicas -- Organização e administração -- Teses.
9. Escolas publicas -- Betim (MG) -- Teses. 10. Gestão democrática -- Teses.
11. Autodeterminação (Educação) -- Teses. 12. Escolas publicas -- Organização e
administração -- Teses. 13. Planejamento educacional -- Teses. 14. Sistemas de escolas
municipais -- Betim (MG) -- Teses. 15. Betim (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Soares, Ademilson de Sousa. III. Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

CDD- 371.103

Catálogo da Fonte Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP



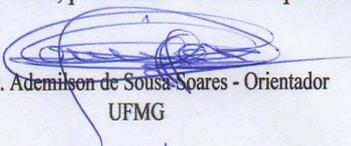
FOLHA DE APROVAÇÃO

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BETIM/MG

OTAVIO HENRIQUE FERREIRA DA SILVA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 09 de dezembro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Ademilson de Sousa Soares - Orientador
UFMG


Prof(a). Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa
UFVJM


Prof(a). Sandro Vinicius Sales dos Santos
FUMEC BH


Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva
UFMG

Betim, 9 de dezembro de 2016.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BETIM/MG

Otávio Henrique Ferreira da Silva

Dissertação apresentada em Betim no dia 9 de dezembro de 2016 à Banca Examinadora constituída pelas(os) seguintes professoras(es):

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares – FAE/UFMG (Orientador)

Prof.^a Dr.^a. Isabel de Oliveira e Silva – FAE/UFMG (Banca Examinadora - Interna)

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Perpétuo de Lima Costa – UFVJM (Banca Ex. - Externa)

Prof. Dr. Sandro Vinícius Sales dos Santos – UFMG (Banca Examinadora - Externo)

Prof.^a Dr.^a Mônica Correia Baptista – FAE/UFMG (Suplente)

Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira– UFMG (Suplente)

Às crianças, às famílias, às(aos) trabalhadoras(es) e às(aos) militantes da Educação Infantil de Betim com todo amor, dedicação e compromisso.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato indispensável em qualquer relação humana, assim agradeço:

Às crianças por todo carinho e por dividirem comigo a felicidade do viver.

À Universidade Federal de Minas Gerais que me concedeu esta preciosa oportunidade.

Ao professor gramscifreirista Paco, que é meu querido orientador, mestre, companheiro e amigo. Sua filosofia e seu saber é algo original, sua humanidade rompe com as amarras da opressão.

Às professoras Mônica e Isabel que foram pessoas imprescindíveis nesta caminhada. Admiro muito vocês, mulheres sábias, comprometidas e companheiras!

Ao professor e amigo Sandro que é uma grande referência para área da Educação Infantil e sempre se mostrou disponível para dialogar. Por diversas vezes Sandro contribuiu com minhas reflexões durante esse percurso.

À professora Maria do Socorro que trouxe preciosas contribuições para este trabalho. E ao professor Heli Sabino que aceitou prontamente compor a banca examinadora.

A toda equipe de profissionais da Faculdade de Educação da UFMG que sempre se demonstrou atenciosa e comprometida com a minha formação e com a formação dos demais estudantes, em especial meus agradecimentos aos funcionários da Secretaria do PROMESTRE e da Biblioteca Alaíde Lisboa.

A todos os meus educadores e educadoras que muito contribuíram na minha formação durante as etapas da vida, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no superior e na pós-graduação.

Aos companheiros(as) do Sind-UTE Betim, principalmente, Luiz Fernando, José Luiz Rodrigues e Andréia Costa, que estão sempre na luta e acreditaram muito nesse trabalho.

Às companheiras(os) do FMEI que me receberam com muito carinho e acreditam muito na Educação Infantil.

À Secretaria Municipal de Educação de Betim, na pessoa de Márcia Mônica, que foi fundamental para fazer intermediações e nos ajudou a conseguir autorização para realizar a pesquisa de campo e nos possibilitou acesso a informações sobre a Rede Municipal de Educação.

À Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino –GIZ/PROGRAD/UFMG que me concederam a oportunidade de ser bolsista e ampliou muito a qualidade da minha formação acadêmica.

Ao Conselho Municipal de Educação de Betim que sempre está à disposição do debate e em busca da democratização da educação da cidade.

A minha querida amiga Elaine que muito me admira e quem eu muito admiro, uma das pessoas que me trouxe boas provocações para que hoje eu conseguisse chegar até aqui. Juntos somos eternos companheiros.

A todos meus amigos e amigas que moram em Betim, Contagem, Belo Horizonte.

Às minhas companheiras do Movimento Social Escolar, principalmente, Maria Helena, Terezinha, Macilene e Ana Carolina que sempre estão dispostas a lutar.

Às minhas companheiras de trabalho e às famílias do CIM Alessandro Ferreira de Souza (Vila Cristina), Lucelaine, Heloisa e Joelma que sempre acreditaram em meu trabalho e me tratam com muito respeito.

Aos queridos amigos e amigas do CIM Recanto da Criança que abriram as portas da instituição para esta pesquisa, e durante o nosso convívio, foi possível cultivarmos bons laços de companheirismo e amizade.

À minha querida família que além de ser muito companheira nessa jornada, foi a primeira instituição de formação política e cultural de minha vida. Agradeço a minha mãe Lúcia que sempre foi compreensiva e dedicada, peço desculpas pelas vezes que me ausentei das atividades domésticas. À minha irmã Celen e meu irmão João, que tanto me amam, e nas ausências sempre careceram de minha atenção. À minha companheira e namorada Fabíola, pessoa com quem divido diariamente as alegrias e dificuldades da vida. Ao meu tio Geraldo e às minhas tias Maristela, Juracy e Silvia que sempre estão presentes e dispostas a ajudar. Ao meu primo Marlos, meu cunhado Igor e minhas primas Lenise, Andresa, Andréia e Adriana por alegrarem mais ainda a nossa convivência familiar. E finalmente, à minha avó Maria Valentina e ao meu avó Gentil (*in memoriam*) exemplos de luta e compromisso com as lutas comunitárias.

“Eu tenho uma pesquisa lá em casa e é sobre borboletas. Eu pego um pote, pego as borboletas e coloco no quadro para ver. Eu vejo as pesquisas de borboletas, porque eu tenho um monte de livros de borboletas. Minhas irmãs têm as receitas de bolos, aí elas me dão uns papéis para anotar borboletas.”. (Kaylane Eduarda Andrade Pereira, 6 anos, Centro Infantil Municipal Recanto da Criança).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a participação da comunidade escolar na gestão da Educação Infantil e discutir possíveis relações que essa participação tem com a oferta de um atendimento público, gratuito e de qualidade no município de Betim/MG. A metodologia utilizada baseou-se em revisão da literatura, análise documental e pesquisa de campo através de entrevistas e grupos de discussões com famílias, profissionais e lideranças comunitárias de duas instituições públicas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da referida cidade. Os dados coletados foram analisados a partir do método “análise de conteúdo” e estruturados em duas categorias e sete subcategorias. A partir desse estudo, pode-se considerar que há uma grande necessidade de afetividade na relação entre os sujeitos da comunidade escolar dos CIMs; nos últimos anos têm ocorrido uma redução no número de reuniões pedagógicas e momentos escolares coletivos nas instituições; quando há momentos para a participação das famílias elas são vistas pelos diferentes sujeitos como pouco participativas; sobre a gestão dos CIMs um dos grandes desafios colocados para os diretores é realizar a gestão dos profissionais terceirizados; o governo municipal não tem viabilizado condições para o alcance de uma integral gestão democrática das instituições públicas de educação com participação da comunidade nas tomadas de decisão; o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições dá grande ênfase na escolarização e o Projeto Político Pedagógico é um tema pouco discutido na Educação Infantil da rede municipal de Betim. Por se tratar de uma pesquisa do programa de Mestrado Profissional Educação e Docência, foram desenvolvidos dois produtos durante a realização do estudo: um livro sobre o desenvolvimento histórico da política de Educação Infantil na cidade de Betim e um curso de formação sobre a implementação do Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil.

Palavras-chave: Comunidade escolar. Gestão. Projeto Político Pedagógico. Políticas públicas. Educação Infantil em Betim.

ABSTRACT

This study has as objective analyze the participation of the schooling community in the management of Early Childhood Education and discuss the means that relation this participation has with the offer of a public service, free and of quality in the municipality of Betim located in Minas Gerais state. The methodology used was based on literature revision, documentary analysis and field research through of interviews and discussion groups with families, professionals e community leaders of two public institutions of early childhood education of city. The collected data were analyzed by the method "content analysis" and structured into two categories and seven subcategories. From this study, can consider that there is a great need of affectivity in the relation between the subjects of schooling community; in recent years there have been a great reduction in the number of pedagogical and administrative meetings and collective schooling moments in institutions; where there are times for the participation of families they are seen by the different subjects as being less participative; about the management of the CIMS one of the great challenges facing the directors is the management of outsourced professionals; the municipal government has not made possible the conditions to reach an integral democratic management of public education institutions with community participation in decision-making; the pedagogical work developed in the institutions give great emphasis schooling and the Pedagogical Political Project is less discussed theme in the Early Childhood Education of municipal network of Betim. Because it's a research of the program of Professional Master's Educations and Teaching, two products were developed during this study: a um book about historical development of the policy of Early Childhood Education in the of Betim and training course on the implementation of Pedagogical Political Project in the Early childhood Education.

Keywords: Schooling community. Management. Pedagogical Political Project. Public policy. Early childhood education in Betim.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTÓRIA E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	17
1.1 A Educação Infantil no final do século XIX e primeiras décadas do século XX.....	18
1.2 O período pós década de 1940.....	22
1.3 O período pós década de 1980.....	25
1.4 Uma nova concepção para a Educação Infantil no Brasil.....	26
1.5 As contribuições de diretrizes e referenciais curriculares.....	28
1.6 A Educação Infantil na agenda nacional contemporânea.....	29
1.7 Considerações sobre a Educação Infantil no atual cenário político nacional.....	33
2. EDUCAÇÃO INFANTIL EM BETIM.....	36
2.1 A Educação Infantil no período de 1958 a 1992.....	36
2.2 Uma nova concepção na Educação Infantil de Betim.....	40
2.3 A ampliação do atendimento pela rede conveniada.....	43
2.4 A ampliação da rede pública de Educação Infantil.....	47
2.5 Entre avanços e retrocessos.....	52
2.5.1 Os profissionais da Educação Infantil da rede pública e o movimento sindical.....	54
2.5.2 A Educação Infantil e o Movimento Social Escolar.....	60
2.6 A atual estrutura da rede pública de Educação Infantil em Betim.....	61
3. A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE, GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66

3.1 Participação numa perspectiva crítica.....	66
3.2 Gestão democrática da educação pública.....	73
3.3 Comunidade escolar: unir ou conviver com a diferença?.....	77
3.4 O Projeto Político Pedagógico e a Educação Infantil.....	80
3.5 Participação e gestão democrática na Educação Infantil de Betim....	84
4. O CAMINHO METODOLÓGICO-DIALÓGICO E OS SUJEITOS DA PESQUISA CAMPO.....	98
4.1 Caracterização do Centro Infantil Municipal Alessandro Ferreira de Souza (Vila Cristina).....	108
4.2 Caracterização do Centro infantil Municipal Recanto da Criança....	114
5. A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	121
5.1 As interações entre os sujeitos da comunidade.....	121
5.1.1 A relação entre adultos e crianças.....	121
5.1.2 A relação entre os profissionais e as famílias.....	127
5.1.3 A relação entre os profissionais da instituição.....	135
5.2 A gestão da instituição.....	139
5.2.1 O papel do diretor.....	139
5.2.2 A eleição do diretor.....	141
5.2.3 O conselho escolar e a sociedade civil.....	145
5.2.4 O Projeto Político Pedagógico.....	152
6. CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BETIM.....	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS.....	183
ANEXOS.....	194

INTRODUÇÃO

“E nossa história não estará pelo avesso assim, sem final feliz. Teremos coisas bonitas pra contar. E até lá, vamos viver. Temos muito ainda por fazer, não olhe para trás, apenas começamos. O mundo começa agora, apenas começamos.”.
(Renato Russo).

Mesmo que a palavra introduzir esteja presente no início da maior parte dos trabalhos acadêmicos, muitas vezes ela busca realizar no final de um ciclo uma síntese de natureza epistemológica da experiência vivida no processo de estudo, e aqui nesta dissertação, a intenção não é diferente. O trecho música “Metal Contra as Nuvens” da banda Legião Urbana, representa o sentimento que há em mim nesta ocasião em que tenho como desafio realizar a abertura de um vasto caminho trilhado e de muitas ideias construídas: *às vezes é preciso não olhar para trás e começar*. Talvez nas palavras de um grande poeta, como Eduardo Galeno, seria o momento de dizer: *“Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei”*, assim, a utopia serve para não se deixar de caminhar.

Esta pesquisa emerge da minha vontade em continuar os estudos, do sonho em ser discente da UFMG por entender que neste ambiente acadêmico há um grau diferenciado na formação universitária e pela necessidade de aprofundar academicamente o meu conhecimento, a minha argumentação e, também, qualificar em alto grau de excelência a minha prática como profissional da educação. Tudo isso, me levou a ingressar no curso de mestrado, principalmente, a partir do momento em que reconheci o tanto que é necessário se colocar a serviço de um projeto civilizador emancipatório e lutar contra uma realidade opressora, excludente, na qual está submersa a imensa maioria da população brasileira. O reconhecimento, da importância de lutar por esta causa ocorreu quase simultaneamente com diálogos e leituras estabelecidas a partir de Paulo Freire (2005). A pesquisa foi realizada junto ao programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), porque esse programa se demonstrou inovador, democrático, inclusivo,

sensível com os trabalhadores da educação pública e, mesmo que não tenha sido fácil, valeu a pena insistir e ver as portas se abrirem.

Mesmo que este momento seja de imensa alegria, vale lembrar que nem “tudo na vida é um mar de rosas”. E durante estes quase três anos dedicados intensamente aos estudos (um ano de preparação e dois de vivência no curso) foi preciso batalhar e vencer muitos desafios, como as constantes tentativas de retaliação da gestão municipal de Betim que tentou por muitas vezes me impedir de aproximar da UFMG, buscando deste modo, inviabilizar a concretização do presente estudo. A Secretaria Municipal de Educação de Betim (SEMED) alegou em várias situações que eu não possuía autorização para fazer cursos durante o horário de trabalho, sempre burocratizou o processo mesmo eu tendo que trabalhar 40 horas semanais e as aulas do PROMESTRE coincidindo com minha jornada profissional. No meu ambiente de trabalho, houve um constante e duradouro atrito com algumas de minhas colegas que muitas vezes assumiram o papel do “opressor” e posicionaram contra mim alegando que “se não pode para todos, não pode para ninguém”. Assim, a minha opção foi resistir e arcar com os muitos cortes de salários sofridos. Mas como diz o grande amigo, professor e sindicalista de Betim, José Luiz Rodrigues: é preciso pular o muro da escola mesmo sem permissão para entrar. Então, para nós a coragem não pode faltar e “Temer jamais”!

Porque optei por pesquisar sobre a comunidade escolar e a gestão da Educação Infantil? Desde 2010 trabalho na Rede Municipal de Educação de Betim, lotado no Centro Infantil Municipal (CIM) Alessandro Ferreira de Souza e nesta instituição exerci diferentes funções como Coordenador Administrativo, Diretor, Auxiliar Administrativo (cargo efetivo) e membro do conselho escolar. Também exerci funções públicas em âmbito municipal, sendo conselheiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (COFUNDEB)- (2012) e conselheiro do Conselho Municipal de Educação (CME) - (2014-2016/2016-2018). Em âmbito local integrei a coordenação do Movimento Social Escolar (MSE) no período de 2013 a 2015. E o trabalho que venho desempenhando na Educação Infantil da referida cidade, sempre esteve diretamente voltado para a gestão e apoio da gestão da instituição

de Educação Infantil, e isso, sempre me exigiu trabalhar com e para todos os sujeitos da comunidade escolar, sejam eles e elas: crianças, famílias, profissionais e lideranças comunitárias. A minha formação que foi sendo construída simultaneamente com a prática profissional, iniciou-se no campo ciências sociais aplicadas – no curso de Administração, outro fator que torna mais latente em minha carreira acadêmica optar por pesquisar no curso de mestrado os processos de gestão das políticas de Educação Infantil.

Neste contexto, a partir das questões anteriormente apresentadas, onde eu sujeito pesquisador destaco a forte ligação que possuo com a comunidade escolar e a grande preocupação com o aperfeiçoamento dos mecanismos de gestão dos Centros Infantis Municipais de Betim, município onde tive a oportunidade de exercer diferentes funções relacionadas à gestão do CIM – o problema central que orientou este estudo se resume na seguinte pergunta: como ocorre a participação da comunidade escolar nos processos de decisão que envolvem a política de Educação Infantil em Betim frente ao desafio de se consolidar a gestão democrática que também contribui para a oferta de um atendimento de qualidade?

Essa dissertação teve como principal objetivo analisar a participação da comunidade escolar na gestão da Educação Infantil e a relação que a participação tem com a oferta de um atendimento público, gratuito e de qualidade. O objetivo geral se desdobrou em quatro objetivos específicos, sendo eles: analisar a construção da política de Educação Infantil em Betim; identificar como é a participação das comunidades escolares na gestão da Educação Infantil; verificar quais avanços são necessários rumo a uma Educação Infantil democrática e de qualidade; apontar a elaboração do PPP como estratégia para assegurar a gestão democrática das instituições de Educação Infantil. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e teve como base num primeiro momento, mais especificamente nos capítulos 1 e 3, a revisão da literatura a partir de autores como Freire (2005), Paro (2008), Albuquerque (2012), Campos (1979; 1985), Kramer (1984), Vieira (1988), Kishimoto (1990), Rosemberg (1992) e Kuhlmann Jr. (2011). Num segundo momento, realizamos análises documentais em documentos oficiais do município de Betim, conforme está apresentando no capítulo 2 e no tópico 3.5 do capítulo 3. Num terceiro momento, realizamos

pesquisa de campo utilizando-se como método principal entrevistas e grupos de discussões com a comunidade escolar de dois CIMs da Rede Municipal de Educação de Betim. Os dados coletados foram organizados e discutidos a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e divididos em duas categorias: a) as interações entre os sujeitos da comunidade; b) a gestão da instituição – e em sete subcategorias: 1) a relação entre adultos e crianças; 2) a relação entre os profissionais e famílias; 3) a relação entre os profissionais; 4) o papel do diretor; 5) a eleição do diretor; 6) o conselho escolar e a sociedade civil; e 7) o Projeto Político Pedagógico.

Este estudo foi estruturado por esta introdução, seis capítulos, considerações finais, referências e anexos com o roteiro das entrevistas e dos grupos de discussão. No primeiro capítulo contextualizamos o desenvolvimento da política pública de Educação Infantil no Brasil desde o final do século XIX até o presente. No segundo, analisamos a política de Educação Infantil no município de Betim entre os anos de 1958 até 2016. No terceiro capítulo, discutimos a partir da literatura, aspectos sobre o que é participar numa perspectiva crítica, sobre gestão democrática e comunidade escolar, também, analisamos a gestão democrática na Educação Infantil de Betim. No quarto, apresentamos os itinerários metodológicos da pesquisa de campo, o campo investigado e os sujeitos da pesquisa. No quinto capítulo, analisamos os dados coletados na pesquisa de campo divididos em duas categorias e sete subcategorias. No sexto apresentamos os produtos elaborados e a aplicação dos mesmos na rede municipal de Betim. Por fim, tecemos algumas considerações e apontamentos para a realização de novas pesquisas.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTÓRIA E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A revisão da literatura do campo da política de Educação Infantil no Brasil é presença fundamental nas pesquisas da área, pois, para os pesquisadores que buscam contribuir com a expansão com qualidade desta etapa da Educação Básica, compreender os processos históricos que antecederam ao que se denomina Educação Infantil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ajuda-nos a pensar em um caminho mais apropriado para a gestão desta política pública no presente e no futuro.

Muitas das mudanças que estão ocorrendo no presente momento nas diversas áreas sociais de responsabilidade do Estado, ocorrem nem sempre oferecendo o melhor para as pessoas. Exemplo disso, são as tentativas de aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241 e Projeto de Lei Complementar (PLC) 257 que visam a redução de gastos da União, estados e municípios com o serviço público. Em um contexto de forte crise econômica, que gera uma diminuição na arrecadação dos cofres públicos, o Estado, em diferentes instâncias da federação, pode tentar se omitir de suas responsabilidades. Nesse sentido, a revisão dos escritos de alguns dos principais autores que contribuíram com a construção teórica da Educação Infantil no Brasil, nos permite fazer algumas reflexões sobre o desenvolvimento histórico da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica visando ter uma melhor compreensão do contexto presente.

A história das instituições de educação para as crianças pequenas está diretamente ligada com a história da sociedade, do trabalho, da família, da infância, das políticas de assistência e com a trajetória das outras instituições escolares (KUHLMANN JR., 2011). Muitas vezes, se menciona a Constituição de 1988 e a LDB (1996) como marcos da Educação Infantil e nem sempre se lembra de fatos e acontecimentos anteriores cujos desdobramentos repercutem até hoje. O reconhecimento oficial da Educação Infantil como direito da criança pequena, sendo assumida efetivamente pelo Estado ao ser mencionada na Lei máxima do país, é fruto de um longo processo histórico.

1.1 A Educação Infantil no final do século XIX e primeiras décadas do século XX

No Brasil, a educação para a primeira infância tem suas raízes e sua trajetória marcadas por inúmeras modificações. Algumas instituições de assistência e educação das crianças foram denominadas de creche, asilos, jardins de infância, lactários, escolas maternais, internatos, orfanatos, casa de infância, parque infantil, Febem, Gotas de Leite, centro de recreação, etc., articuladas com interesses dos meios “jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos, religiosos, com a maternidade e com o trabalho feminino (KISHIMOTO, 1990; KUHLMANN JR., 2011)¹.

A criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, por Arthur Moncorvo Filho, e a abertura da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), ambas no ano de 1899, foram fundamentais para demarcarem o processo de assistência à infância no Brasil, sendo a primeira, por ser uma instituição com propostas pioneiras inspiradas em experiências francesas apresentadas no Congresso Internacional de Assistência em Paris em 1889 e que logo depois abriu várias filiais pelo país, a segunda, por ser a primeira creche, para filhos de trabalhadores assalariados da qual se tem registro (KUHLMANN JR., 2011). No ano de 1896 foi criado o Jardim da Infância Caetano de Campos (SP) e no ano de 1908 ocorreu a abertura da primeira creche popular “cientificamente dirigida” para crianças de até dois anos e filhas de operários. No ano seguinte, 1909, aconteceu a inauguração do Jardim de Infância de Campos Salles (RJ). Neste contexto, Sonia Kramer (1984) adverte que o surgimento destas instituições no Brasil aconteceram em tempos bem posteriores aos países Europeus, onde, desde o século XVIII, haviam a presença de creches. No Brasil, as duas instituições surgem, como vimos, a partir do final do século XIX e início de século XX, momento em que o mundo ocidental vivenciava um grande impulso com relação à infância (KUHLMANN JR., 2011; KRAMER, 1984).

¹ Em vários momentos do texto iremos nos referir mais especificamente às creches e aos jardins de infância, mas é importante lembrar que existiram outras instituições de assistência à infância com funções similares à função da creche.

A fase anterior à década de 1930 pode ser caracterizada em momentos distintos: 1ª) do descobrimento a 1874, chamada de “infância desditosa”, pois nesta época pouco ou quase nada se fazia pelas crianças; 2ª) de 1874 a 1899, com a existência de projetos desenvolvidos por grupos particulares; 3ª) as duas primeiras décadas do século XX onde foram fundadas várias instituições e promulgadas algumas leis em benefício das crianças (KRAMER, 1984).

A creche e o jardim de infância foram historicamente instituições com atendimento direcionado para diferentes classes sociais e para diferentes faixas etárias. Kuhlmann Jr. (2011) destaca que a creche foi criada para atender os bebês de mães trabalhadoras tanto na Europa como no Brasil, não no mesmo período, mas em tempos distintos. Em congressos com temas voltados para a infância, recorrentemente se pautava a necessidade da criação de creches junto às indústrias principalmente para contribuir na regulamentação das relações trabalhistas, mais especificamente com os desafios impostos a inserção da mulher no mercado de trabalho. As creches, na medida em que iam se estabelecendo, organizavam o seu atendimento de diferentes formas, pois, existiam as creches que atendiam os filhos de todos trabalhadores e existiam aquelas que priorizavam o atendimento das mães empregadas domésticas em relação às mães operárias.

Essa proposta de atendimento à infância não era considerada “[...] como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais.” (KUHLMANN JR., 2011, p. 83-84). Nesta filantropia, os homens ocupavam papéis de maiores influências e as mulheres apenas auxiliavam-lhes. Também, as creches, apesar de terem sido marcadas fortemente pela concepção médico-higienista, não foram propostas de serviço exclusiva deste grupo de profissionais. São três as influências de maior destaque: a médico-higienista, que tem como preocupação a mortalidade infantil; a jurídico-policial, que enxergava a pobreza como uma ameaça a tranquilidade das elites, portanto, havia a necessidade de um atendimento à infância a fim de evitar a criminalidade; e a religiosa, que era considerada como um sustentáculo da sociedade capitalista e servia como antídoto na contenção de revoltas oriundas da classe trabalhadora.

Entre as décadas de 1940 e 1970, conforme Vieira (1988), embora tenha sido produzido um discurso que considerasse a creche como um “mal” porque provocava a desagregação da família visto a saída da mulher do lar para ingressar no mercado de trabalho, a creche foi reconhecida como necessária sendo que serviria de combate às criadeiras que eram senhoras que cuidavam das crianças em condições bem precárias durante o período em que as mães trabalhavam. Ao falar dessa ambiguidade de sentimento que havia na sociedade brasileira, Vieira (1988) faz uma análise da instituição creche e afirma que ela se tornou um “mal necessário” para a sociedade.

Por outro lado, em relação ao jardim de infância (*kindergarten*), ele foi uma criação de Froebel no século XIX, cujo o principal objetivo era o de educação e assistência às crianças com idade entre 3 a 6 anos (idade pré-escolar) e de famílias humildes. Entretanto, em países da Europa e no Brasil, de certa forma países ligados ao sistema capitalista, houve a apropriação do jardim froebeliano utilizando-o como instrumento de discriminação social, sendo que esta instituição, atendia às crianças das camadas altas da sociedade e com isso buscava-se criar um status de superioridade em relação às classes mais pobres (KISHIMOTO, 1990). A metodologia froebeliana era reconhecida como educação de qualidade, sendo que o *kindergarten* era considerado referência a nível internacional. Muitos países usaram esse modelo no desenvolvimento de suas instituições de educação de crianças e, também, muitos “[...] estabelecimentos de Educação Infantil se autointitularam como jardins de infância.” (KUHLMANN JR., 2011, p.69).

A realidade histórica do surgimento das instituições de Educação Infantil fez com que a imagem que foi construída das crianças que frequentavam as creches fosse uma imagem de crianças necessitadas, mal cuidadas, abandonadas, famintas, cujas famílias eram pobres, largadas pelas mães que precisavam trabalhar em busca de sobrevivência. Por outro lado, a imagem das crianças que frequentavam os Jardins de Infância seria o oposto disso. Na visão de alguns agentes públicos, durante a primeira metade do século XX, essas instituições são fruto da urbanização, da industrialização, do desajustamento moral e econômico, assim, não podiam ser reconhecidas como órgãos educativos, pois alegavam que “[...] os filhos dos operários só precisam de assistência médica, higiênica e

alimentação, as creches buscavam implementar apenas funções assistenciais.” (KISHIMOTO, 1990, p.61).

A fragmentação que provocava a bipolarização entre as creches e os jardins de infância é discutida por Rosemberg (1992). Segundo a autora, a instituição que atendia na perspectiva de assistência ficava na responsabilidade do setor privado e a instituição que atendia com propostas de educação ficava sob responsabilidade do setor público implantá-la. Por outro ângulo, Kuhlmann Jr. (2011) afirma que uma das principais diferenças que existiam entre as creches e o jardim de infância era a faixa etária, e Kishimoto (1990), faz menção “[...] a inexistência, no Brasil, da prática norte-americana de distinguir as instituições infantis conforme a idade das crianças.”. Ambos autores concordam que é a condição social que sustentava a existência de distintas instituições de assistência e de educação, sendo que as creches eram destinadas para as crianças pobres e os jardins para as crianças ricas. Tomando emprestadas as palavras de Philippe Ariès, “[...] a criança bem educada seria o pequeno-burguês.” (ARIÈS, 2006, p.121).

É preciso ter ciência de que mesmo nas creches assistencialistas havia uma concepção de educação. No entanto, não era uma educação que as crianças recebiam para a sua emancipação e mudança de realidade social, conforme é assinalado na passagem a seguir.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN JR., 2011, p. 166-170).

As palavras do autor embora façam referência mais especificamente ao final do século XIX e primeiras décadas do século XX, são atualíssimas para compreender a história da Educação Infantil no Brasil durante as décadas posteriores e na atualidade.

1.2 O período pós década de 1940

O Estado brasileiro começa a assumir uma maior responsabilidade com os serviços sociais, conseqüentemente com a política do pré-escolar² em uma abrangência nacional, a partir da década de 1940, período que se observa a criação de vários órgãos estatais e parceiras com órgãos assistenciais destinados à assistência à infância. Em 1940 destaca-se a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCR) que foi vinculado ao Ministério da Saúde. Este órgão realizou diversas ações voltadas para o atendimento das crianças, da maternidade e da adolescência, entre elas a produção de publicações, planejamento do atendimento pré-escolar, suporte para a fundação de clubes de mães e associações de proteção à maternidade e à infância, formação de profissionais para atuarem nas creches como médicos puericultores, supervisores e auxiliares, representação em eventos científicos nacionais e internacionais entre outras atividades (VIEIRA, 1988).

Em 1941 surge o Serviço de Assistência a menores (SAM) (vinculado ao Ministério da Justiça), que depois de 1964 passou a ser a Funabem (vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social). Este órgão foi responsável pelo atendimento dos menores de idade tanto crianças pequenas quanto adolescentes, principalmente dos que eram considerados abandonados, infratores, com comportamentos anti-social e irregular. Este órgão em nível estadual era denominado de FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) e neles aconteciam também atendimento das crianças em idade pré-escolar. Em 1946, período pós Segunda Guerra Mundial, foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que passa a atuar no território brasileiro a partir de 1960 (KRAMER, 1984).

No Brasil, o UNICEF influenciou principalmente os trabalhos do DNCR contribuindo no desenvolvimento de projetos pilotos que foram implantados nacionalmente e no financiamento de projetos comunitários voltados para serviços básicos. Em 1948 surge a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEPE), sendo que o Comitê-Brasil desta organização foi implementado em 1953. Este

² Vários autores, tais como Kramer (1984), Kishimoto (1990), utilizam o termo pré-escolar para se referir à Educação Infantil no período anteriormente a 1996 (com a aprovação da LDB), onde então passa-se a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica.

órgão era uma instituição filantrópica de direito privado e da área educacional. A OMEP realizou cursos, formação de profissionais (do sexo feminino), eventos científicos e se preocupava com alfabetização e processos de ensino-aprendizagem. Neste período a OMEP teve uma atuação social considerada bem pequena em relação a quantidade do atendimento (KRAMER, 1984).

O Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) criado em 1972 e vinculado ao Ministério da Saúde, atuava na elaboração de programas voltados para a alimentação escolar em instituições escolares para a população de baixa renda, gestantes e crianças menores de 6 anos (KRAMER, 1984).

Em 1975 surge a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. Esta instituição seria a mais próxima da que hoje é chamada de Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), e assume o compromisso na época, articulada com as outras instituições voltadas para as políticas de assistência e educação da infância, de trabalhar no desenvolvimento de um plano nacional de educação pré escolar. Este plano se concretizou-se num plano de educação compensatória³ que foi considerado como uma plano marginal, pois eram atribuídos baixos investimentos e funcionava como uma espécie de maquiagem para esconder e reforçar o principal fato da existência dos grupos marginalizados: a sua condição enquanto classe social (KRAMER, 1984)⁴. Este plano compensatório será melhor detalhado adiante.

O período de expansão das instituições de Educação Infantil veio a ocorrer após o ano de 1960 no Brasil, acompanhando uma tendência mundial em que a força de trabalho feminina se consolidava cada vez mais no mercado produtivo. As instituições de educação para a primeira infância foram sendo reconhecidas como bons lugares para as crianças frequentarem (KUHLMANN JR, 2011). Diante a crescente demanda por creches, o Estado brasileiro que demonstrava iniciar um movimento de preocupação com as necessidades da criança e da família (VIEIRA, 1988), muda de foco e passa a se preocupar com o desenvolvimento “[...] do

³ Programas compensatórios seriam uma espécie de superação e guerra contra o problema da miséria. A educação compensatória foi considerada pelo governo como uma espécie de educação que resolveriam vários problemas sociais, como o fracasso escolar. Mas de acordo com as autoras, na verdade serviu para esconder a real causa dos problemas sociais da sociedade capitalista. (CAMPOS, 1979; KRAMER, 1984).

⁴ A linha história retratando o papel do Estado brasileiro com a Educação Infantil, foi desenvolvida através das referências de Vieira (1988) e principalmente Kramer (1984).

modelo de educação pré-escolar de massa implantado durante os anos do regime militar e desenvolvido até a abertura política de meados da década de 80 [...]” (ROSEMBERG, 1992, p.21). Este modelo compensatório era destinados às crianças pobres (KRAMER, 1984) e foi influenciado por agências internacionais como a UNICEF e a UNESCO⁵, e implantado sob a justificativa e o discurso ideológico de que o Estado é pobre para continuar investindo em educação e saúde, sendo assim necessária a adoção de medidas mais simplistas nesses serviços. Alegava-se ainda, que era preciso adotar um plano de educação de “baixo custo” para o governo e com “alto retorno social” e que contasse com a ajuda de pessoas de boa vontade, funcionários voluntários e com a participação da comunidade local na execução do plano (VIERIA, 1988; ROSEMBERG, 1992).

Neste momento, é preciso destacar a Legião Brasileira de Assistência Social (LBA) que surgiu em 1942 apoiada pela primeira Dama Darcy Vargas e a partir da década de 1970 passa ocupar papel importante no cenário de assistência e educação para a infância. Esta instituição que foi inicialmente filantrópica, se tornou órgão de consulta do Estado em 1946 e em 1974 foi vinculado ao Ministério da Previdência e Assistencial Social. No ano de 1977 a LBA assumiu a execução do Projeto Casulo (plano de educação compensatória) que objetivava a assistência do menor de seis anos para prevenir a sua marginalidade e possibilitar que as mães tivessem condições de trabalhar fora do lar. Sua atuação consistia na construção de instituições via demandas das prefeituras e governos estaduais, dava suporte na alimentação, materiais de expedientes, cuidados higiênicos e cuidados odontológicos. A LBA só não se responsabilizava pelo pagamento dos profissionais e em muitos casos estes não tinham remuneração, apenas eram prestadores de serviços voluntários (KRAMER, 1984).

Outras críticas ao Projeto Casulo ocorreram porque ele não respeitava as particularidades nacionais, regionais, diferenças culturais, políticas e as necessidades educacionais das crianças. Eram as famílias que arcavam com as despesas pois não havia uma centralidade de contrapartida federal na destinação de recursos, ele dependia do autofinanciamento da comunidade e de captação de verbas dos programas sociais. Neste cenário verifica-se que o governo da Ditadura

⁵ UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Militar, que vigorou no Brasil entre 1964 a 1985, defendia e implantava um projeto de educação compensatória “participativo” e se ausentava da responsabilidade com as políticas sociais, por outro lado os movimentos sociais “[...] se mobilizavam por um Estado de bem-estar social.” (ROSEMBERG, 1992, p.25). Há tensões na literatura sobre o impacto deste projeto, pois sustenta-se em outra posição (CAMPOS, 1985), que o plano compensatório possibilitou que o governo federal atuasse na educação pré-escolar através de programas; foi uma saída que o governo encontrou mediante a crescente demanda por vagas que era uma reivindicação principalmente do movimento de mulheres e feministas; e mesmo sendo contraditório ajudou a legitimar em termos quantitativos o direito de acesso da população a determinados tipos de serviço sociais.

1.3 O período pós década de 1980

O processo de transição política do regime militar para o regime democrático, que se inicia no Brasil por volta do ano de 1984, é marcado pela grande movimentação dos diversos movimentos sociais, movimento feminista, movimento de luta pró-creche, profissionais da educação e grupos ligados às universidades que buscaram participar na elaboração da nova Constituição Federal (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2009; KISHIMOTO, 1990). O grande marco da educação para a infância é simbolizado pela Constituição de 1988 que de forma acanhada, pela primeira vez na história reconhece a Educação Infantil como parte do sistema educacional do país, definindo-se que a responsabilidade por ela compete aos municípios, mas a União deverá colaborar com estados e municípios através de ações redistributivas e supletivas de recursos para que se garanta a todos oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1988).

A Educação Infantil após 1988 assumida legalmente como responsabilidade do Estado brasileiro nas modalidades de creches e pré escola, tinha como o seu público, as crianças com idade entre zero a seis anos. (KISHIMOTO, 1990). Com a reabertura do regime democrático do país, verifica-se um aumento de projetos políticos de governos que propunham investimentos nas áreas sociais. Alguns

desses projetos eram de oposição ao regime militar e saíram vencedores nas eleições municipais seguintes, trazendo como pauta, algumas propostas para o atendimento das crianças de zero a seis anos (FARIA, 2005).

Em 1996, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovada a Lei 9.394 que dispõe sobre a LDB. A partir dessa Lei verifica-se um maior detalhamento no campo legislativo sobre a educação da primeira infância. A LDB além trazer contribuições que ajudaram na organização da primeira etapa da Educação Básica, define que as creches atenderiam às crianças com idade entre 0 a 3 anos e a pré-escola às crianças na faixa de 4 a 6 anos

Durante a década de 1990 mesmo diante as mudanças constitucionais, persistiu a negligência do Estado nacional em não efetivar o direito à educação das crianças pequenas. Uma série de reformas de Estado ocorreram neste período visando implantar as políticas do neoliberalismo, que defendia um Estado mínimo e regras sociais ditadas pelo mercado financeiro. Na década de 1990 várias empresas públicas foram privatizadas, sobretudo na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (OLIVEIRA, 2005). E com a atuação de um Estado mínimo percebe-se o fortalecimento de parceiras com a sociedade civil na execução de políticas sociais, mas que se resumia mais numa filantropia empresarial e era fortemente incentivada pelo Banco Mundial (COUTINHO, 2005). O descompromisso do governo neoliberal no Brasil com a infância ficou explícito quando em 1996 foi criada uma política nacional de financiamento complementar para a Educação Básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio foram ignorados pelo governo de FHC.

1.4 Uma nova concepção para a Educação Infantil no Brasil

O cenário de subalternidade do Estado com a infância começa a ser combatido com um maior volume de ações a partir da chegada de governos progressistas para a presidência da república, isso ocorreu com as gestões de Lula e Dilma (2003-2010/2011-2016). Um exemplo dessa mudança, foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB) no ano de 2007, o que representou pela primeira vez na história, a consolidação de uma política de financiamento público para a Educação Infantil (SOARES, 2015).

Ao incluir a Educação Infantil, o FUNDEB tornou-se uma importante fonte de recursos para o pagamento de profissionais docentes visto que ele prevê a aplicação de no mínimo 60% de seu recurso com o magistério. Além disso, durante estas gestões foram criados e implementados o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância/MEC) que construiu aproximadamente 6.185 unidades de Educação Infantil no país⁶, Política Nacional de Educação Infantil do Campo, cursos de especialização para profissionais da área, o Programa Brasil Carinhoso que visa aumentar a distribuição de recursos quando se aumenta as matrículas de crianças de baixa renda, e várias outras ações e projetos.

Em 2006 ocorreu a aprovação da Lei 11.274 que provocou alteração na LDB e ampliou o atendimento do Ensino Fundamental para as crianças a partir dos 6 anos idade. Em 2009 a Constituição Federal foi alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, onde foi definido que a educação obrigatória se inicia aos 4 e estendendo-se até aos 17 anos. Em 2013 novamente é alterada a LDB onde passa a regulamentar dentre outras alterações que a “[...] educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral *da criança de até cinco anos*, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2014a, p.21, grifos nossos). Antes a Educação Infantil era destinada, na referida Lei, para as crianças de até seis anos. Embora tenha-se antecipado a escolarização das crianças pequenas ao determinar o ingresso no Ensino Fundamental aos 6 anos, essas modificações contribuíram para o aumento do atendimento escolar às crianças que estão nos seis primeiros anos de vida.

⁶ Informações disponíveis em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em 20 mar. de 2016.

1.5 As contribuições de diretrizes e referenciais curriculares

Na medida em que as pesquisas e os estudos foram divulgando indicadores sobre a baixa qualidade do atendimento ofertado pelas instituições públicas de educação das crianças pequenas como a inexistência de propostas pedagógicas, distanciamento entre instituição e família, falta de materiais pedagógico e de expediente, precárias estruturas de atendimento e profissionais com formação inapropriada, aumentou-se a preocupação em construir propostas educativas que tivessem como o foco o atendimento da Educação Infantil pautado pelo direito da criança. Assim, com a criação da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) em 1992, observa-se que o MEC passou a divulgar de vários documentos oficiais voltados ao fornecimento de orientações para as secretarias municipais e instituições de Educação Infantil. Dentre estes documentos destacam-se: o “Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995), onde foram abordados problemas reais do cotidiano das instituições (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2009); o documento oficial “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998a), que englobou diferenciados temas e foi uma referência para os conselhos estaduais e municipais autorizar o funcionamento das instituições; o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)” (BRASIL, 1998b), que embora não fosse obrigatório foi e ainda é bastante utilizado como referência por profissionais da Educação Infantil - este documento é criticado por especialistas como Kuhlmann Jr. (2007) que acreditam que ele pouco acrescentou para a qualidade na medida em que apenas reproduzia a dicotomia que historicamente marcou a Educação Infantil ao segmentar creches como entidades de assistência e pré-escola como instituições educativas; as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)” que têm o caráter obrigatório e já em sua primeira versão (1999) fazia jus da compreensão das crianças como sujeitos de direitos (SILVA, I., 2016).

A partir de 2003 outros documentos importantes foram publicados, como: os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006) que nos volumes 1 e 2 buscou a definição de padrões para a organização e

funcionamento das instituições de Educação Infantil tendo em vista a busca pela qualidade na educação da criança pequena; os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009a), que trouxe orientações para as equipes das secretarias municipais de educação realizarem processos de auto-avaliação da qualidade da Educação Infantil juntamente com a participação da comunidade escolar. A segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil publicada em 2009 (BRASIL, 2013), onde ocorreram atualizações da versão de 1999.

Mesmo não estando imunes à críticas, estes materiais produzidos pelo MEC nas últimas décadas vêm contribuindo significativamente para a promoção da política pública de Educação Infantil no Brasil. E destaca-se como relevantes no presente contexto os materiais divulgados mais recentemente, pois nota-se que estes são referências constantes nas bibliografias de estudos sobre a qualidade da primeira etapa da Educação Básica.

1.6 A Educação Infantil na agenda nacional contemporânea

Algumas discussões recentes são significativas para a promoção da política pública de Educação Infantil nos próximos anos, entre elas, situa-se o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Base Nacional Curricular Comum e o financiamento da Educação Básica⁷.

O Plano Nacional de Educação-PNE em vigor traz contribuições fundamentais para a Educação Infantil porque define metas e estratégias a serem alcançadas em um período dez anos. Em relação a esta etapa educacional, existe uma meta exclusiva, a Meta 1, que visa a expansão com qualidade da Educação Infantil, universalizando a pré-escola até 2016 e atendendo no mínimo 50% das crianças que tenham até três anos de idade até o ano de 2024. Para o alcance dessa meta, foram definidas dezessete estratégias que propõem ações de aumento de vagas, aumento da frequência escolar, levantamento de demanda por creche,

⁷ Essa dissertação foi concluída no momento em que a Câmara dos Deputados aprovava em dois turnos de votação a PEC 241 que compromete por 20 anos os investimentos e as políticas públicas de Educação Infantil. Essa PEC entrou em regime votação no Senado Federal como PEC 55 e já foi aprovada pelo mesmo.

reestruturação das instituições existentes, implantar a avaliação da Educação Infantil, formação dos profissionais, elaboração de currículo e propostas pedagógicas, atendimento em comunidades quilombolas e indígenas, educação especializada complementar para crianças com deficiência, desenvolvimento integral da criança articulado o atendimento com outras áreas como a saúde e a assistencial social, monitorar o acesso e a permanência das crianças de baixa renda, promover a busca ativa de crianças para serem matriculadas, dar publicidade sobre os levantamentos de demanda por vaga e, ampliação do atendimento em período integral (BRASIL, 2014b).

Além das estratégias da Meta 1, a Educação Infantil junto com os demais níveis de ensino aparece em outras metas do PNE, como nas metas voltadas para: a universalização do atendimento das crianças com deficiência (Meta 4), ampliação do atendimento da educação integral para no mínimo 50% das instituições públicas (Meta 6), política de formação para os profissionais de educação (Meta 15), formação em nível de pós-graduação para no mínimo 50% dos professores (Meta 16), valorização dos profissionais de magistério da rede pública de forma isonômica entre os que tiverem a mesma formação (Meta 17), plano de carreira para os profissionais da rede pública (Meta 18), gestão democrática da educação (Meta 19) e ampliação do investimento na rede pública (Meta 20) (BRASIL, 2014b).

Outro debate da atual agenda da educação no país é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. A Base se consolidará em um documento que ainda está em construção e que pretende de uma forma geral “[...] sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2015). Buscando romper com as lógicas assistencialistas e escolarizantes que fortemente demarcam o campo da Educação Infantil e favorecer na construção de projetos pedagógicos que contemplem os princípios éticos, que envolvem “[...] autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito, ao bem-comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”; os princípios políticos, dos “[...] direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática”; e os princípios

estéticos, “[...] sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais[...]” (BRASIL, 2015), a BNCC busca congrega o direito de acesso a uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças do país em acordo com o direito e especificidades da infância e da criança.

Entretanto, Campos e Barbosa (2015) advertem sobre algumas lacunas que vieram acompanhadas do documento inicial de apresentação como: a característica técnica do documento; a não estruturação da Base como um currículo nacional e sim como um modelo de ensino; o risco do documento se tornar uma espécie de indicador para a avaliação da Educação Infantil com decisões precipitadas; a ausência de articulação com o Ensino Fundamental por existirem lógicas diferentes de enxergar a criança, sendo que, no Ensino Fundamental o documento trata a criança como uma “tabula rasa” ao ingressar nos anos iniciais. Por outro lado, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) acredita que existem várias correntes ideológicas que disputam espaço no campo desta política pública para a educação da infância, assim, no presente momento é preciso não “[...] entrar na armadilha de disputas de concepções teóricas, e sim fomentar questões críticas sobre o tema. Esclarecer e ouvir.” (MIEIB, 2015).

O documento final da BNCC ainda está em construção e a primeira versão divulgada em 2015 teve 12.226.510 contribuições⁸, o que demonstra a relevância desse tema na atualidade para a Educação brasileira. Durante o primeiro semestre e segundo semestre de 2016 foram realizados seminários nacionais e estaduais para discutir alterações no texto e na concepção do documento. No entanto, ainda resta saber qual posição esse movimento curricular ocupará na agenda do atual Governo Federal, que se consolidou com o Golpe político que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

O terceiro principal debate da educação brasileira na atualidade é o financiamento. De fato, os recursos públicos são imprescindíveis para a educação pois sem investimentos não há a possibilidade de haver educação pública de

⁸ Informações disponíveis em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acessado em 20 mar. de 2016.

qualidade. Esse lema vem sendo defendido pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (CNPDE). No Brasil, a União fica com o maior percentual de recursos arrecadados e em contra partida é a que menos investe em educação se comparado com os estados e municípios. Com a lógica de municipalização iniciadas nas décadas de 1970 e 1980 e ampliada após a aprovação da LDB de 1996, as políticas sociais como a Educação Infantil passaram a ficar a cargo dos municípios mas sem que houvesse um aumento de recursos. E também, existem vários municípios que possuem dificuldades de gestão devido à falta de autonomia orçamentária, o que impacta em menores condições de cobertura e qualidade ruim das políticas sociais (CARA, 2012).

Quando analisamos a educação como um todo, a creche é a que mais sofre com a escassez de recursos, ela é a etapa da educação que mais demanda investimentos pois o atendimento de qualidade das crianças de zero a três anos implica em um número reduzido de crianças por turma e um funcionamento em horário mais ampliado. O atendimento em creches conforme os artigos 7º, 205º e 206º da Constituição, é um direito social das famílias e das crianças. (BRASIL, 1988). De acordo com os levantamentos realizados até 2012, para alcançar a meta do PNE (2014-2024) de ampliação da Educação Infantil em creches e pré-escolas, seria necessária a construção de mais de 39.000 unidades de Educação Infantil em todo o Brasil. Visando esta ampliação o Governo Federal criou em 2007 o Proinfância. Todavia, para o alcance desses objetivos é necessário uma articulação ainda maior onde envolva todos os entes federados – estados, municípios e a União (CARA, 2012).

A dificuldade financeira da Educação Infantil “[...] parece ser uma tendência histórica [...]” (VIEIRA, 1988) devido às políticas de governo adotadas ao longo dos anos. Mesmo após a sua inclusão no FUNDEB, e que ocorreu por causa de uma grande mobilização dos movimentos sociais principalmente do MIEIB, a Educação Infantil não conseguiu evoluir como seria necessário em termos de investimento. Foi a etapa que menos avançou em comparação com os demais níveis da Educação Básica (CARA, 2012). Diante disso, a expansão da Educação Infantil acontece de forma precarizada através de convênios com entidades privadas. Tem-se observado um aumento dessa expansão principalmente na rede conveniada e em

horário de atendimento parcial. Nesse bojo, outra forma de precarização é o surgimento de novos profissionais em funções docentes na Educação Infantil porém em cargos com nomenclaturas diferentes de “professor” e, com isso, conseqüentemente sem os mesmos direitos legais que são garantidos para os profissionais que estão na docência da Educação Básica (CARA, 2012).

Alguns possíveis caminhos que não resolveria todos os problemas mas que possivelmente contribuiriam para diminuir um pouco a diferença de investimentos que recebe a Educação Infantil e as outras etapas da Educação Básica, é a efetivação de mudanças na distribuição dos recursos do FUNDEB. Essas mudanças devem equalizar, de forma justa, a distribuição financeira (CARA, 2012). Outros importantes movimentos são a implementação imediata do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pautas defendidas pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (CNPDE, 2015). O CAQI define anualmente o montante que o Brasil precisa investir para que tenha um padrão mínimo de qualidade na Educação Básica. E o CAQ define o esforço necessário a ser feito para que o país alcance o patamar de financiamento em educação dos países desenvolvidos. Tanto o CAQI como o CAQ integram a Meta 20 do PNE. O primeiro estava previsto para ser implementado até junho de 2016, porém até o momento isso não ocorreu. O segundo está previsto para ser implementado até junho de 2017.

1.7 Considerações sobre a Educação Infantil no atual cenário político nacional

Retomando a idéia apresentada na seção anterior, observa-se que os principais debates e desafios da Educação Infantil na contemporaneidade dizem respeito a ampliação com qualidade (PNE 2014-2024), a consolidação de bases para um currículo nacional (BNCC) e o financiamento desta política pública (FUNDEB/CAQI/CAQ/Meta 20 do PNE). Essas agendas vêm sendo construídas com a participação da sociedade e iniciaram durante as gestões de Lula e Dilma.

No entanto, a consolidação do impeachment de Dilma em agosto de 2016 através de um golpe-direitista-midiático, já demonstra reais ameaças ao futuro não

só da Educação Infantil, mas das políticas públicas sociais como um todo. Isto está materializado, por exemplo, em dois projetos de leis que estão tramitando no Congresso Nacional. O primeiro projeto é a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241 (BRASIL, 2016a) onde institui um novo Regime Fiscal que vigorará por um período de 20 anos, congelando durante esse tempo os gastos federais nas áreas sociais. O segundo projeto, a PLC 257 (BRASIL, 2016b), trata-se de renegociar as dívidas dos Estados e Distrito Federal e trará impactos diretos para os servidores públicos e para o povo-pobre-trabalhador. Essas ações encaminhadas sob o governo Temer demonstram que mesmo num contexto de crise econômica onde o desemprego aumenta e a população cada vez mais depende da intervenção do Estado, o atual governo brasileiro tem se posicionado favorável a se omitir da garantia dos direitos sociais previstos na Constituição, ao propor medidas de precarização do serviço público e buscar economizar recursos às custas da população pobre. Esse cenário põe em risco o não cumprimento das metas do PNE e inviabiliza mais investimentos para a Educação Infantil.

Outros fatores que tem contribuído para os retrocessos nas áreas sociais, além dos que já foram mencionados, são as constantes propostas de privatização de empresas públicas, a entrega do Pré-Sal às multinacionais (PL 4567), a emenda aditiva 27 elaborada pelo Deputado Alfredo Kaeffer (PSDB/PR) para ser incluída na Medida Provisória (MP) 705/2015 pautando a criação das Creches Domiciliares e das Mães Crecheiras (habilitação com Ensino Fundamental), a reforma do Ensino Médio onde as disciplinas das áreas humanas não são consideradas obrigatórias na MP 746/2016 e o Projeto de Lei do Senado (PLS) 193/2016 que propõe incluir na LDB o “Programa Escola Sem Partido” inviabilizando assim a gestão democrática da educação pública, o debate político dentro das escolas brasileiras e impossibilidade de se ter uma educação inclusiva com respeito à diferença e aceitação da diversidade.

Percebe-se que foi sob a gestão de um governo popular que as crianças de zero a seis anos começaram a ter voz e vez na agenda do governo brasileiro. Antes disso, o que se viu foi uma clássica reprodução da negligência que fortemente marcou a primeira etapa da Educação Básica ao longo de sua história: um Estado que nunca tratou a criança pequena como um sujeito de direito, e não havia

assumido até então compromisso de implementar uma política de atendimento à primeira infância com qualidade. A recente ruptura com o jovem período de democracia no Brasil representa para a Educação Infantil um enorme aumento da distância de um dia ela se tornar uma política pública que realmente contribua para a emancipação das crianças de zero a seis anos, principalmente, das crianças pobres que são às que mais dependem dos serviços públicos oferecidos e gerenciados pelos órgãos estatais.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL EM BETIM⁹

2. 1 A Educação Infantil no período de 1958 a 1992

A história da Educação Infantil na cidade de Betim se assemelha em seus aspectos estruturantes ao percurso da Educação Infantil no Brasil. Claro que também há diferenças, principalmente, diferenças temporais. Enquanto em nível nacional as primeiras instituições de atendimento à infância surgem no final do século XIX, em Betim a primeira instituição na qual encontramos registros¹⁰ surge no final da década de 1950. O marco inicial da política pública de Educação Infantil na cidade, tem origem no ano de 1958, quando nesta época, o governo municipal representado pelo então prefeito Raúl Saraiva, sancionou uma legislação que dispõe sobre a doação de um terreno público para a construção da sede do Jardim de Infância Menino de Jesus, na rua Serrado ao lado da casa das senhoras Divina Starling, Francisca Pinto e Josua Iracia de Jesus (BETIM, 1958). O ano de 1959 marca-se como o início das atividades do Jardim de Infância Menino de Jesus, que era uma organização privada (BETIM, 2006). Desta forma, este jardim de infância é a primeira instituição que atendeu crianças pequenas na cidade de Betim da qual se tem alguns poucos registros históricos¹¹. Quando comparado com a situação do Brasil notam-se movimentações similares em Betim, visto que as primeiras instituições de atendimento à infância brasileira também foram os Jardins de Infância, pois houve uma tentativa frustrada de implantação do modelo frobeliano no ano de 1875 (KRAMER, 1984; KUHLLMAN Jr., 2011), e em 1896 ocorreu a criação do Jardim de Infância Caetano de Campos (SP). Ressalta-se que estas instituições, tanto em Betim quanto no Brasil, eram de exclusivo atendimento às crianças filhas da elite.

⁹ Uma análise mais detalhada sobre a trajetória histórica da educação infantil em Betim no período de 1958 a 2016 pode ser verificada no livro “Educação Infantil em Betim (1958-2016), que é um dos nossos produtos desta pesquisa de mestrado (SILVA, O., 2016). Registro os meus agradecimentos à professora Mônica Correia Baptista pelas sugestões de aprofundar a escrita deste tema.

¹⁰ Essa informação foi levantada durante a consulta às legislações municipais de Betim no *site* da câmara municipal e também é destacada no documento Betim (2006).

¹¹ Parte desses registros encontramos nos documentos Betim (1958) e Betim (2006).

Em relação às creches, assim como foi o movimento das primeiras instituições brasileiras, as creches em Betim surgem com o processo de industrialização e com a proposta de atendimento das crianças pobres filhas dos trabalhadores e das trabalhadoras. São as creches que demarcam o processo de assistência à infância no Brasil com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e com a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), em 1899; e em Betim, em tempos mais tardios, com a criação da Associação de Proteção à Maternidade, Infância e Velhice (APROMIV), em 1971.

Uma ação que se destacou durante a década de 1960 foi a filantropia das primeiras-damas municipais. Dona Mariquinha, então casada com Álvaro de Sales Barbosa, figura pública que foi vice-prefeito e também prefeito municipal, era uma dessas primeiras-damas de reconhecimento na prestação de serviços de caridade em Betim. Em 1964, ela fundou a Ação Social Santa Edwiges – instituição que realizou diversas parcerias para a captação de recursos, inclusive com a LBA. A instituição fundada por Mariquinha atuava na oferta de atendimento médico, exames de laboratório, dentista e distribuição de alimentos, tudo isso com o foco nas famílias carentes.

Em 1971 foi criada a Associação de Proteção à Maternidade, à Infância e a Velhice, mais conhecida na cidade por sua sigla APROMIV. A sua criação aconteceu porque era de costume no município a primeira-dama atuar em parceria com LBA na promoção da ação social. A Sr.^a Maria de Lourdes Lara passou a ocupar o *status* de primeira-dama, em 1971, com o início do mandato de seu marido João Lara, que havia sido eleito prefeito. Porém, como o prefeito anterior, que era marido de Dona Mariquinha, tinha interesse em se candidatar novamente, Mariquinha continuou com o seu trabalho à frente da Ação Social Santa Edwiges. Então, para que a nova primeira-dama conseguisse captar recursos de doações “[...] federais e estaduais, a alternativa encontrada foi a de constituir outra entidade não governamental, a exemplo da que existia no município, mas que na prática era ‘da D. Mariquinha’.” (MIRANDA, 2008, p. 78). A APROMIV tinha como objetivo atender a três tipos de públicos: as gestantes por meio de amparo em questões sociais e materiais; a infância por intermédio de creches, lactários ou similares; e a velhice com asilos e outras ações (MIRANDA, 2008). O surgimento da APROMIV ocorre

após a chegada da Refinaria Gabriel Passos (REGAP)¹², em 1968, também em período próximo ao da construção do Distrito Industrial Paulo Camilo e da chegada da montadora automobilística FIAT Automóveis durante a década de 1970. Foi a APROMIV que pela primeira vez apoiou a oferta dos serviços de atendimento à infância no município de Betim. Desta forma, a instituição demarca na cidade o início da construção das políticas voltadas para o atendimento da infância e é partir do surgimento dela que se percebem movimentações dos poderes executivo e legislativo no desenvolvimento de legislações/ações voltadas para as instituições populares (SILVA, O., 2016).

Alguns meses após a sua criação, a APROMIV foi considerada como instituição de utilidade pública municipal, conseqüentemente, ela passou a receber recursos públicos da cidade, em 1972, conforme previsto na Lei nº 988/1971 que trata de assuntos sobre a concessão de subvenções sociais, econômicas e outros encaminhamentos (BETIM, 1971). De acordo com Miranda (2008), a APROMIV não tinha estrutura própria até o ano de 1981, e os funcionários que trabalhavam nela eram cedidos pela Prefeitura Municipal de Betim. Nas creches apoiadas por esta organização havia também alguns trabalhadores voluntários. Todavia, a instituição da primeira-dama, mesmo promovendo mudanças em relação ao atendimento à infância, não se desvinculava da política eleitoreira com fortes marcas na cidade, pois, o cidadão para ser atendido pelos serviços da APROMIV precisava preencher uma ficha de inscrição informando, inclusive, o título de eleitor (MIRANDA, 2008). A parceria entre a Prefeitura Municipal de Betim e APROMIV serviu de modelo para as outras parcerias que o município realizou posteriormente com diversas instituições filantrópicas e associações comunitárias, que surgiram na cidade principalmente durante a década de 1980.

No documento Betim (2008a) é destacado que durante a década de 1980 o número de instituições de atendimento à infância teve um grande aumento, passando de apenas uma instituição filantrópica e quatro particulares, no final da década de 1970, para 25 instituições comunitárias e filantrópicas no fim da década seguinte. O Aumento destas creches continuou a favorecer a região central da cidade, pois cerca de 40% do atendimento acontecia na regional Centro e era onde

¹² A REGAP é uma filial da Petrobrás.

estavam lotados 70% dos profissionais cedidos pela Secretaria Municipal de Educação às instituições filantrópicas (BETIM, 1996).

Apesar da APROMIV demarcar o momento de atendimento à infância popular em Betim, a relação dela com as creches comunitárias e filantrópicas se dava por meio de repasses descontínuos de recursos financeiros e materiais. Não existia uma articulação entre a APROMIV e as creches, na perspectiva de projetar uma política pública de atendimento às crianças da cidade. Mesmo Betim sendo uma cidade altamente industrializada desde a década 1970, no começo dos anos 1990 é observado que o meio empresarial ainda não realizava nenhuma ação direta ou indireta voltada para a promoção da oferta do atendimento à infância (BETIM, 1996).

Em 1991, registra-se uma primeira ação direta da prefeitura municipal direcionada para a Educação Infantil, quando foi construída a primeira instituição de atendimento à infância de forma direta pelo setor público, sendo nomeada de Centro Infantil Emílio Mafía Gomes pela Lei nº 2.136, de 8 de outubro de 1991 (BETIM, 1991). Embora tenha sido relevante a construção desta instituição, essa ação isolada por si só não caracterizou o compromisso do Poder Público em assumir a gestão dos serviços voltados para o atendimento das crianças pequenas da cidade.

O primeiro divisor político para o atendimento à primeira infância de Betim aconteceu durante a década de 1980, com a articulação e participação das instituições comunitárias no Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC), movimento social que se originou nas periferias da divisa entre Belo Horizonte e Contagem no ano 1979. Pondera-se que a APROMIV já pautava a oferta de creches em Betim em 1971 (MIRANDA, 2008), e o MLPC surge posteriormente como instrumento de mobilização popular liderado por mulheres pioneiras das creches comunitárias na região da divisa, e que passaram a lutar pelo direito das crianças ao acesso à educação e assistência com qualidade.¹³

Tratava-se de iniciativas de mulheres habitando bairros pobres, que a princípio contavam apenas com o apoio dos vizinhos, das mães das

¹³ Filgueiras (1994) diz que em um período de 12 anos o MLPC sofreu mudanças em sua concepção, passando da defesa da manutenção das creches comunitárias para a luta política pelo direito à Educação Infantil.

crianças e, às vezes, do padre da paróquia mais próxima. As primeiras creches foram o embrião do que mais tarde se tornaria o Movimento de luta por Creches. Elas começaram a se reunir para trocar informações e experiências e buscar soluções para as suas dificuldades (FILGUEIRAS, 1994, p. 19).

Em Betim, as primeiras creches que se filiaram ao MLPC foram a Creche Comunitária Sorriso de Uma Criança, em 1983, e a Creche Comunitária Pequeno Príncipe, em 1986, ambas localizadas na Regional Imbiruçu. No ano de 1992, o número de instituições betinenses que aderiram ao movimento chegava a dez (LARA, 2004). O surgimento do MLPC em Belo Horizonte e em Betim ocorreu no fervor do momento em que o povo brasileiro amargurava com a descentralização arquitetada pelo Estado autoritário que empurrava as políticas sociais para a gestão da sociedade civil e das comunidades, e também, em meio ao processo de mobilização dos movimentos sociais na busca pelo fim da ditadura militar e pela construção de um Estado de bem-estar social que garantisse os direitos sociais para a população. O MLPC contribui para demarcar nacionalmente o reconhecimento jurídico do direito da criança à Educação Infantil conquistado em 1988 na Constituição Federal. Em Betim, o MLPC representou a demarcação da reivindicação na cidade do direito de uma Educação Infantil de qualidade para as crianças betinenses.

2.2 Uma nova concepção na Educação Infantil de Betim

Em 1992, nas eleições municipais da cidade, o projeto que venceu a disputa eleitoral foi a Frente Betim Popular. Esse projeto político, que contou com o apoio dos movimentos populares, trazia como pauta a defesa das políticas públicas sociais e só foi possível a sua chegada ao poder, graças a reabertura do regime democrático na década de 1980 que favoreceu a eleição de projetos de oposição ao regime militar, principalmente, porque defendiam o aumento e a melhoria das políticas públicas para a população, dentre elas, a Educação Infantil (FARIA, 2005). A professora Maria do Carmo Lara¹⁴ foi a candidata eleita pela Frente Betim

¹⁴ Maria do Carmo Lara Perpétuo exerceu o mandato entre 1993 e 1996. No texto, demos ênfase ao seu sobrenome “Lara” porque ele é marcante na sua identidade política.

Popular e também foi a primeira mulher que ocupou o cargo de executivo na cidade. O vice-prefeito na gestão de Lara, Jéus Mário de Almeida Lima,¹⁵ foi o seu sucessor no cargo de prefeito e ambos eram filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT).

A APROMIV continuou sendo a instituição responsável por implantar uma política municipal de Educação Infantil durante esse governo. Mas, antes disso, esta associação passou por um processo de reestruturação. A instituição contava até então com uma diretoria composta por presidente e diretor executivo, diretor de planejamento, secretária e tesoureira. Durante as gestões de Lara e Lima, os conjuges dos prefeitos assumiram a instituição na condição de presidente de honra, assim, não respondiam diretamente pela APROMIV, esta responsabilidade ficava a cargo da diretoria. Criou-se também sete divisões dentro da estrutura administrativa, dentre elas, a Divisão de Atendimento às Creches¹⁶ (BETIM, 1996; MIRANDA, 2008).

Os motivos que possibilitaram o olhar diferenciado desse governo para a Educação Infantil tiveram como pano de fundo alguns aspectos estruturantes, pois o trabalho desenvolvido buscou dar centralidade nas crianças; a política de Educação Infantil não foi tratada como compensatória, mas como um direito das crianças e das famílias; havia interesse em investir neste trabalho tanto por parte da gestão da APROMIV como também da gestão municipal, mesmo estando claro que ainda naquele contexto não existia uma política de financiamento público para a Educação Infantil no Brasil; o país vivia o momento de uma nova sensibilidade da sociedade com a educação para a primeira infância, e o contexto era de consolidação de um novo ordenamento jurídico em defesa dos direitos da criança, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Estes fatores somados contribuíram para a consolidação de uma nova identidade para a Educação Infantil (BETIM, 1996).

Porém, destaca-se que a maior parte do serviço prestado pela APROMIV nesta época se concentrava na Educação Infantil e o maior volume dos recursos

¹⁵ Jéus Mário de Almeida Lima foi prefeito da cidade entre os anos de 1997 e 2000.

¹⁶ A diretoria executiva da APROMIV durante o primeiro mandato de Lara ficou sob responsabilidade de Sânia Maria Campos e Ivanilda Mônica da Silva. A Divisão de Atendimento às Creches ficou sob coordenação de Flávia Julião.

recebidos por esta instituição vinham do repasse da Secretaria Municipal de Educação. Esta secretaria colocava à disposição das creches um bom número de profissionais e era de fundamental importância para a realização da política de alimentação escolar que foi desenvolvida pelo seu setor de Divisão de Merenda Escolar. Em meio a esses avanços, no relatório Betim (1996) é reconhecido que a atuação da prefeitura era baixa, ocasionando limitações na política pública, porque, apesar da política implementada ser significativa e inovadora, o seu potencial de abrangência era muito aquém do que se necessitava quando comparado com a população da cidade. Portanto, era preciso continuar a expansão da rede, mas com amplo planejamento. Pautava-se que era preciso esse compromisso ser assumido pelas gestões seguintes para a consolidação de uma política pública de qualidade no atendimento às crianças de zero a seis anos da cidade.

Durante todo o mandato petista a APROMIV foi a responsável por planejar um atendimento da Educação Infantil para a cidade; e a Secretaria Municipal de Educação, apesar de contribuir indiretamente, não assumiu a sua responsabilidade pela Educação Infantil na condição de ser órgão gestor da Educação Básica do município. Manter a Educação Infantil por política de conveniamento representou um grande risco de retrocesso visto a falta de regras claras para o financiamento desta etapa da educação na época.

No documento Betim (1996) é relatado que a gestão da APROMIV teve em alguns momentos dificuldades para dialogar com as comunidades e com o MLPC, pois quando se tratou de assuntos mais técnicos da área, houve pouca produtividade nos diálogos estabelecidos. Também, mesmo realizando mudanças significativas que impactaram de forma positiva a vida das crianças, dos profissionais e das comunidades, estas não foram suficientes para romper com a marca assistencialista de funcionamento das instituições. O que demonstrou ainda mais a necessidade de investir em uma formação efetiva das gestoras e profissionais das creches.

2.3 A ampliação do atendimento pela rede conveniada

Nas eleições municipais de 2000, a primeira depois da aprovação da reeleição no Brasil, Carlaile Pedrosa, empresário da cidade que havia tentando o pleito eleitoral pela terceira¹⁷ vez, foi eleito prefeito na disputa com Maria do Carmo Lara. Em 2004, novamente Carlaile foi reeleito prefeito municipal. O período em discussão refere-se aos oito anos do governo Carlaile Pedrosa (2001 a 2008).

Uma das mudanças que ocorreu logo no início do governo Pedrosa, foi o fortalecimento da Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) e o enfraquecimento da atuação da APROMIV. Esta mudança acompanhou o contexto nacional onde se pautava a política de institucionalização da assistência social (MIRANDA, 2008). Mudanças aconteceram também dentro da estrutura da Secretaria Municipal de Educação, ao ser criada a Equipe de Educação Infantil que trabalhou diretamente na expansão de vagas, formação dos profissionais e autorização e credenciamento das instituições, tendo em vista um elevado número de creches não credenciadas.¹⁸ Também, o trabalho da Equipe de Educação Infantil era voltado para a formação continuada e o aprimoramento do atendimento (BETIM, 2008a). Foi a primeira vez que na SEMED passou a existir uma equipe gestora para o acompanhamento da Educação Infantil na cidade. Porém o fato da SEMED contar com uma equipe responsável pela gestão das creches comunitárias e filantrópicas no município, não representou a inclusão desta modalidade educacional na rede pública, o financiamento da Educação Infantil ainda continuava fragmentado em várias partes. A Secretaria Municipal de Educação fornecia a alimentação, cessão de professores(as) PI, agentes de serviços escolares e ainda repassava os recursos de pagamentos dos demais profissionais para a APROMIV. Já as despesas de expediente das creches eram pagas com os recursos do convênio com a SEMAS.

¹⁷ A primeira candidatura foi como vice-prefeito, em 1992, e a segunda foi como candidato a prefeito, em 1996.

¹⁸ Em 1998, o MEC passa a incentivar esse tipo de ação com a publicação do documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998a).

Ao assumir o governo em 2001 os gestores apresentaram o número total 34 instituições de Educação Infantil,¹⁹ em 2006 esse número havia alcançado 42 instituições²⁰ e no relatório final do mandato 2001–2008, havia se consolidado 71 instituições comunitárias e filantrópicas.²¹ O governo Carlaile Pedrosa quase dobrou o atendimento das crianças de zero a seis anos na cidade de Betim durante o seus oito anos de gestão. Todavia, a capacidade operacional com que o governo municipal realizou a ampliação da oferta de serviços em creches e pré-escola, não foi uma inovação nem no Brasil e nem em Betim.

A atuação do governo Pedrosa diante ao atendimento da infância, reproduziu a mesma dinâmica de expansão que foi implantada pelo governo militar durante a ditadura brasileira, conseqüentemente, utilizou-se da mesma lógica dos governos que antecederam Maria do Carmo e Jésus Lima na prefeitura de Betim: expandiram a Educação Infantil por um projeto de educação Pré-Escolar de massa, fortalecendo os convênios com a sociedade civil, onde muitas destas instituições funcionavam em casas alugadas e em lugares totalmente inadequados para o atendimento de crianças com idade entre zero e seis anos.

A forma sugerida para extensão de vagas seria através de soluções a baixo custo, informais e parcialmente assumidas pelas famílias. “Trata-se de organizar-se, de maneira ágil e livre, educação das crianças em idade pré-escolar (a partir dos 2 ou 3 anos), procurando os melhores meios para associar a família e a comunidade local nas tarefas e nos gastos.” (FAURE *apud* ROSEMBERG, 1992, p. 25).

A ideologia da política implementada na Educação Infantil seguia claramente os princípios determinados pelos organismos internacionais, tais como Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial (BETIM, 2008a). Ao fazer a opção por um tipo de política educacional, cuja agenda é globalmente estruturada, a qualidade que se atinge é a mercadológica, a qualidade total com a redução de custos, pois é dada ênfase na produtividade, em

¹⁹ Betim (2008a).

²⁰ Betim (2006).

²¹ Na verdade, pode considerar que houve dois relatórios produzidos no final do mandato, ambos com diferentes informações. Em Betim (2008b) são relatadas todas as ações que aconteceram entre 2001 e 2008, e apresentam 70 instituições de Educação Infantil na rede municipal. Betim (2008a) trata-se do Referencial Político Pedagógico que foi publicado em dezembro de 2008 e lá consta um total de 71 instituições de Educação Infantil. Utilizamos neste trabalho os dados de Betim (2008a).

nova ordem mundial, em globalização, elementos estes, que integram o projeto neoliberal (KUHLLMAN JR. 2011). No relatório Betim (1996), é alertado que um crescimento aleatório e sem planejamento do atendimento da Educação Infantil, poderia, e neste caso provocou, um retrocesso na qualidade social da política que vinha sendo implementada.

Observa-se que em 2001, no início da gestão, havia 34 instituições, foram construídas outras quatro durante os dois mandatos de Carlaile e no final da gestão totalizavam 71.²² Isto significa que 33 instituições foram implementadas através de convênios precarizados em imóveis inadequados para o atendimento da primeira infância. Como está retratado relatório final de gestão (BETIM, 2008b), os investimentos em educação no governo Pedrosa ocorreram com maior destaque a partir do segundo mandato, período que coincide com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) entre os anos de 2006 e 2007.

Algo que chama atenção é que nas creches conveniadas que cresceram em elevada proporção neste período, havia muitos profissionais que não tinham completado a Educação Básica, pois, a partir de 1993, o mínimo que era exigido para trabalhar nas creches era o Ensino Fundamental concluído.²³ E durante o processo de expansão das creches conveniadas na segunda gestão de Carlaile Pedrosa, muitos profissionais eram contratados para trabalhar com a docência na Educação Infantil, mas sem possuir a formação mínima que já era exigida desde 1996 pela LDB. O processo de formação destes profissionais acontecia com apoio da SEMED depois que eles já estavam atuando nas instituições.

No ano de 2005 foi sancionado pelo prefeito de Betim o Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE) e a elaboração das metas, conforme está registrado no documento Betim (2006), foi realizada em conjunto por SEMED, APROMIV e MLPC. O Plano, em alguns momentos, apresenta-se de forma confusa, tornando-se

²² Betim (2008a).

²³ O Plano Municipal de Educação de 2006–2015 traz informações sobre a escolaridade dessas profissionais. Havia em 2005 trabalhadoras que não tinham sequer o Ensino Fundamental completo. A escolaridade dos profissionais das creches comunitárias e filantrópicas eram as seguintes: 10% Ensino Fundamental incompleto; 3% Ensino Fundamental em curso; 6% Ensino Fundamental completo; 6% Ensino Fundamental completo; 4% Ensino Médio em curso; 13% Ensino Médio completo; 55% Ensino Médio com Magistério; 2% Superior em curso; e 7% Superior completo (BETIM, 2006).

um dificultador na consolidação da proposta de regulamentação da Educação Infantil na cidade, como ele se autodenomina. Em alguns momentos, são priorizadas apenas as instituições públicas; em outros, define-se a rede municipal como instituições públicas, filantrópicas, comunitárias e conveniadas. Noutros momentos faz-se, a distinção entre rede pública, conveniada e comunitária. É um plano em que se pontuou muitas questões, mas, às vezes, apenas superficialmente, não tornando as propostas específicas, o que de certa forma dificultava na concretização dos objetivos a serem alcançados.

Em 2008 foi realizada a primeira avaliação do PMDE organizada pelo Conselho Municipal de Educação (CME)²⁴ e contou com a participação das instituições educacionais da cidade e da SEMED. No eixo de discussão desta etapa educacional aproximadamente 57 instituições e a SEMED enviaram as contribuições para essa avaliação. Observa-se que em termos percentuais houve divergência na posição apresentada pelas comunidades da Educação Infantil e pela Secretaria Municipal de Educação. Para as comunidades, as metas cumpridas foram 29%; não cumpridas foram 29%; e cumpridas parcialmente 40%.²⁵ Para a SEMED, as metas cumpridas foram 63%; metas não cumpridas não houve; e metas cumpridas parcialmente foram 37% (BETIM, 2008c). Sobre isso, é preciso destacar que as considerações das comunidades foram mais abrangentes do que a da SEMED, porque, enquanto a secretaria respondeu com o ponto de vista apenas do gestor, as comunidades responderam como 57 instituições de diferentes localidades da cidade, o que significou uma avaliação ampliada sobre a condição da política de Educação Infantil na perspectiva do território.

²⁴ O Conselho Municipal de Educação de Betim foi criado no ano de 1995 através da Lei 2701/1995, referente ao Estatuto da Educação de Betim. Esta lei representou um avanço para a democratização da educação municipal pois também apontou diretrizes para a organização da “eleição de diretores” na Rede Municipal de Educação e criação dos conselhos escolares. Desde o surgimento do CME na cidade, estava previsto a participação de profissionais das “escolas infantis e creches” (BETIM, 1995). É importante destacar que este órgão público é vinculado ao Conselho Estadual de Educação (CEE) pois Betim não possui um sistema próprio de educação, assim, o CME possui caráter consultivo. No ano de 2012 houve uma tentativa de aprovação do Sistema Municipal de Educação de Betim, porém não obteve êxito.

²⁵ Possivelmente existe uma pequena margem de erro na elaboração estatística do documento Betim (2008c).

2.4 A ampliação da rede pública de Educação Infantil

Com o término da gestão Carlaile Pedrosa inicia-se um novo mandato de Maria do Carmo Lara (PT) como prefeita da cidade em 2009. Lara foi eleita no pleito eleitoral após acirrada disputa com o candidato Rômulo Veneroso (PV) que foi apoiado por Pedrosa. Algumas metas e outras do PMDE 2006–2015 foram valorizadas nessa gestão, mas o foco central da política de atendimento à primeira infância período 2009 a 2012 foi atribuído na ampliação da rede pública de Educação Infantil.

Até o ano de 2008 havia no município apenas uma instituição de educação para a primeira infância que havia sido construída e era administrada pelo Poder Público Municipal: a Escola Infantil Emílio Mafía Gomes fundada em 1991. Esse cenário começa a ser modificado quando em 2009 inicia-se a principal ação do governo Lara para a Educação Infantil, sendo o processo de inclusão e construção de instituições na rede de educação pública do município (BETIM, 2010a).

Em Betim, esse processo foi popularmente conhecido como “municipalização das creches”. No entanto, a literatura nos diz que a municipalização da educação não é um processo novo (OLIVEIRA, 1999). Desde o governo militar brasileiro percebe-se mais claramente a prática de descentralização na responsabilidade pela educação, passando do governo federal para os estados e municípios, sendo essa ação uma recomendação dos organismos internacionais, como a UNICEF e o Banco Mundial.

Essa transferência de responsabilidade pode se desenvolver de três distintas formas, sendo: da administração direta à indireta; entre os diferentes níveis de governo; e do órgão estatal para a sociedade civil (privatização). A municipalização do ensino ganha legitimidade no Brasil na Constituição de 1988, quando foi ampliada a autonomia dos estados e dos municípios ao promovê-los como entes federados, conseqüentemente, os municípios ficaram encarregados pela oferta prioritária da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Durante o período neoliberal brasileiro, na década de 1990 e início dos anos 2000, ganha força a defesa da terceira vertente da descentralização, que é a de privatizar os serviços básicos como educação e saúde, transferindo os recursos públicos para a

sociedade civil e ficando a cargo da mesma a execução das políticas públicas (OLIVEIRA, 1999).

No início do mandato de Lara o setor da Educação Infantil na SEMED retorna com o antigo nome de Equipe de Educação Infantil e inicia o processo de discussão sobre a “municipalização” das creches. Neste mesmo ano foram oito instituições que se tornaram públicas por decreto. No ano seguinte, duas instituições comunitárias pertencentes ao Lions Clube²⁶ passaram para a rede pública (a Creche Comunitária José Alves Pinto e o Centro Infantil Recanto da Criança), o que representou uma grande conquista para este movimento por ambas serem instituições históricas na cidade. O cenário planejado para a Educação Infantil durante esse governo era de até o final da gestão construir uma rede pública formada pelo Emílio Mafía e mais 20 instituições das que eram conveniadas com APROMIV e, também, construir outras 20 unidades entre os anos de 2010 e 2012²⁷ com os recursos do governo federal no Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil-Proinfância/MEC. Portanto, a meta de instituições a se atingir em 2012 na rede pública era de 41 (BETIM, 2010a).

A necessidade de ampliar esta rede era devido a importância de aumentar as matrículas públicas “[...] para contar com um volume cada vez maior de recursos federais advindos do FUNDEB.” (BETIM, 2010a, p. 42). Entretanto, os números atingidos foram aquém do esperado, visto que ao assumir o governo a gestão contava com 71 instituições de Educação Infantil e no mês de outubro do último ano do mandato elas totalizaram 77,²⁸ sendo que os CIMs eram 30 unidades²⁹ e as creches conveniadas 47 (PUC/MG; CMDCA, 2012). Esses dados demonstram que com um aumento de apenas seis instituições de Educação Infantil no geral da

²⁶ O Lions Clube é uma associação norteamericana fundada em 1917 e é especializada em formação de voluntários para prestação de serviços nas comunidades locais em várias partes do mundo. Mais informações disponível em: <<http://www.lionsclubs.org/PO/who-we-are/index.php>>. Acessado em 03 ago. de 2016.

²⁷ Quatro em 2010, dez em 2011 e seis em 2012 (BETIM, 2010a).

²⁸ Reiteramos que esses dados se remetem apenas as instituições públicas e conveniadas. Não consideramos em nossas análises as instituições particulares.

²⁹ Esse número refere-se apenas aos centros infantis municipais em funcionamento mais o CIM Enis de Souza Soares, inaugurado sem condições de funcionar. É bom ressaltar que duas instituições municipais que atendiam crianças da Educação Infantil eram escolas do Ensino Fundamental: Escola Municipal Paulo Monteiro Lara e Escola Municipal Alair Ferreira de Souza.

cidade, os objetivos do governo municipal de construir 20 unidades via Proinfância não se consolidaram e ficaram apenas como promessa.

Ainda no ano de 2009, com o estabelecimento de uma rede pública de Educação Infantil, são criados os cargos públicos de Educador Infantil e Auxiliar Administrativo de CIM, com a aprovação da Lei nº 4.933/2009 (BETIM, 2009), tendo como justificativa que a maioria dos profissionais das instituições da cidade tinham relações trabalhistas pelo regime da Consolidação das Leis Trabalhista (CLT) e que a realização de um concurso público para os cargos de educadores infantis e auxiliares administrativos era uma antiga reivindicação do MLPC e do SENALBA.³⁰ Na mesma legislação também foi criado o cargo de Diretor de CIM, tendo em vista a importância deste profissional contribuir para o fortalecimento da gestão democrática na Educação Infantil (BETIM, 2010a). Nos cargos de educador e diretor, a escolaridade mínima exigida era o magistério em nível médio; para os auxiliares administrativos era preciso ter nível médio completo; e na função de coordenadora pedagógica do CIM, de acordo com a legislação, essa passa a ser exercida por um educador habilitado e designado. Com relação à jornada de trabalho, o mínimo para todos os cargos³¹ é o cumprimento de 40 horas semanais (BETIM, 2009).

Uma questão polêmica foi a criação de cargos específicos para a Educação Infantil, sendo que em algumas das instituições, desde a década de 1970, havia professores(as) PI que trabalhavam nas creches comunitárias e tinham como obrigação o cumprimento da carga horária de 20 horas semanais. A gestão municipal fez a opção por outro cargo para o profissional do magistério, sendo o de Educador Infantil, que recebeu o mesmo nome dos profissionais contratados em regime CLT pela APROMIV. Com relação ao cargo de Auxiliar Administrativo do CIM, este foi criado para trabalhar na secretaria escolar e nos serviços de apoio à coordenação pedagógica e direção. No Ensino Fundamental, quem realiza o mesmo trabalho destes profissionais da Educação Infantil é o cargo de Técnico de

³⁰ O SENALBA é o Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativa, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional, e está articulado com profissionais das creches comunitárias desde a década de 1990 na cidade (BETIM, 1996). Todavia, nos registros encontrados, sua atuação é de pouco destaque, pois foi mencionado em pouquíssimas ocasiões.

³¹ O Cargo de Diretor de CIM é de dedicação exclusiva.

Secretaria,³² que possui uma carga horária de 20 horas semanais. Com relação ao Diretor do CIM, o cargo também é diferente dos diretores do Ensino Fundamental que possuem uma remuneração de acordo com o número de alunos matriculados na escola. No CIM, o salário dos diretores é único para todos, independente do número de crianças existentes na instituição. Com relação à coordenação pedagógica, no Ensino Fundamental quem realiza esse trabalho são os profissionais ocupantes do cargo efetivo de Pedagogo(a); e na Educação Infantil, para o desempenho desta função, não foi criado um cargo específico (e efetivo) e sim uma função que é assumida por designação. Apesar de haver um tratamento diferenciado para a Educação Infantil – o que é necessário devido ao fato de haver nessa etapa educacional peculiaridades no trabalho com crianças que estão no início da vida – a diferenciação dada na criação destes novos cargos optou pela desvalorização dos(as) trabalhadores(as) ao condicioná-los(as) com salários menores e jornada de trabalho maior do que é aplicado para os profissionais que trabalham com o Ensino Fundamental na mesma rede de educação.

Em 2011 foi realizado um concurso público³³ para toda a rede de educação municipal de Betim, a grande novidade ficou por conta deste se tornar o primeiro concurso para os profissionais da Educação Infantil da cidade. Inicialmente, estava prevista a contratação imediata de 247 educadores infantis e 18 auxiliares administrativos do CIM. As primeiras nomeações ocorreram no dia 23 de julho de 2011, para os educadores infantis; e em 30 de julho de 2011, para os auxiliares administrativos de CIM. A partir de agosto deste mesmo ano, os(as) trabalhadores(as) efetivos começaram a chegar para trabalhar nos centros infantis municipais, dando início ao processo de substituição dos profissionais contratados via APROMIV³⁴ para profissionais efetivos que ingressaram por concurso público.

O fato de haver novos profissionais com vínculo estatutário com a prefeitura municipal e também a existência de profissionais que nem sempre

³² Na rede de Ensino Fundamental existe também o cargo de Secretário Escolar, porém este cargo é comissionado. O cargo de Técnico de Secretaria é de seguimento efetivo, o que o deixa mais próximo do cargo público de Auxiliar Administrativo do CIM que, após a realização do concurso público, passa também a ser um cargo de profissionais efetivos.

³³ Edital 001/2010.

³⁴ As creches conveniadas, ao passo que foram municipalizadas, tiveram os convênios de pessoal e de custeio cancelados, sendo os profissionais recontratados diretamente pela APROMIV, e as despesas de custeio repassadas para os CIM's por intermédio da SEMED, na medida em que estes conseguiam regularizar o funcionamento do caixa escolar próprio.

conheciam a trajetória de luta pela Educação Infantil do Movimento de Luta Pró-Creches de Betim, fez com que o MLPC perdesse a legitimidade de movimento organizador de classe diante das antigas instituições comunitárias que foram “municipalizadas”. E também o processo de consolidação de instituições públicas com profissionais concursados, muitas vezes desconsiderou “[...] até certo ponto o histórico das diversas instituições conveniadas, bem como a própria parceria MLPC/Município, através da APROMIV.” (PUC/MG; CMDCA, 2012, p. 175).

Durante o segundo semestre de 2011, na medida em que os novos profissionais foram chegando aos CIMs, iniciou-se as primeiras conversas entre o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE)/Subsede Betim e os(as) trabalhadores(as) da Educação Infantil pública do município. A primeira pauta do diálogo do Sindicato com a Educação Infantil teve como temática as reivindicações salariais para 2012 e o calendário escolar do ano seguinte (SIND-UTE/BETIM, 2011a).

Maior intensidade das ações ocorreu em março, com a convocação para adesão à Greve Nacional da Educação³⁵ nos dias 14, 15 e 16; em abril, com a realização de uma assembleia geral no dia 18, quando houve paralisação total das atividades na Educação Infantil; e em maio, com a paralisação total das atividades no dia 23 de maio, quando se realizou um seminário de organização do setor e assembleia geral da Educação Infantil, culminando com a realização da primeira greve dos(as) trabalhadores(as) da Educação Infantil pública de Betim “[...] a partir do dia 30/05/2012, mesmo com o possível corte de ponto das educadoras.” (CME/BETIM, 2012. p. 1).

De acordo com Cerqueira (2012), a pauta da campanha salarial de 2012 foi protocolada no dia 3 de janeiro. Contudo, até a data de início da greve não houve diálogo entre prefeitura e Sind-UTE para a discussão dos problemas enfrentados pelos(as) trabalhadores(as) da Educação Infantil da rede pública de Betim. As principais reivindicações eram os pontos referentes às condições de trabalho, sendo que muitos dos CIMs foram “municipalizados” em prédios com condições precárias de funcionamento; a ausência de um plano de carreira para os

³⁵ Evento nacional realizado anualmente pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). No ano de 2012, a Greve Nacional teve como lema: Piso, Carreira e 10% do PIB no PNE.

profissionais era outra demanda (com foco maior no educador infantil);³⁶ a jornada de trabalho, que além de estar sendo reivindicada a sua redução, era preciso ser adequada aos momentos de planejamento e ao horário de estudo para os(as) educadores(as); e o pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, que até o momento não havia sido cumprido conforme determina a Lei nº 11.738/2008 (CERQUEIRA, 2012; SIND-UTE/BETIM, 2011b).

2.5 Entre avanços e retrocessos

O ano de 2013 demarca o final do governo de Maria do Carmo Lara e o retorno de Carlaile Pedrosa ao cargo de prefeito. Assim como fez em seu mandato anterior (2001–2008), Carlaile retoma a centralidade da gestão da Educação Infantil para a Secretaria Municipal de Educação. O antigo setor denominado de Equipe de Educação Infantil é ampliado e torna-se a Secretaria Adjunta de Educação Infantil, que se divide em duas diretorias: a Diretoria Pedagógica de Educação Infantil Rede Pública e a Diretoria Pedagógica de Educação Infantil Rede Conveniada. Com esta nova organização estabelecida pelo governo local, a Educação Infantil municipal se configura da seguinte forma: uma rede pública financiada e gerenciada pela administração pública e uma rede conveniada financiada e gerenciada pela administração pública

No início da gestão (2013–2016) havia na cidade 30 CIMs³⁷ e 47 creches conveniadas. De acordo com os dados disponibilizados pela SEMED referentes à situação das matrículas no mês de agosto de 2016, estavam funcionando na cidade 35 CIMs³⁸ e 53 creches conveniadas com a prefeitura municipal. Mesmo diante da existência de uma grande lacuna entre o tamanho da população e a oferta de políticas públicas de Educação Infantil, observa-se que as 13 construções que foram aprovadas pelo Proinfância e PAC não foram concretizadas durante a gestão 2013–2016.

³⁶ Neste primeiro momento, grande parte das reivindicações dava uma ênfase maior aos educadores infantis. Nos registros encontrados pouco se fala especificamente dos auxiliares administrativos do CIM.

³⁷ Mais o atendimento da Escola Municipal Alair Ferreira de Souza (cinco crianças de quatro e cinco anos) e da Escola Municipal Paulo Monteiro Lara (27 crianças de quatro e cinco anos).

³⁸ Mais o atendimento da Escola Municipal Paulo Monteiro Lara (63 crianças de quatro e cinco anos) e da Escola Municipal Geraldo Jorge Meira (15 crianças de quatro e cinco anos).

Diferentemente da postura adotada no governo anterior da prefeita Maria do Carmo, o processo de “municipalização” não teve força na gestão Carlaile Pedrosa. Apenas uma instituição foi “municipalizada” entre os anos de 2013 e 2016: o Instituto Educacional Tia Dulce passou a ser o Centro Infantil Municipal Tia Dulce. De acordo com informações obtidas em entrevista realizada com uma gestora da SEMED, esta unidade foi “municipalizada” porque havia vários problemas administrativos que impediam a continuidade do convênio com a prefeitura.

Com a criação da Diretoria de Educação Infantil Rede Conveniada, os convênios das creches passaram a ser estabelecidos diretamente com a SEMED.³⁹ A ligação da APROMIV com a Educação Infantil da rede pública foi mantida até o ano de 2013 de forma limitada, pois ainda nestas instituições havia casos específicos de educadores(as) e auxiliares administrativos e, também, havia os profissionais da cozinha, limpeza e vigias, que trabalharam nos CIMs até dezembro de 2013 contratados pela APROMIV. A partir de 2014, esses cargos que por sinal não tiveram vagas no concurso público de 2011, deixam de ser contratados pela administração pública indireta e passaram a ser terceirizados, a exemplo do que já ocorria nas escolas de Ensino Fundamental com os serviços da empresa SETSYS. Com essa mudança, as unidades de Educação Infantil também deixaram de ter os profissionais de vigilância noturna, que foram substituídos por alarmes através de contrato com empresas prestadoras de serviços. A partir de 2015, os profissionais terceirizados foram contratados pela empresa Qualitec, dando continuidade ao ciclo do processo licitatório, em que, de tempos em tempos, são abertos editais para a contratação de novas empresas para a prestação de serviços terceirizados.

Um avanço no atendimento das crianças com deficiência na rede de educação durante a gestão 2013-2016 foi a criação do cargo de Atendente de Apoio Pedagógico⁴⁰ pela Lei nº 5.463, de 11 de março de 2013.⁴¹ De acordo com as atribuições do cargo, é previsto o atendimento prioritário às crianças com

³⁹ Essa mudança em relação à gestão dos convênios das creches comunitárias aconteceu após o ano de 2013, pois ainda no mês de agosto do referido ano, a presidência da APROMIV assinou junto ao MLPC e SENALBA, a Convenção Coletiva de Trabalho estipulando obrigações a serem cumpridas em benefícios dos empregados das instituições sem fins lucrativos de Betim (SENALBA *et al*, 2013).

⁴⁰ A jornada de trabalho do atendente pedagógico é de 40 horas semanais.

⁴¹ Foram criados, inicialmente, 300 cargos. No ano de 2014, o número de cargos foi elevado para 600 com a Lei nº 5.821/2014.

deficiência, porém as atividades realizadas por esse profissional podem estar ligadas a outras demandas da escola, pois também foi estabelecido nas atribuições do cargo o “[...] apoio à Direção das instituições escolares no cumprimento das tarefas que lhe forem delegadas [...]” (BETIM, 2015a, p. 28). No período anterior à aprovação dessa lei, as crianças com deficiências matriculadas na Rede Municipal de Educação eram auxiliadas por estagiários, que eram estudantes do Ensino Médio e que possuíam idade entre 16 a 18 anos. A demanda desse(a) trabalhador(a) já havia sido pautada no decorrer da vigência do PDME 2006–2015 e na avaliação ocorrida em 2008. No entanto, pouco se avançou no quesito qualificação do profissional, isto porque o requisito mínimo exigido para os atendentes pedagógicos contratados foi o Ensino Médio completo.

Observa-se que no período do mandato dessa gestão municipal, optou-se por realizar processos seletivos ao invés de priorizar a contratação de profissionais por meio de concursos públicos, sendo que desde 2013 já havia se esgotado as chamadas para os profissionais de magistério da Educação Infantil e, para os atendentes de apoio pedagógico, ainda não havia ocorrido nenhum concurso público. A realização de processos seletivos representa a precarização dos profissionais da educação, tendo em vista que conforme está especificado nos editais o(a) trabalhador(a) não goza de estabilidade profissional, o vínculo de trabalho não é estatutário,⁴² e as pessoas que já tiverem prestado serviço nos últimos doze meses antecedentes ao processo seletivo, não poderão ser contratadas novamente. Essa descontinuidade na contratação de pessoal afeta a qualidade da oferta de Educação Infantil, pois rotina e regularidade são fundamentais para o bom atendimento das crianças nas instituições escolares.

2.5.1 Os profissionais da Educação Infantil da rede pública e o movimento sindical

A partir de 2013, os profissionais da Educação Infantil passam a ter a representação de trabalhadores(as) da área na diretoria do Sind-UTE Betim, o que de certa forma contribui para a melhor organização desses profissionais, visto que antes a diretoria do sindicato contava apenas com representantes dos Ensinos

⁴² Conforme os termos da Lei nº 3.425 de 2001, o vínculo dos profissionais temporários é regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) (BETIM, 2001).

Fundamental e Médio.⁴³ As ações do Sind-UTE Betim, já no início de 2013, buscaram a integração das atividades da Educação Infantil com as do Ensino Fundamental, diferentemente do ano de 2012, quando as ações aconteceram separadamente. Com isso, as pautas das campanhas salariais passam a englobar as demandas dos trabalhadores e das trabalhadoras das duas etapas da Educação Básica que é de responsabilidade do município.

Em 2013, a pauta da campanha salarial contemplou 50 reivindicações dos profissionais da educação. Nas reivindicações apresentadas para a Educação Infantil, apesar de ser usado o termo “trabalhadores”, há um tratamento nas demandas com um foco maior para as(os) educadoras(es) infantis, isso em virtude da participação massiva das(os) educadoras(es) dos CIMs como representantes dos(as) trabalhadores(as) da Educação Infantil.⁴⁴ Os auxiliares administrativos dos CIMs pouco contribuíram na organização da categoria durante a primeira campanha salarial em 2012, pois estavam muito dispersos dos movimentos. A partir da campanha salarial de 2013, inicia-se um processo de organização dos auxiliares administrativos nas atividades sindicais. Dali em diante passa-se a contar com a representação mais constante dos profissionais técnicos dos CIMs.⁴⁵ Após a realização de paralisações, assembleias e outras atividades sindicais, os(as) trabalhadores(as) firmaram acordos⁴⁶ com a SEMED para serem cumpridos durante o ano. Em contrapartida, foi garantida a reposição dos dias paralisados. Para a Educação Infantil, foi conquistado pela primeira vez o pagamento do Piso Salarial Nacional⁴⁷ aos(às) educadores(as) infantis; a unificação do calendário escolar, que a partir de 2014 passa a ser único para toda rede pública de educação,

⁴³ O Sind-UTE subsede Betim também organiza os trabalhadores das escolas da Rede Estadual de Educação localizadas na cidade.

⁴⁴ Na Educação Infantil há vários segmentos de profissionais, porém os concursados são os educadores infantis e auxiliares administrativos. A partir de 2013 começam a chegar aos CIM's os atendentes de apoio pedagógico. Os demais trabalhadores são representados por outros sindicatos, no entanto, o Sind-UTE durante as campanhas salariais do período dessa gestão tem reivindicado o fim da terceirização com a realização de concurso público.

⁴⁵ No dia 1º de novembro de 2013 foi realizada a primeira reunião específica entre o Sind-UTE e os auxiliares administrativos dos CIM's para tratar da organização do setor (SIND-UTE/BETIM, 2013b).

⁴⁶ “Termo de acordo contendo obrigação de fazer que entre si celebram, de um lado, a administração municipal de Betim e, de outro, o Sind-UTE/MG (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais), Subsede Betim.” (BETIM, 2013d).

⁴⁷ O pagamento do Piso Salarial iniciou em agosto do referido ano. O valor vigente era de R\$ 1.567,00.

com a regulamentação das férias durante o mês de julho; e a realização da consulta popular para os cargos de diretor de CIM que a partir de 2013 passaram a ser escolhidos democraticamente pelas comunidades escolares, substituindo as indicações que até então ficavam a cargo dos Poderes Executivo e Legislativo (SIND-UTE/BETIM, 2014).

Em 2014, uma nova pauta de reivindicações foi construída. Com a intensificação da participação dos(as) trabalhadores(as) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a pauta foi ampliada, chegando a atingir 61 demandas. Dentre as reivindicações apresentadas em 2014, observa-se que há um volume significativo de demandas dos auxiliares administrativos do CIMs que não apareceram nas campanhas salariais anteriores. Esse fato ocorreu em consequência da maior participação destes na construção das pautas dos(as) trabalhadores(as) em educação. Com relação às reivindicações de 2013, a maioria das demandas anteriores foi novamente pontuada em 2014, o que demonstrou, o descumprimento por parte da gestão municipal do acordo realizado com os(as) trabalhadores(as) em educação. Entre os meses de janeiro e abril de 2014 aconteceram diversas reuniões de representantes, assembleias, manifestações pelas ruas da cidade, porém diante do não cumprimento de muitas reivindicações de 2013 e da falta de interesse do governo municipal em valorizar os(as) trabalhadores(as) da educação, na assembleia ocorrida “[...] no dia 9 de abril de 2014 [...]”, foi aprovado o início da greve por tempo indeterminado a partir do dia 15 de abril (SIND-UTE/BETIM, 2014, p. 5). Pela segunda vez na história de Betim, os(as) trabalhadores(as) da Educação Infantil participavam de uma greve em defesa da classe.

A adesão ao movimento grevista, quando somada à participação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, alcançou números superiores a 70% dos(as) trabalhadores(as) em educação. Foram 25 dias de greve e, após intensas negociações, os profissionais da rede pública de Betim obtiveram algumas conquistas e firmaram um novo Termo de Acordo com a gestão Carlaile Pedrosa. Para a Educação Infantil, os avanços aconteceram na inclusão destes profissionais no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos e juntamente à reativação deste plano; aceitação dos certificados de curso superior em área livre para progressão na

carreira dos auxiliares administrativos; reajuste de 7% para os auxiliares administrativos e para o restante do funcionalismo público; mais nomeações de auxiliares administrativos aprovados no concurso de 2011; elevação do salário dos diretores de CIM; pagamento de gratificação para os tesoureiros da Educação Infantil no valor de 15% do salário; aumento na gratificação recebida pelos coordenadores pedagógicos de 20% para 30%; mudança de nomenclatura do Educador Infantil para Professor da Educação Infantil; pagamento de gratificação de regência de 20% para os(as) professores(as) da Educação Infantil; pagamento do Piso Salarial Nacional de 2014⁴⁸ para os(as) professores(as) da Educação Infantil; e a implementação da jornada de estudo do(a) professor(a) da Educação Infantil, em cumprimento da Lei nº 11.738/2008 (SIND-UTE/BETIM, 2014). Várias outras reivindicações que beneficiaram as duas etapas da Educação Básica do município foram firmadas neste termo de acordo, dentre elas: a realização de concurso público para os cargos vagos e o fim da terceirização com a realização de concurso público para os setores de cozinha e limpeza das instituições educacionais. Porém, assim como ocorreu em 2013, muitos pontos acordados entre gestão municipal e trabalhadores(as) não foram cumpridos no restante do ano de 2014.

Em 2015, a pauta dos(as) trabalhadores(as) da Rede Municipal de Educação de Betim abrangeu questões sobre o direitos trabalhistas e direitos sociais para o povo ter uma cidade digna para viver. Por isso, foram pautadas questões, como: a falta de estrutura das escolas e CIMs; a falta de investimentos em educação; a defesa de uma educação de qualidade; o repúdio contra a retirada de direitos; o pagamento do Piso Salarial; a manutenção da previdência municipal sem modificações; o repúdio contra os baixos salários; os problemas da violência na cidade; o não atendimento das reivindicações de 2013 e 2014; o repúdio contra as propostas de reajuste zero; a defesa da educação e saúde; a defesa do serviço público e da cidade; o congelamento da carreira; o não pagamento dos passivos de progressões; a defesa da gestão democrática; o repúdio contra a política de choque de gestão implementada pelo governo municipal (SIND-UTE/BETIM, 2015a).

⁴⁸ O pagamento do Piso Salarial ocorreu a partir do pagamento do mês de maio de 2014.

Foram diversas as mobilizações. Praticamente em quase todos os meses do ano aconteceram atividades sindicais. Até no último dia letivo de 2015, a exemplo do que havia ocorrido em 2014, ocorreram tentativas de cortes nos direitos dos servidores da educação. Pela terceira vez os profissionais da Educação Infantil de Betim entraram em greve junto com os demais trabalhadores(as) da Rede Municipal de Educação. E para o Sind-UTE, a “[...] greve, aprovada em assembleia no dia 23 de abril e que iniciará no dia 28, não é só por valorização e defesa da nossa previdência. É, também, uma greve por respeito e em defesa de nossa dignidade!” (SIND-UTE BETIM, 2015b, p. 1). O período de greve durou 20 dias, e durante esse tempo aconteceram algumas mudanças que provocaram retrocessos na política de Educação Infantil da cidade. Conforme foi debatido nas plenárias do Conselho Municipal de Educação de Betim e está registrado nas atas dos dias 11 e 18 de maio de 2015, a Secretaria Municipal de Educação anunciou para os diretores dos CIMs, que seriam realizadas modificações na estrutura do atendimento da Educação Infantil, substituindo professores(as) da Educação Infantil por atendentes de apoio pedagógico nas turmas de creches.

As turmas de Creche I e Creche II que atendiam até 12 crianças passaram a contar com um(a) professor (a) e uma atendente de apoio pedagógico; com 16 e 18 crianças passaram a contar com um(a) professor(a) e duas atendentes de apoio pedagógico; e com 24 crianças passaram a contar com um(a) professor(a) e três atendentes de apoio pedagógico. As turmas de Creche III que têm 20 crianças passaram a contar com um(a) professor(a) e uma atendente de apoio pedagógico (BETIM, 2016a). Essas mudanças impostas pela SEMED representaram a diminuição dos cargos de professor da Educação Infantil e o avanço da precarização na primeira etapa da Educação Básica, visto que, antes, todos os(as) trabalhadores(as) que atuavam nas turmas eram professores(as) com a formação mínima prevista pela LDB.⁴⁹ Agora, o atendimento das crianças é realizado pelos atendentes de apoio pedagógico que não possuem como requisito obrigatório a escolaridade mínima estabelecida na lei para o exercício da docência, além de

⁴⁹ “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.” (BRASIL, 2014a, p. 34).

também receberem salários menores que os pagos aos(as) professores(as). Tal postura adotada pela gestão municipal contrariou a recomendação que o Conselho Estadual de Educação emitiu para a SEMED, quando a mesma solicitou esclarecimentos sobre a legalidade da situação que pretendia adotar.

Dessa forma, os ajudantes, por não serem professores, não se enquadram nessa excepcionalidade, ou seja, não podem ser autorizados e, conseqüentemente, não podem atuar em sala de aula, pois a tarefa de educar e cuidar exige formação específica, como bem define o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [...] (CEE/MG, 2014, p. 1).

Neste cenário de retrocessos e de cortes de direitos, os(as) trabalhadores(as) da educação de Betim conseguiram reverter poucas, mas impactantes políticas do choque de gestão, como a tentativa de calote na previdência.⁵⁰ Porém, não foi apresentada pelo governo municipal nenhuma proposta de aumento salarial ou de valorização do funcionalismo. Mesmo assim, a greve foi suspensa com a assinatura do Termo de Acordo.

O ano de 2016 não começou diferente para os(as) trabalhadores(as) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No final de 2015, os constantes atrasos nos repasses de verbas para os caixas escolares das escolas e CIMs,⁵¹ a mudança na data de pagamento dos servidores municipais e os descumprimentos dos termos de acordo fizeram com que outras atividades sindicais ocorressem no segundo semestre de 2015, apontando inclusive, uma assembleia com indicativo de greve para o início do ano seguinte. E em 2016, o ano letivo começou com outras medidas de precarização dos(as) trabalhadores(as), como a implantação do escalonamento de salários. A campanha salarial, não diferente do ano anterior, preocupou-se com questões dos(as) trabalhadores(as) e da população da cidade. Também, houve uma preocupação com a crise política desencadeada no cenário nacional que têm representando para os(as) trabalhadores(as) uma ameaça à

⁵⁰ De acordo com documento encaminhado para as instituições educacionais na tentativa de mobilização para adesão à greve, o Projeto de Lei que previa alterações na previdência traria um prejuízo de aproximadamente um bilhão e meio de reais para o Instituto de Previdência Social do Município de Betim (IPREMB). Além de outro projeto de Lei que realizaria a “Segregação de Massa” dividindo os servidores municipais em dois grupos (SIND-UTE/BETIM, 2015b).

⁵¹ Os atrasados nos repasses dos recursos para os caixas escolares foi um dos motivos que levaram o CONFUNDEB a reprovar as contas da SEMED no ano de 2015 (JORNAL O TEMPO BETIM, 2016).

democracia brasileira e aos direitos trabalhistas conquistados por meio de lutas históricas realizadas no país.

Foram diversas atividades sindicais nos meses de fevereiro, março e abril. A proposta de pauta elaborada na assembleia do dia 27 de janeiro foi mais enxuta, como aconteceu em 2015 e diferente de 2013 e 2014. Em 2016, os(as) trabalhadores(as) da educação não entraram em greve, mas realizaram constantes paralisações e reduções de horário no funcionamento das escolas e dos CIMs. A campanha salarial de 2016 permaneceu em aberto até o meado do mês de junho. Mesmo diante das fortes retaliações do governo municipal, com ameaça e efetivação do corte de ponto dos(as) trabalhadores(as), como aconteceu com os dias de paralisação durante a Greve Nacional da Educação,⁵² onde os(as) trabalhadores(as) em educação lutaram pelos seus direitos. No entanto, a campanha salarial foi suspensa com a assinatura do Termo de Acordo pelo Sind-UTE e pela Secretaria Municipal de Educação (BETIM, 2016b). Porém, muitos pontos do termo de acordo não foram cumpridos pela gestão municipal, dentre eles, o pagamento do Piso Salarial Nacional para os professores da Educação Infantil.

2.5.2 A Educação Infantil e o Movimento Social Escolar

Outras importantes contribuições para a defesa da Educação Infantil durante a gestão 2013–2016 foram protagonizadas pelo Movimento Social Escolar (MSE). Este movimento social surgiu no bairro Vila Cristina em Betim, no ano de 2013, por meio da organização de mães, pais, crianças, profissionais da Educação Infantil e lideranças comunitárias. O MSE durante os anos 2013 a 2015 realizou diversas ações voltadas para a Educação Infantil pública da cidade, como caminhadas em defesa da construção das unidades do Proinfância, audiências públicas populares para tratar da Educação Infantil de Betim, ocupações de rua, ocupações na Prefeitura Municipal de Betim e na câmara dos vereadores. Tal como afirma em sua carta de compromisso: o MSE busca “[...] soluções para os problemas que as crianças, os pais e os profissionais encontram no dia a dia da

⁵² Atividade realizada anualmente pela CNTE. Em 2016 foi realizada nos dias 15, 16 e 17 de março.

escola e temos feito isso através de um grande e intenso diálogo com a comunidade escolar e na busca de aberturas de diálogo com o governo municipal.” (MSE, 2014, s/p). Apesar de ser um movimento com concentração de pessoas de determinada região da cidade, o Movimento Social Escolar durante esse período foi de fundamental importância para colocar em discussão as políticas de Educação Infantil durante a gestão do prefeito Carlaile Pedrosa.

2.6 A atual estrutura da rede pública de Educação Infantil em Betim

No livro Educação Infantil em Betim (1958-2016), fizemos uma análise ampla sobre a estrutura da Rede Municipal de Educação Infantil. Nesta seção, destacaremos apenas alguns pontos mais relevantes, principalmente sobre a rede pública, nosso objeto de estudo.

De acordo com os últimos dados disponíveis sobre população por faixa etária realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Betim possui uma população aproximada de 34.081 crianças com idade entre 0 a 5 anos (IBGE, 2012). Com relação à quantidade de equipamentos que são administrados com recursos públicos verifica-se um total de 90 instituições de Educação Infantil, sendo 53 conveniadas com a prefeitura e o restante é da rede pública, sendo 35 CIMs e duas escolas municipais que possuem atendimento de Educação Infantil, conforme a mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Número de instituições de Educação Infantil por regional

Regional	CIM	Creche Conveniada	Escola Municipal	Total Regional
Alterosas	7	15		22
Centro	3	6		9
Citrolândia	3	2	2	7
Imbiruçu	7	8		15
Norte	8	7		15
PTB	3	7		10
Teresópolis	3	6		9
Vianópolis	1	2		3
Total Geral	35	53	2	90

Fonte: Autor, 2016, adaptado dos dados da SEMED do mês de agosto de 2016.

Com relação às crianças que estão matriculadas nessas instituições, a maior quantidade de matrículas se concentra nas creches conveniadas, sendo um total de 9.265, a rede pública possui 5.832 crianças matriculadas. No geral, a política de Educação Infantil de Betim atende 15.097 crianças, o que corresponde a uma abrangência percentual de apenas 44,30% do total da população de zero a seis anos, conforme a Tabela 2. Ou seja, em Betim atualmente há aproximadamente 18.984 crianças de zero a seis anos (55,70% do total) que não são atendidas pela Rede Municipal de Educação.

Tabela 2 – Número de matrículas de Educação Infantil por regional

Regional	CIM	Creche Conveniada	Total Regional
Alterosas	1.246	2.351	3.597
Centro	586	996	1.582
Citrolândia	551	459	1.010
Imbiruçu	1.169	1.394	2.563
Norte	1.079	1.273	2.352
PTB	476	1.387	1.863
Teresópolis	555	968	1.523
Vianópolis	170	437	607
Total Geral	5.832	9.265	15.097

Fonte: Autor, 2016, adaptado dos dados da SEMED do mês de agosto de 2016.

Outro fator importante a se considerar sobre a estrutura da Educação Infantil da cidade é o quantitativo de profissionais envolvidos no atendimento das instituições. De acordo com informações disponibilizadas pelas SEMED (2016), atualmente há nas instituições públicas um total de 976 trabalhadores(as), que estão divididos em diferentes funções dentro do ambiente escolar. Embora a maioria dos profissionais possua vínculo efetivo com a Prefeitura de Betim (59,63%), há um percentual considerável de trabalhadores(as) que não possuem vínculo de estabilidade com o Poder Público (40,37%), conforme é mostrado na Tabela 3.

Em relação a formação dos profissionais da Educação Infantil, a SEMED realizou recentemente um levantamento sobre a formação dos sujeitos docentes que ocupam o cargo de Professor da Educação Infantil (PEI). Neste levantamento, apresentado na Tabela 4, foram registradas informações sobre as(os)

professoras(es) que estão atuando na docência, tesouraria, coordenação pedagógica e direção. Não foram coletadas informações sobre a formação dos Atendentes de Apoio Pedagógicos que atuam nas turmas de Educação Infantil.

Tabela 3 - Quantidade de profissionais nos Centros Infantis Municipais

Cargo	Efetivos	Contratados	Terceirizados	Efetivos (%)	Contratados Terceirizados (%)
Diretor(a)	33			59,63	40,37
Coordenador Pedagógico	44				
Professores(as)	439	65			
Auxiliares Administrativos	34				
Tesoureiro(a)	23				
Atendente de Apoio Pedagógico		197			
Agentes de Serviço Escolar (cozinha e limpeza)	9		132		
Total Subtotal	582	262	132		
Total Geral	976				

Fonte: Autor, 2016, adaptado dos dados da SEMED do mês de abril de 2016.

Tabela 4 - Escolaridade dos Professores da Educação Infantil

	Escolaridade dos profissionais que ocupam o cargo de Professor da Educação Infantil em Betim				Total
	Ens. Médio	Sup. Incompleto	Sup. Completo	Pós-Graduação (Especialização)	
Total	170	147	238	16	555
Efetiva (o)	99	129	218	15	461
Contratada(o)	71	18	20	1	110
Curso /Área					
Magistério	170				170
Pedagogia/Normal Superior		136	207		343
Graduação em outros cursos		11	31		42
Especialização na área da Educação				16	16

Fonte: Autor, 2016, adaptado dos dados da SEMED do mês de agosto de 2016.

Observa-se que de um total de 555 sujeitos docentes apenas 238 (42,88%) possuem curso superior completo, 147 (26,49%) estão cursando o Ensino Superior e 170 (30,63%) possuem apenas o Ensino Médio na modalidade magistério. Do

total de professores, apenas 16 (2,88%) tiveram a oportunidade de fazer um curso de Pós-Graduação. Dos que estão cursando ou já concluíram um curso superior 42 (10,91%) formaram em cursos diferentes do recomendado pela LDB para atuar na docência da Educação Infantil.

As informações sobre os gastos públicos de Betim começaram a ser disponibilizadas no Portal da Transparência da prefeitura, a partir do ano de 2010, conforme constam nos relatórios. Realizamos um levantamento sobre o investimento em Educação Infantil na cidade e encontramos informações disponíveis do ano de 2002 até 2015. Assim, conforme é apresentado na Tabela 5, durante todo este período Betim apresentou crescimento na aplicação de dinheiro público em serviços públicos, isso muito por conta do aumento da arrecadação municipal ao longo dos anos.

Tabela 5 – Recursos aplicados em Educação Infantil entre 2002 e 2015

Ano	Execução Orçamentária de Betim (R\$)	(%)	Educação (R\$)	(%)	Ensino Fundamental (R\$)	(%)	Educação Infantil (R\$)	(%)
2002	332.939.825,03	*	73.841.659,93	*	60.769.953,55	*	4.763.058,80	*
2003	390.301.938,54	17,2	89.732.176,66	21,5	72.535.708,15	19,4	5.662.127,44	18,9
2004	460.649.966,79	18,0	103.783.684,84	15,7	82.760.830,09	14,1	6.344.794,26	12,1
2005	504.280.273,30	9,5	120.138.779,79	15,8	95.726.207,29	15,7	6.856.577,62	8,1
2006	657.685.789,91	30,4	154.264.637,74	28,4	118.690.425,10	24,0	10.184.790,17	48,5
2007	718.346.620,86	9,2	157.201.216,19	1,9	124.212.021,22	4,7	12.440.377,65	22,1
2008	802.663.699,48	11,7	179.707.281,08	14,3	140.167.651,72	12,8	14.974.726,60	20,4
2009	866.979.300,00	8,0	212.550.550,41	18,3	155.139.439,79	10,7	24.063.924,02	60,7
2010	1.002.344.249,33	15,6	254.147.012,29	19,6	150.321.721,15	-3,1	32.051.901,64	33,2
2011	1.099.918.443,30	9,7	242.763.581,87	-4,5	140.719.524,50	-6,4	31.695.781,57	-1,1
2012	1.151.834.959,05	4,7	294.137.589,50	21,2	173.958.090,27	23,6	36.109.209,66	13,9
2013	1.200.238.711,58	4,2	309.945.751,88	5,4	205.049.083,93	17,9	38.664.526,96	7,1
2014	1.302.409.998,16	8,5	361.881.579,80	16,8	241.049.749,78	17,6	43.167.117,16	11,6
2015	1.308.643.348,38	0,5	358.050.791,40	-1,1	245.140.692,32	1,7	48.157.673,75	11,6

Fonte: Autor, 2016, adaptado dos Relatórios Resumidos de Execução Orçamentária (2016).⁵³

Por um lado, o aumento de investimentos em Educação Infantil significa um maior reconhecimento da primeira etapa da Educação Básica como pauta

⁵³ Informações disponíveis em: <<http://www.betim.mg.gov.br/transparencia/>>. Acessado em: 27 jul. de 2016.

importante a constar no orçamento público. Mas por outro lado, o volume de recursos está muito aquém do que se necessita para garantir a qualidade necessária e a universalização do atendimento para todas as crianças. Os recursos aplicados em Educação Infantil ainda não foram suficientes para tirá-la da condição de política secundária no orçamento da educação. O percentual ocupado pelo Ensino Fundamental no orçamento da educação de Betim, embora tenha apresentado redução, ao longo desse período sempre foi maior do que o percentual ocupado pela Educação Infantil.

3. A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE, GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Participação numa perspectiva crítica

Buscando uma aproximação entre participação e educação escolar, temos um campo carregado de tensões para desenvolver essa análise. A educação escolar não é de exclusividade do Estado, porque ela é facultativa à iniciativa privada. A educação de responsabilidade direta do Estado é a educação pública, mas a participação dos sujeitos na ação educativa não é algo que se limita à educação pública. A atual Constituição Federal (BRASIL, 1988) determina que a educação deve ser oferecida na família, no Estado e nas demais instituições da sociedade, educando as pessoas para a cidadania, para o trabalho e para a continuidade dos estudos. Desta forma, as famílias têm a obrigação de educar as crianças e os jovens para irem se tornando cidadãos durante a vida. As escolas sendo públicas ou privadas, assim também deverão fazer. Quando a mesma Constituição aponta que os sujeitos que estão sendo educados possuem liberdade de aprender, de divulgar o seu pensamento e de conviver com a pluralidade de ideias, é porque isso foi um direito historicamente conquistado e que requer, para que seja efetivado, a participação ativa destes sujeitos na ação educativa da escola. Essa crítica foi um dos principais legados de Paulo Freire (2005) para a educação brasileira, pois, combater a educação bancária/opressora, conforme preconizava Freire, é defender a participação ativa dos educandos na prática pedagógica das escolas públicas e privadas.

A ação educativa, ou melhor, a prática pedagógica, é a atividade fim das instituições escolares e, a administração (gestão escolar), é uma atividade meio da educação. Porém, as ações pedagógicas e administrativas são dependentes umas das outras para ter como resultado a qualidade social⁵⁴. “Não faz sentido, pois, como às vezes se faz, discursar sobre a dicotomia entre o “administrativo” e o

⁵⁴ A noção de qualidade é bastante discutida em educação. Assumimos a perspectiva da qualidade social para nos afastar daqueles que defendem, por exemplo, a qualidade total voltada para a lógica de empresas inseridas no mercado concorrencial. Sobre esse debate ver Dahlberg, Moss e Pence (1999).

“pedagógico”, como se fossem dois tipos de atividades, estranhos um ao outro.” (PARO, 2012, p. 66). No âmbito administrativo da educação se concentram as tomadas de decisões e é ali que se realça uma forte contradição entre os conceitos de participação da educação pública e da educação privada. Participar das tomadas de decisão está intimamente ligado com os princípios democráticos. Esses princípios, podem ser entendidos, através de um conjunto de pessoas que representando diferentes segmentos se reúne com base em regras previamente estabelecidas, para debater e deliberar sobre determinados assuntos levando em conta a opinião, as demandas e as expectativas da maioria (BOBBIO, 1986). Na educação escolar, a participação das pessoas nas tomadas de decisão denomina-se de gestão democrática da educação. As principais legislações (Constituição de 1988 e LDB de 1996) não prevêm a participação dos sujeitos escolares na gestão da educação privada.

Após votação em plenário, foi aprovada como texto constitucional na Constituição Federal de 1988, a gestão democrática da educação, que se consolida nos termos do art. 206 [...]. O princípio da gestão democrática, mesmo sem ser negado, sofreu restrições com referência ao seu alcance, limitou-se ao ensino público. [...] A análise dos processos de institucionalização no âmbito do poder Legislativo demonstra que a inclusão da gestão democrática como princípio constitucional, em 1988, realizou-se sob forte disputa entre os grupos em conflito, da mesma forma que outros temas, tais como a definição do conceito de educação, dos deveres do Estado com relação ao ensino, a distribuição dos recursos públicos, princípios de organização da universidade. [...] A redação final da LDB manteve o princípio constitucional constricto ao ensino público, deixando a iniciativa privada fora de sua extensão, tal como a possibilidade de participação da comunidade docente nas definições relativas às orientações pedagógicas (ALBUQUERQUE, 2012, pp. 121; 122;131; 171).

A possibilidade de participação nas ações pedagógicas e nas tomadas de decisão das instituições escolares é um referencial de qualidade da educação pública. Todavia, é preciso ter atenção e clareza à forma como estão postas as condições de participação no ambiente educacional. Primeiro, porque a participação democrática não pode estar dependente da autorização de alguém para que se concretize, “[...] pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático” (PARO, 2008, p. 19). Se há ditadura e imposição não pode haver democracia e participação. E segundo, porque a defesa da participação

dos sujeitos escolares, ou seja, da comunidade escolar na gestão da escola, pode significar uma ambigüidade política nas ações de participação cuja as raízes estão epistemologicamente fincadas em distintas concepções em relação a função do Estado. A participação da comunidade, em muitos momentos da história, ocorreu diretamente na execução e no financiamento da política educacional reduzindo, deste modo, o papel do Estado nos investimentos em educação.

Nesse contexto a questão da participação comunitária torna-se bastante complicada. Em muitos casos, em nome da participação, o que parece existir, na realidade, é uma exploração de mão-de-obra gratuita ou sub-remunerada, sem o correspondente espaço de co-gestão que poderia justificar o recurso ao trabalho voluntário ou informal (CAMPOS, 1985, p. 24).

A história da Educação Infantil no Brasil, por exemplo, é clara ao nos mostrar que planos educacionais compensatórios (a baixo custo) construídos sob influências de organismos internacionais como a UNICEF, UNESCO e Banco Mundial, tinham como característica apoiar-se na participação da comunidade sob a alegação da dificuldade do Estado com a manutenção das políticas sociais. Essa movimentação pode ser mais perceptível durante as décadas 1970 a 1990 onde registram-se algumas ocorrências significativas como: o fato de no período do governo militar brasileiro ser defendida a “participação” da comunidade nas políticas educacionais mesmo estando em um regime autoritário, ou seja, participação na execução, onde a comunidade assume os custos dos serviços e serve como mão-de-obra voluntária (ROSEMBERG, 1992); o grande surgimento de ONG’s no Brasil a partir da década de 1970 e que foram cada vez mais fortalecendo-se em parcerias com o Estado na implementação das políticas sociais⁵⁵; o planejamento educacional “[...] começa a ser substituído por formas mais flexíveis de gestão. Ganham força as propostas de descentralização administrativa na gestão das políticas sociais. Contra o planejamento centralizado em mãos de tecnocratas, contrapõe-se o poder local das comunidades, antes ignoradas pelos planejadores [...]”, mas por outro lado não se descentralizou os investimentos, apenas os serviços (OLIVEIRA, 2008, p. 88); e os avanços do

⁵⁵ Coutinho (2005) destaca que as primeiras ONGs que surgiram no Brasil eram mais próximas dos movimentos sociais e se reconfiguraram a partir da década de 1990.

neoliberalismo na América Latina e no Brasil, desencadeando várias reformas administrativas e educacionais a fim de privatizar e terceirizar cada vez mais o papel do Estado na Educação e nas demais áreas sociais (OLIVEIRA, 2005).

Ao compartilhar a experiência vivida na cidade de Paiva, localizada na Itália, Anna Bondioli (2013) apresenta quatro possibilidades de participação das famílias e das comunidades nas instituições educativas. A primeira possibilidade ocorre quando as famílias são vistas como vítimas da pobreza, da ignorância e são incapazes de educar as crianças, sendo que a participação destas ocorre de modo subalterno e as decisões são de cima para baixo. A segunda ocorre quando as famílias são vistas como um mal necessário e há uma relação em que a escola é responsável pela escolarização e a família pelo cuidado integral das crianças, também é um tipo de relação hierarquizada com o vetor de decisão apontado para baixo. Na terceira possibilidade as famílias são compreendidas como consumidoras e é um relacionamento em que os valores do mercado se sobrepõem aos valores da cidadania e as famílias e a comunidade são vistas como clientes da instituição onde o alcance da satisfação destas estão em primeiro lugar, não possibilitando um papel ativo dos familiares na educação e nem uma preocupação com a qualidade social do atendimento das crianças. Finalmente, na quarta possibilidade, as famílias são parceiras das instituições educativas onde se compartilha as decisões. Nessa perspectiva, a comunidade, a família e a instituição são também entendidas como protagonistas na educação das crianças. Esses dois últimos modelos de relação/participação entre família/comunidade e instituição serão melhor analisados a seguir.

Na Educação Infantil, uma das primeiras questões necessárias para se pensar em relação às instituições de atendimento à infância é refletir sobre qual a finalidade de tais instituições. Nessa direção Kuhlamnn Jr. (2011), ao escrever sobre o surgimento e a trajetória das instituições de Educação Infantil no Brasil, destaca como tão diversos foram e são os interesses que se articularam em torno desta política para a infância e que, em sua perspectiva histórica, sofreu influências dos juristas, dos empresários, dos políticos, dos médicos, dos religiosos e dos pedagogos. Deste modo, o surgimento das instituições de Educação Infantil na história não seguiu um caminho linear, mas caminhos direcionados por vários

objetivos que às vezes se contrapunham e outras vezes se cooperavam entre si, formando um campo complexo que pode ser denominado de político-social-pedagógico-editorial (FARIA FILHO, 2012).

A partir do contexto apresentado anteriormente, verifica-se que a concepção mercadológica afeta as instituições de Educação Infantil, sendo um exemplo, a expansão de instituições de atendimento à infância em função da conjuntura histórica do mercado de trabalho com a finalidade de suprir a força de trabalho feminina para a indústria militar durante a Segunda Guerra Mundial (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999). Outro exemplo, é o fato de que na medida em que o campo da Educação Infantil é institucionalizado e reconhecido como um serviço fundamental para a criança, vai surgindo e sendo expandindo um mercado consumidor de produtos editoriais e equipamentos voltados para essa etapa da Educação Básica (FARIA FILHO, 2012). Assim, a influência mercadológica impacta fortemente na expansão de instituições privadas destinadas à prestação de serviços de cuidado às crianças como os berçários, creches domiciliares e babás, mas também, influência na prestação dos serviços para a infância que são administrados pelo setor público, tornando essas instituições cada vez mais com características de empresas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999).

No entanto, as instituições escolares de atendimento à infância não devem ser administradas como empresas, mas serem organizadas tendo como base a sua especificidade e no caso da Educação Infantil, o seu diferencial está articulado com as necessidades de cuidado e educação dos seus sujeitos que são os bebês e as crianças pequenas. Reconhecer essa especificidade é muito diferente da concepção que vê as instituições escolares como oportunidade de estabelecer relações mercadológicas, onde as crianças e as famílias são tratadas, não como sujeitos de direitos, mas como consumidores de serviços. Contrapor essa concepção mercadológica e sustentar uma concepção de que a gestão das instituições de Educação Infantil deve acontecer de forma democrática e participativa requer aproximação do trabalho educativo com as especificidades culturais, econômicas e sociais das crianças, famílias e comunidade em geral.

A aproximação da instituição com a comunidade escolar passa por construir um posicionamento crítico com a própria comunidade sobre a

relação/participação comunidade-instituição. A concepção crítica deve se diferenciar do modelo comunitário que foi adotado por boa parte das instituições comunitárias no Brasil onde a comunidade assumiu a maior responsabilidade pelo custeio do serviço de atendimento através da implementação de uma política compensatória de Educação Infantil. E também, do modelo mercadológico em que a comunidade é uma mera espectadora e não tem condições e não se sente no direito de influenciar as decisões, porque as crianças e as famílias são tratadas apenas como consumidores de serviços. A construção dessa perspectiva crítica e a superação do modelo compensatório e do modelo de mercado, passa pela conscientização da importância de se obter mais investimento para a educação pública e exige ampliar mais ainda a concepção sobre gestão democrática. Isso nos obriga a não nos contentarmos em apenas garantir o que está determinado nas legislações, mas construir na prática e da forma mais diversa e democrática possível, os meios para a participação da comunidade na gestão da qualidade da educação.

A participação como critério de qualidade social na educação identifica-se com as palavras de Paulo Freire:

[...] a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. (FREIRE, 2001, p. 38).

Dialoga com a posição de Vitor Paro:

[...] quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo. (PARO, 2008, p. 16).

Amplia-se com a experiência de Anna Bondioli:

[...] a participação é garantia de troca, de debate, de alargamento da perspectiva individual; tem, portanto, uma função formativa, totalmente

alinhada com a idéia de educação que ela encarna [...] a participação em sentido educativo não significa somente associar-se, estabelecer laços para agir em conjunto, mas é também condição para uma reflexão ampla sobre as experiências comuns; a consciência do porquê se participa e de como participar é um aspecto importante da participação[...]. (BONDIOLI, 2013, p. 42).

Nessa direção, Moacir Gadotti (2014) faz uma interessante diferenciação entre os conceitos de participação social e participação popular. Segundo ele, a participação social “[...] se dá nos espaços e mecanismos do controle social como nas conferências, conselhos, ouvidorias, audiências públicas etc.” (GADOTTI, 2014, p. 2). E a participação popular tem outra face, pois “[...] corresponde às formas mais independentes e autônomas de organização e de atuação política dos grupos das classes populares e trabalhadoras e que se constituem em movimentos sociais, associações de moradores, lutas sindicais etc.” (GADOTTI, 2014, p. 3). A participação social é parte do aparelho estatal e é um espaço, assegurado em lei ou não, onde os governos ouvem os diferentes representantes da sociedade civil. A participação popular é o espaço em que se organiza a pressão da sociedade sobre o Estado para que o mesmo cumpra as determinações estabelecidas nas legislações e nos espaços de participação social. Um bom funcionamento do primeiro tipo de participação depende do segundo e, para que a participação popular gere resultados positivos é preciso haver espaços de diálogos com o governo, ou seja, de participação social.

Dahlberg, Moss e Pence (1999, p. 104) ao discutirem a questão da qualidade na educação da primeira infância, apresentam exemplos e acreditam que as instituições de Educação Infantil possam se organizar como fóruns na sociedade civil. Entendendo a sociedade civil como associações humanas e redes de relacionamento que congregam diferentes interesses culturais, sociais, econômicos e políticos, e entendendo os fóruns como as reuniões e encontros dos indivíduos que participam da sociedade civil, pode se considerar que “[...] a instituição dedicada à primeira infância, vista como um fórum na sociedade civil, é um local para as crianças viverem as suas infâncias.”. Essa possibilidade de relação/participação da comunidade com a instituição escolar se aproxima da articulação que se faz necessária entre participação social e participação popular (GADOTTI, 2014) para influenciar as tomadas de decisão em relação às políticas

educacionais, bem como, promover uma democracia local, informada, crítica e participativa.

A participação da comunidade de forma compartilhada com os gestores e profissionais na gestão da instituição escolar, não se trata de legitimar práticas homogêneas ou de construir formas imaginárias de crianças, famílias, profissionais, comunidade e instituição ideal, mas refere-se a práticas que desafiam a conformidade, as relações autoritárias e as relações opressivas entre os sujeitos da instituição escolar e destes sujeitos com os demais sujeitos de outras instituições da sociedade. Uma instituição que propulsione condições para uma participação crítica e democrática da comunidade, “[...] abre muitas possibilidades para a inclusão da criança pequena na sociedade civil e para a colocação da primeira infância e da pedagogia da primeira infância em destaque na agenda da sociedade.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999, p.116).

3.2 Gestão democrática da educação pública

A defesa de que a comunidade escolar deva ser gestora da qualidade da educação, assim como a direção da escola e os dirigentes municipais, é a defesa de que os estudantes, os familiares destes, os profissionais da escola, as pessoas que atuam nos movimentos sociais, culturais e aquelas que defendem o Estado de bem-estar-social (*Welfare state*)⁵⁶ possuem o direito de discutir, de opinar, de avaliar as de condições estruturais para que estes sujeitos tenham condições de realizar o controle social, e assim apontar sugestões e se posicionar se são favoráveis ou não às políticas públicas de educação.

O Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” e como é um direito de todos, não se pode ter uma educação de qualidade sem a gestão democrática da educação, pois existe uma diversidade cultural e social entre as crianças, jovens e adultos da sociedade, por isso, a escola pública deverá ser planejada e garantir acesso a todos.

⁵⁶ “*Welfare State* - em português Estado de Bem-Estar Social, são Estados que garantem bens e serviços públicos e protegem a população, regulamentando a vida política e econômica do país, em parceria com sindicatos e empresas privadas.” (Heilborn *et al*, 2011, p. 19).

A qualidade da escola pública implica também na democratização do acesso porque esse se trata de um direito historicamente conquistado (TEIXEIRA, 2012).

A gestão democrática é assegurada como um dos princípios e finalidades da educação, amparada pela Constituição Cidadã⁵⁷, Art. 206, inciso VI, e também pela LDB, Art. 3, inciso VIII. Esse princípio constitucional somente foi assegurado pela grande luta travada pelos movimentos sociais em defesa da democratização da gestão educacional, sobretudo através da atuação e organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) que surgiu durante a década de 1980 para defender a educação pública e gratuita durante o processo constituinte, iniciado em 1987. De acordo com Albuquerque (2012), o princípio da gestão democrática foi objeto de grandes embates no período constituinte, pois haviam àqueles que defendiam a gestão democrática para as escolas públicas e privadas e aqueles que representavam os grandes grupos de educação do setor privado e que queriam apenas extensão de recursos públicos para a rede privada mas não de democratização da administração deste setor. O grupo conservador saiu vitorioso parcialmente, pois, embora se tenha aprovado o princípio da gestão democrática, ele limitou-se à educação pública e não trouxe a concepção defendida pelo FNDEP. Esses confrontos continuaram durante o processo de elaboração da LDB (1988-1996) e dos Planos Nacionais de Educação (2001-2010/2014-2024). Mesmo com esses conflitos e divergências, não se pode ignorar os avanços conquistados para a educação pública.

Podemos considerar que a organização e defesa dos movimentos sociais por uma educação pública, gratuita e com gestão democrática foi uma grande resposta às medidas de descentralização/municipalização do ensino adotadas pelo estado brasileiro e dos planos de educação compensatória que responsabilizava as comunidades e governos locais/municipais pelos custos de manutenção das instituições e pela de força de trabalho voluntária, mas sem nenhuma participação nas tomadas de decisão. Segundo Gadotti (2014, p. 2), “é preciso deixar claro que a gestão democrática não está separada de uma certa concepção de educação. Não tem sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária.”. A concepção democrática da educação está alinhada com a

⁵⁷ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

perspectiva emancipadora (GADOTTI, 2014); com a aprendizagem e pelo exercício do poder em todos os momentos e lugares em que se esteja atuando (BRASIL, 2013a); com a prática de valores humanos, com a inclusão social e a cidadania (PUIG, 2000); com a igualdade entre as diferentes classes sociais e entre seus indivíduos (CURY, 2007); “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]”⁵⁸ (BRASIL, 1988, Art. 205).

O Brasil até o início dos anos 80, era caracterizado como um país de baixa propensão participativa devida às formas verticalizadas da organização política. A partir da reforma constitucional realizada no final desta década, que culminou com a aprovação da Constituição de 1988, se observa mudanças importantes neste período, pois foram fortalecidas as práticas de participação nas diferentes áreas de políticas públicas, como saúde, assistência social e educação. Assim, tornou-se oficial a gestão democrática, sendo uma gestão compartilhada com diferentes representações governamentais e da sociedade civil (BRASIL, 2013a; AVRITZER, 2009).

Entretanto, existem algumas tensões sobre o modo como está posta a participação da comunidade escolar nas políticas educacionais. A gestão democrática é apresentada de modo amplo na Constituição Federal: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei.”. O Art. 205 tem uma concepção mais ampliada e define sujeitos e papéis: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, *será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]*” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

A LDB diz que são os sistemas de ensino que definirão as normas de gestão democrática da educação tendo como princípio no “Art. 14. [...] I – participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;

⁵⁸ O artigo completo seria “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. No entanto, aqui não é objeto tratar da temática do trabalho, pois conforme afirma Paro (1999, p. 11) a “[...]preparação para o trabalho tem significado sempre preparação para o mercado, com prejuízo de funções mais elevadas da escola. Isso precisa ser combatido de forma veemente, pois trata de arrebatar a escola (seus fins e propósitos) das mãos do capital, ou pelo menos fazer o máximo nesse sentido.”.

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, 2014a, p. 15). Também, devem se assegurar às escolas “Art. 15 [...] progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” (BRASIL, 2014a, p. 16).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é garantido que: “Art. 53 [...] *Parágrafo único.* É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.”. (BRASIL, 2015b, p. 38). Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), defende-se que o:

[...] projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo [...] por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes.” (BRASIL, 2013b, p. 47).

É possível notar que a LDB, no Art. 14, reduz o potencial de participação da comunidade. Ao não referendar a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP, exclui os outros sujeitos que deveriam participar da construção deste projeto. Destacam-se as ausências da participação dos pais, conforme é um direito declarado no ECA e de todos os outros sujeitos da comunidade escolar conforme assinala a DCNEB. Na concepção de educação democrática, este processo deveria abranger uma participação ampliada conforme o Art. 205 da Constituição. Num segundo momento, a participação da comunidade ganha efetividade somente em conselhos escolares ou equivalentes, ou seja, apenas em espaços e mecanismo do controle social.

Ao analisar o Art. 15 da LDB, percebe-se que estão previstos progressivos graus de autonomia pedagógica, financeira e administrativa. A autonomia pedagógica contempla-se na elaboração do Projeto Político Pedagógico e que não está consolidada na Lei a ampla participação, conforme demonstra o Art. 14. A autonomia financeira refere-se à tomada de decisão sobre os gastos de recursos públicos recebidos pela escola, prestação de contas e está diretamente ligada com a dimensão administrativa. A autonomia administrativa, para Albuquerque (2012, p.79), “[...] consiste na possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos,

programas e projetos, pessoas e recursos materiais de forma a atingir seus fins educacionais.”. E para Diógenes e Gomes (2013, p. 116) seria também “[...] a eleição de diretores, respaldada pelo voto direto da comunidade escolar, e a eleição do conselho escolar referendada pelos pares [...]”.

No ponto de vista da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) - (2009), a gestão democrática ficou reduzida na LDB por estabelecer a participação só dos profissionais no Projeto Político Pedagógico, da comunidade no conselho escolar, e progressivos graus de autonomia pedagógica, financeira e administrativa às escolas. A participação da comunidade escolar na gestão das políticas públicas educacionais precisa superar os espaços institucionais de controle social como os conselhos escolares ou equivalentes e também, não se limitar apenas em “progressivos graus de autonomia”, mas ter uma participação plena na gestão da educação. Na direção de uma escola democrática, comunidade democrática, educação democrática e gestão democrática é preciso ter como princípio inalienável a radicalização da democracia⁵⁹.

3.3 Comunidade escolar: unir ou conviver com a diferença?

A utilização do termo “comunidade” na área da educação, teria surgido do pensamento escolanovista europeu e norteamericano, dirigindo-se tanto a escola como ao meio social onde ela está localizada (TEIXEIRA, 2010). Os sujeitos dessa comunidade possuem ligação direta ou indireta com a instituição educacional. Os interlocutores mais próximos da escola são as crianças, famílias e profissionais e, numa perspectiva ampliada, abrange-se a sociedade civil organizada, os movimentos sociais, as lideranças comunitárias e outros atores. O convívio em comunidade está longe de ser um convívio simples. As diferenças econômicas, sociais, religiosas, de gênero e raça/etnia, tornam as relações humanas mais

⁵⁹ Segundo o V Congresso Nacional de Educação (CONED) - (2004), radicalizar a democracia “[...] se traduz no caráter público e gratuito da educação, na inserção social, nas práticas participativas, na descentralização do poder, no direito à representação e organização diante do poder, na eleição direta de dirigentes, na socialização dos conhecimentos e das decisões colegiadas e, muito especialmente, na construção de uma atitude democrática das pessoas em todos os espaços de intervenção organizada. Assim, o processo de construção da gestão democrática da educação pressupõe autonomia, representatividade social e formação para a cidadania.” (CONED, 2004, p. 5).

complexas, bem como, tencionam as relações entre os sujeitos que integram a comunidade escolar.

Em um estudo sobre identidade cultural e pós modernidade, Stuart Hall (2006)⁶⁰ analisa o termo “comunidade imaginada”. Para ele, a idéia de nação é um exemplo disso. As culturas em um movimento ambíguo de passado, presente e futuro produzem sentidos sobre a nação e, as pessoas, se identificam com esses sentidos e constroem identidades. A identidade nacional, ou seja, a de uma nação, é a ideia de uma comunidade imaginada. Um apontamento interessante de Hall, é quando ele fala que “a nação” se refere tanto ao Estado-nação, como também, a uma comunidade local, um ambiente familiar ou uma condição de pertencimento (HALL, 2006). A existência de uma cultura única dentro da nação é desconstruída por ele, pois, uma maior parte das nações são constituídas por culturas diferentes e que foram unidas pela luta popular, e também, nas nações estão presentes diferenças de classes sociais, etnias e gêneros.

A comunidade escolar costuma ser tratada de forma homogênea na própria escola, onde há pessoas que defendem que para estar em comunhão é preciso que os sujeitos dali estejam unidos, juntos e que pensem de forma igual. Essa é uma noção de comunidade imaginada sobre a comunidade escolar, ou seja, “é vivida, em grande parte, na imaginação” se distanciando da realidade (POWELL *apud* HALL, 2006, p. 51). Paro (2008), denomina essa concepção de “grande família”, pois as pessoas acreditam que no ambiente escolar todos se amam e que bastaria apenas um leve toque de boa vontade e sacrifício para se viver harmoniosamente. Entretanto, o autor enfatiza a ingenuidade que há por de traz dessa concepção que ao invés de deixar explícitos os problemas e buscar-se conjuntamente a solução dos mesmos, esconde os conflitos existentes na comunidade escolar tornando impossível superá-los.

A concepção de comunidade imaginada e grande família é uma ideologia reacionária que entra em atrito com a cultura pós-crítica que busca emancipar o convívio da diversidade.

Essa “ideologia” serviria para “evitar ações e pensamentos divergentes, visando a reforçar a identidade comum”, criando certa “homogeneidade, não se levando em conta que as pessoas só podem crescer através de

⁶⁰ Livro intitulado “A Identidade Cultural na Pós Modernidade”.

processos que propiciem seu encontro com pessoas, coisas e situações desconhecidas, diferentes do que lhes é familiar” (TEIXEIRA, 2010, p. 2).

Um projeto de comunidade alinhado com a inclusão das diferenças, com a heterogeneidade de culturas e democrático, é possível de ser construído desde que as pessoas estejam dispostas a participar. Como a diz a letra da música “Realejo” da banda O Teatro Mágico, “os opostos se retraem e os dispostos se atraem”. Assim, nos chama atenção um texto de Josep Puig “A escola como comunidade democrática”⁶¹. Em sua abordagem, o autor mostra elementos importantes para se estabelecer uma comunidade democrática. Segundo ele, é preciso haver uma relação de afetividade entre os sujeitos, sendo necessário “o diálogo e a cooperação” (*el diálogo y la cooperación*) (PUIG, 2000, p. 22). Os membros dessa comunidade são estimulados a se encontrarem com frequência, promovendo relações interpessoais e continuadas. Os educandos são bem acolhidos, são bem aceitos, a escola fomenta a interação entre os pares, as crianças possuem relação de amizade, percebe-se a formação de pequenos grupos na comunidade educativa, pois uma comunidade cuja ideologia é democrática, está longe de ser homogênea (PUIG, 2000; HALL, 2006; TEIXEIRA, 2010).

A comunidade democrática deve instituir práticas de valores para facilitar o convívio e o compartilhamento de experiências entre seus membros. Dessas práticas, as que mais se destacam referem-se aos âmbitos da aprendizagem, da convivência e da animação, como por exemplo, métodos de aprendizagem cooperativos, realização de projetos, as assembléias escolares, a gestão dos conflitos, as festas e comemorações, organizações de atividades livres, realização de atividades de mobilização social e a abertura da instituição para atividades da comunidade e da região. Desta forma, as “[...] práticas de valores são uma parte essencial do conteúdo de uma comunidade democrática que queira ser fonte de experiências que facilitem a inclusão social e a cidadania” (PUIG, 2000, p. 23, tradução nossa).⁶²

⁶¹ O título original é “*La escuela como comunidad democrática*”.

⁶² “[...] *prácticas de valor son una parte esencial del contenido de una comunidad democrática que quiera ser fuente de experiencias que faciliten la integración social y la ciudadanía*.” (PUIG, 2000, p. 23).

Portanto, pode-se considerar que os campos práticos e teóricos sobre a comunidade escolar e gestão democrática são carregados por tensões políticas e disputas de poder. Assim, pode-se considerar que são áreas de estudo em que não há unanimidade de pensamento e sim diferentes posicionamentos que ora convergem a objetivos comuns e ora divergem e entram em conflito. Todavia, um ponto que nos parece ser central na literatura progressista em relação a uma educação pública, gratuita, de qualidade social e com gestão democrática, é a importância do Projeto Político Pedagógico para a construção da relação democrática entre os sujeitos da comunidade e para a democratização da gestão escolar.

3.4 O Projeto Político Pedagógico e a Educação Infantil

Até determinado tempo atrás quando ouvia falar de Projeto Político Pedagógico ou PPP, como popularmente ele costuma ser chamado, logo me vinha na cabeça a ideia de um documento composto por muitas de folhas de papel A4. Na verdade esse imaginário, que também faz parte do imaginário comum de várias pessoas foi socialmente construído. mas seu significado tem uma complexidade maior.

Claro que o registro do PPP no papel é fundamental para garantir a memória do trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil e das instituições escolares em geral, pois, é olhando para a história que conseguimos refletir criticamente as ações do presente e do futuro. Entretanto, o desafio posto diante ao tema do Projeto Político Pedagógico, é justamente fazer com que ele sirva não apenas como o registro de uma história que se lê e da qual muitas vezes é imaginária. Também, não pode ser apenas um relato do presente onde não se usa a imaginação e a criatividade. Mas o simples, que é complexo, e que espera-se do PPP é que ele seja um vivo e dinâmico instrumento pedagógico que oriente o trabalho educativo para proporcionar ao educando e a todos os envolvidos a vivência real de uma educação comprometida com sua fase da vida e seus direitos historicamente conquistados.

Antes de se construir o PPP no papel ele foi regulamentado na legislação. Como já mencionado, a Constituição de 1988 define no Art. 206 inciso VI, a gestão democrática como um dos princípios da educação pública. A LDB de 1996 ao regulamentar as diretrizes da educação nacional define no Art. 14 que a gestão democrática terá como estrutura de funcionamento o Projeto Político Pedagógico e o conselho escolar. Deste modo, compreende-se que o PPP está no centro da gestão democrática, porque mesmo que haja um conselho escolar não tem sentido pensar na atuação democrática de um conselho sem que a instituição tenha um Projeto Político Pedagógico. A participação das famílias, dos profissionais e comunidade nesse tipo de gestão, centrada apenas nas agendas do conselho escolar, poderia se resumir em apenas ouvir a direção e assinar documentos.

O PPP além de ser a base estruturante da gestão democrática é a espinha dorsal para a consolidação de um currículo para a Educação Infantil. Isso porque, para construir o PPP não há uma receita pronta mas é preciso reconhecer que esta etapa da Educação Básica possui uma especificidade, que se trata de valorizar a infância vivenciada por bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas - sendo que esses sujeitos requerem necessidades de cuidado e de práticas educativas. Também, porque as instituições de Educação Infantil principalmente as situadas no atendimento das crianças pobres possuem marcas históricas por falta de investimentos, que tem sido superadas a partir do reconhecimento constitucional desta política como direito da criança. No entanto, ainda existem muitos desafios rumo a um atendimento de qualidade. A qualidade da Educação Infantil, não se refere à práticas escolarizantes mas toca na valorização e reconhecimento das demandas da primeira infância. Em outras palavras, Eloisa Rocha (2001) chama isso de pedagogia da Educação Infantil.

No Brasil, as diretrizes curriculares nacionais são orientações necessárias para a construção dos projetos políticos pedagógicos. Ao pensar em bases e diretrizes logo me lembro de um discurso de Miguel Arroyo em um debate do “Pensar a Educação, Pensar o Brasil”, onde o professor Arroyo dizia: “Bases, diretrizes, Educação Básica não é para a elite, mas sim para o povão!”. E quando se ouve essa análise crítica sobre as políticas educacionais percebemos que os documentos oficiais “Base Nacional Curricular Comum” e “Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Básica”, estão determinando indicadores básicos que podem se tornar limites, ou seja, garantir apenas o básico (o de menos valor, de menos prestígio) para a educação de determinados sujeitos, isso porque há um caráter ideológico por detrás dessas definições. No entanto, quando analisamos as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil verifica-se que mesmo com os seus limites, elas trazem muitas questões relevantes para se pensar o projeto pedagógico desta etapa da Educação Básica. O desafio para nós, acreditamos estar na reflexão e superação dos limites ideológicos que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais.

De acordo com as diretrizes o Projeto Político Pedagógico é considerado um termo mais adequado a ser usado na Educação Infantil em substituição da palavra currículo, porque o currículo na Educação Infantil é carregado por tensões onde geralmente está “[...] associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio [...]” (BRASIL, 2013b, p. 85). Mas não existe só essa visão sobre o currículo. Os currículos que se limitam a noção de escolarização e que se definem apenas como conhecimento são currículos conservadores e bancários. Esses modelos de currículos apenas reproduzem as desigualdades sociais, as relações de exclusão e de opressão entre as pessoas da sociedade. E quando se busca um currículo que valorize a infância e que seja propulsor de uma pedagogia da Educação Infantil, não é deste tipo de currículo que se refere.

Primeiro, é importante tomar ciência de que o currículo está situado inseparável daquilo que somos e que nos tornamos, ou seja, está na nossa identidade e subjetividade. Segundo, porque um currículo capaz de atender as demandas de educação e cuidado das crianças pequenas precisa estar composto por compreensões críticas e pós-críticas, onde, entende-se que entorno da construção do currículo há relações de poder, textos, documentos e discursos envolvidos, mas também há imaginação, criatividade, sonhos (SILVA, 2015).

Esta perspectiva crítica de currículo lida “[...] com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las.” (SILVA, 2015, p.102). O currículo crítico da qual as crianças populares também tem direito em seu processo de formação - pois afinal, não estamos educando elas para o exercício da cidadania e

da democracia? – é um currículo que deve trazer para dentro das instituições de Educação Infantil e para a prática pedagógica, temáticas relacionadas às questões de gênero, raça, etnia, religiosidade, sexualidade (SILVA, 2015).

Quando Tomaz Tadeu da Silva (2015) afirma que é preciso questionar as diferenças e diversidades sociais e culturais, percebemos isso como um desafio colocado para a Educação Infantil de qualidade social que se almeja alcançar. Questionar os preconceitos que estão estabelecidos nas relações sociais entre os adultos e também nas relações entre as crianças e com as crianças, exige disposição para questionar todas as formas de preconceitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem em seu Art. 3 o currículo nesta etapa da Educação Básica como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2013b, p. 97). O Projeto Político Pedagógico é quem define o currículo da instituição de Educação Infantil, ele é o documento de identidade da instituição e esta ideia está presente tanto nas Diretrizes Nacionais como também nas recentes discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular, que não é um currículo mas será parte das proposições curriculares em todo território brasileiro.

Assim, é importante que na elaboração do PPP seja garantida a participação coletiva, incluindo os profissionais, as famílias, as crianças (no seu modo) e a comunidade em geral. Também há outras questões fundamentais a serem consideradas, na construção do PPP, tais como: a centralidade na criança e reconhecimento dela como sujeito de direitos; a institucionalização da política de Educação Infantil e daí a importância da comunidade cobrar a responsabilidade do Estado; o respeito aos princípios éticos, aos princípios políticos e aos princípios estéticos; a oferta de um atendimento que cumpra a função sociopolítica e pedagógica (que passa por possibilitar às crianças convivência coletiva e ampliação de saberes e conhecimento, proporcionar as crianças as melhores condições possíveis de acesso aos recursos acumulados historicamente e culturalmente, possibilitar as crianças formas de socialização que valorizem a

subjetividade de cada uma e que estejam comprometidas com a democracia e cidadania; e por reconhecer a contribuição da Educação Infantil para a equidade das relações de gênero entre homens e mulheres); a garantia de práticas de educação e cuidado com a criança; garantir que as práticas pedagógicas sejam norteadas pelas interações entre as crianças e pelas brincadeiras e não por modelos escolarizantes; propor procedimentos de avaliação do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças mas sem perspectivas de seleção, classificação ou promoção, mas que seja uma avaliação da instituição como um todo; e por articular o trabalho realizado na Educação Infantil com o Ensino Fundamental de forma a garantir a continuidade de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas (BRASIL, 2013b).

De toda forma, é sempre importante não se esquecer que as diretrizes e bases da educação são apenas exigências legais estabelecidas para se garantir questões básicas dentro de um determinado conceito de qualidade. O Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil precisa não se deixar limitar nessas questões apresentadas, que é uma forma de acomodar, de parar no tempo e não dialogar com a sociedade, com a infância e com esta criança do século XXI. Mas este projeto, que é a identidade da instituição de Educação Infantil, precisa caminhar ao lado das visões críticas e pós-críticas, buscando assim refletir e superar esses limites postos na educação de nossas crianças.

3.5 Participação e gestão democrática na Educação Infantil de Betim

Na busca por ampliar a visão sobre o princípio da gestão democrática para além do que está apresentado nas legislações, Albuquerque (2012) ao realizar uma revisão da literatura listou os principais eixos de lutas e embates entorno da gestão democrática no Brasil no período de 1988 a 2007. Segundo a autora, nesse debate se articulam questões como a: 1) centralização e descentralização nos sistemas de ensino; 2) a eleição de diretores das escolas públicas; 3) relações hierárquicas influenciadas por diferenças salariais entre professores e diretores; 4) participação em conselhos escolares; 5) autonomia com democracia; e 6) elaboração do Projeto Político Pedagógico. Esses eixos irão nortear nossas análises sobre a gestão

democrática e a sua relação com a Educação Infantil no município de Betim, que serão explicitadas a seguir.

Em relação ao primeiro eixo, destaca-se que a partir das décadas de 1970 e 1980 o planejamento de um Estado centrado no Governo Federal começa a ser substituído por formas mais flexíveis de gestão, aparecendo como opção viável e valorizada aos olhos dos governantes a descentralização das políticas sociais. Desta forma, ganham força os modelos de gestão apoiados na participação das comunidades locais (OLIVEIRA, 2008). A descentralização na área da educação de acordo com Rosar (2008, p. 106), se efetivou por via da municipalização do ensino, onde transferiu-se “[...] encargos para o município, sem que se efetivasse um investimento financeiro satisfatório nessa instância [...]” e, também, ao invés de descentralizar os recursos públicos “[...] a União efetuou uma concentração de recurso ao nível federal, enquanto adotava a descentralização ao nível do sistema educacional.”.

Em Betim, o processo da municipalização do atendimento pré-escolar começa a se desenvolver durante as décadas de 1970 a 1990, porque foi durante esse período que se observa o surgimento de um volume maior de instituições comunitárias de atendimento à infância. As medidas adotadas pelo Governo Federal através de leis e programas educacionais foram sendo incorporadas aos poucos no município durante essa época e se consolidaram a partir dos primeiros anos da década de 1990 após a aprovação do novo ordenamento jurídico em 1988 no Brasil e em 1990 (com a Lei Orgânica) em Betim. No ano de 1991 foi construída a primeira instituição de atendimento à infância diretamente pelo poder público. A partir de 1993, se observa um maior compromisso do governo da cidade com a destinação de recursos e elaboração de uma política municipal de Educação Infantil executada pela APROMIV (BETIM, 1996). O Movimento de Luta Pró-Creches foi ator importantíssimo para pressionar o poder público de Betim a não apenas proporcionar condições para o funcionamento das creches comunitárias, mas também, por defender o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação.

A municipalização da Educação Infantil em Betim passou por diferentes vertentes. Até 1992, quase na totalidade, era a sociedade civil que oferecia os serviços de creche e pré-escola. A partir 1993, a APROMIV assume a

responsabilidade de administração pública indireta pela Educação Infantil, aproximando essa política pública do órgão estatal. De 2001 a 2008 a política continuou a cargo da APROMIV, mas modificando o eixo da responsabilidade para a sociedade civil. A partir de 2009, a Educação Infantil não só se aproxima da Prefeitura de Betim, mas, também, é assumida pelo Poder Público, constituindo-se, então, pela primeira vez na cidade, uma rede pública de instituições de atendimento à primeira infância.

É importante destacar que o processo de municipalização da educação, assim como enfatiza Oliveira (1999), não é uma tarefa tão simples de entender, muito menos unânime. Em Betim, em um mesmo período, percebe-se distintas variações na concepção de descentralização da política de Educação Infantil. No período de 2009- 2012 havia na cidade uma rede pública financiada e gerenciada pela administração pública e uma rede conveniada que era financiada quase em sua totalidade com recursos públicos e gerenciada pela administração indireta. Atualmente, a concepção que orienta a execução da política municipal de Educação Infantil no município é a de uma rede pública que é financiada e gerenciada pela administração pública e uma rede conveniada que é financiada e gerenciada pela administração pública. Dessa forma, é possível dizer que ao longo dos anos ocorreu um avanço significativo na forma de organizar e de estruturar a Educação Infantil na cidade.

O Segundo eixo a ser analisado na discussão sobre a gestão democrática é a “eleição de diretores”. Na cidade de Betim até o ano de 1992 os diretores das escolas municipais eram todos indicados pelo Prefeito Municipal. No ano de 1993 foram implantadas pelo governo da prefeita Maria do Carmo Lara as eleições diretas para diretores de escolas. Inicialmente o voto dos professores e funcionários tinha mais peso e força do que os votos dos pais e alunos. A partir de 1999 o voto de todos os sujeitos da comunidade escolar passa a ter o mesmo peso e valor (LIMA, 2003). O processo de eleição de diretores das escolas municipais junto com outras ações integrava o “Projeto Escola Democrática” construído sistematicamente para toda Rede Municipal de Educação. Entre as ações desse projeto destacam-se: a realização anual do Congresso Municipal de Educação, a eleição do Conselho Municipal de Educação, a implementação dos conselhos

escolares, a criação da “Escola de Pais”, a implementação de Projeto Político Pedagógico democrático e a criação dos caixas escolares (LIMA, 2003; SIQUEIRA, 2007). Essa nova política pedagógica implementada em Betim contou com a contribuição de importantes educadores, intelectuais e militantes, como “[...] Paulo Freire, Miguel Arroyo, Ester Grossi e Cipriano Luckesi.” (CASAGRANDE, 2008, p. 50).

Até o ano de 2009 em Betim não havia uma rede pública de instituições de Educação Infantil, somente a Escola Infantil Emílio Mafía fazia parte da rede pública e tinha um tratamento próximo ao atribuído às escolas municipais de Ensino Fundamental. A gestão das 70⁶³ instituições comunitárias e conveniadas era realizada pelas próprias comunidades. Assim, o processo de eleição de diretores acontecia exclusivamente nas escolas públicas. Alguns fatores que favoreceram para a mudança desse cenário foram: a criação dos cargos públicos dos profissionais da Educação Infantil dentre eles, o cargo de Diretor de Centro Infantil Municipal (BETIM, 2009); a ampliação da rede pública naquele mesmo ano através da “municipalização” das creches; a realização do concurso público em 2011; a chegada dos profissionais efetivos nas instituições públicas; e a construção de uma identidade de classe entre os trabalhadores da Educação Infantil e o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação - Sind-UTE.

O processo de eleição para o cargo de diretor acontece em Betim a cada dois anos e em 2011 aconteceu um novo pleito no final do ano letivo. Nota-se que nesta época já havia sido consolidada pela gestão municipal uma rede pública de instituições de Educação Infantil. Porém, essas instituições que recentemente haviam se tornando públicas, não participaram do processo democrático para a escolha de seus dirigentes⁶⁴. Na pré-pauta de reivindicações para campanha

⁶³ Com exceção apenas da Escola Infantil Emílio Mafía que fazia parte da rede pública e participava do processo.

⁶⁴ Esse ponto parece ser polêmico, pois é uma decisão difícil de se pesar. Estar no lugar de gestor é um grande desafio, porque é preciso tomar decisões e dessas decorrem consequências. A opção que o governo de Lara fez foi a por não incluir a educação infantil no pleito de 2011. A rede pública estava sendo estruturada e a mudança da condição de instituições conveniadas para públicas foi um processo tenso e problemático muitas vezes. Compreende-se a posição por priorizar a estabilização do funcionamento das instituições. Por outro lado, nunca é cedo demais para se fortalecer o processo democrático, pois esse processo valoriza sempre a voz e as demandas da maioria da população e/ou comunidade. Se as instituições de educação infantil da rede pública já logo no nascimento vivessem uma experiência democrática, isso não ocasionaria uma ruptura na democracia, pelo contrário apenas a fortaleceria. Porém, não se pode deixar de destacar que a

salarial de 2012 (SIND-UTE/BETIM, 2011b), aparece como demanda dos profissionais da Educação Infantil a eleição para os cargos de Diretor de CIM, para a função de coordenação pedagógica e tesouraria. Todavia, a única demanda alcançada foi a eleição dos coordenadores pedagógicos regulamentada pela Portaria SEMED 001/2011 e implementada durante o ano letivo de 2012. A escolha dos coordenadores pedagógicos conta com participação somente dos profissionais dos CIMs.

Em 2013 a campanha salarial dos trabalhadores em educação reivindicou novamente a eleição para a direção das instituições públicas de Educação Infantil em Betim, definindo-se o prazo de novembro de 2013 juntamente com o restante da rede municipal (SIND-UTE/BETIM, 2013a). A eleição para o cargo de diretor de CIM, também foi a demanda central que culminou com a criação do Movimento Social Escolar. No dia 02 março de 2013 um grupo de pais, mães e funcionários do CIM Vila Cristina (hoje CIM Alessandro Ferreira de Souza) realizaram uma reunião para a discussão do tema “Educação Infantil Democrática”, que agremiou aproximadamente 20 pessoas, sob a justificativa de que várias pessoas da comunidade estavam “[...] insatisfeitas com a nova direção da unidade de educação e a forma como foi realizada a escolha dessa indicação pelo governo municipal, sem consultar a comunidade.” (MSE, 2013, p.1). A partir daí este grupo de pessoas organizou intervenções na própria comunidade e também junto ao governo municipal na busca pela efetivação do processo de eleição para o cargo de diretor dos Centros Infantis Municipais. E mesmo diante a resistência de alguns vereadores da cidade que não concordavam com o processo de eleição para os cargos de diretores dos CIMs, sendo que historicamente uma das marcas da política de Educação Infantil de Betim é o clientelismo e assistencialismo e o processo de consulta à comunidade romperia com a possibilidade de indicação dos dirigentes das unidades pública pelos vereadores, no dia 30 de outubro de 2013 foi publicado o Decreto nº 35.330 que tratava da realização do processo de consulta à comunidade escolar para escolher os diretores das escolas e CIMs da rede municipal. A “Consulta Popular”, assim denominado o processo eletivo devido a

prioridade que o governo Lara estabeleceu em fortalecer a educação infantil como política de Estado, favoreceu para que em tempos posteriores juntamente com o esforço e empenho dos trabalhadores em educação, ocorresse também na Educação Infantil a eleição dos gestores.

problemas judiciais com o termo “eleição”, foi realizada na Educação Infantil no dia 03 dezembro 2013 e no Ensino Fundamental em 05 de dezembro 2013. Do total de 30 Centros Infantis Municipais em funcionamento na época, 25 deles indicaram candidatos para participar do pleito e respectivamente elegeram os seus representantes. Nas demais instituições onde não houveram candidatos, a SEMED e o Sindicato acordaram no Art. 19, inciso 5 do edital, que: “Na unidade escolar em que não ocorrer a formação de chapa para o processo de Consulta Popular, a Prefeitura Municipal de Betim/SEMED fará a indicação de profissionais para ocupar os cargos de Diretor e Vice-Diretor da referida instituição, priorizando os servidores efetivos do Quadro Setorial da Educação.” (BETIM, 2013, p.10).

Como a escolha democrática dos diretores ocorrem a cada dois anos, em 2015 estava previsto para ocorrer novo pleito. Os trabalhadores em educação demandaram novamente na pauta da campanha salarial a realização do processo democrático junto às comunidades escolares e o governo municipal se comprometeu com o término da campanha salarial realizar o pleito no final do ano letivo. A eleição de diretores das escolas e CIMs em Betim não possuem uma legislação específica que regulamente e obrigue a realização do pleito automaticamente a cada dois anos. Esse processo democrático de consulta à comunidade tem ficado na dependência da pressão popular (na maioria das vezes dos trabalhadores em educação) para que o poder executivo acate a demanda e publique decretos para tal fim. O atual Plano Nacional de Educação estabelece a regulamentação do processo de escolha dos diretores tendo como base a consulta à comunidade, bem como, a aprovação de legislação específica com destinação de recursos da União para os entes federados que assim fizer (BRASIL, 2014b). Porém, um grupo de vereadores que se posicionam contrários ao processo de escolha democrática, se articulou nos bastidores e passou a pressionar o prefeito Carlaile para acabar com a participação da comunidade na escolha dos gestores educacionais, mantendo assim, a possibilidade deles indicarem os dirigentes das instituições públicas da rede municipal. No dia 24 de setembro de 2015 o Sind-UTE publicou a nota “Não aceitamos golpe na educação!”, informando à cidade que:

Não realizar o processo democrático de escolha de diretores e retomar com a indicação política via gabinete de vereadores é GOLPE!

Estender o mandato das atuais direções de escola, após 31/12/2015, é GOLPE, e por mais singela que pareça a proposta, tanto quem propõe, quanto quem concorda com isso é GOLPISTA! Está negociando uma conquista histórica da categoria. Mira mais de perto o seu contracheque e não avalia as conseqüências de um futuro a que se submeterá ao gabinete de algum político (SIND-UTE/BETIM, 2015c, p. 1).

Nesse cenário que impunha riscos ao processo democrático nas escolas e CIMs, o Sind-UTE organizou uma campanha contra a tentativa de golpe na educação. Foram distribuídas camisas e realizadas manifestações para pressionar o prefeito a cumprir o acordo que foi realizado junto a categoria, de manter a continuidade do pleito democrático que historicamente acontece em Betim desde 1993. Nas circunstâncias apresentadas, Carlaile respeitou o processo democrático e no dia 06 de novembro de 2015 publicou o Decreto nº 39.236, que estabeleceu e regulamentou a realização do processo democrático de escolhas das direções das unidades escolares da rede pública do município. Desta vez, tanto as escolas de Ensino Fundamental e os CIMs realizaram o processo de votação no mesmo dia, em 08 dezembro de 2015. De um total de 33 CIMs, em 31 houveram candidatos para ocuparem o cargo de diretor da unidade escolar. Entretanto, um detalhe que precisa ser destacado é que no processo democrático de 2013 todos os profissionais puderam votar, sem nenhuma exceção. Já no processo democrático de 2015, as profissionais dos cargos de cozinheira e servente que são terceirizadas pela empresa Qualitec, não foram autorizadas a participar da votação.

Sobre o terceiro eixo da discussão aqui proposta, com bases nos estudos de Albuquerque (2012), estão as “relações hierárquicas influenciadas por diferenças salariais entre professores e diretores”. Não é possível nos limites desta análise apresentar todos problemas e desafios vivenciados na relação entre os profissionais que atuam nas instituições públicas da rede de Betim. Porém, a realidade vivida na rede pública de educação da cidade, confirma a tendência apontada por Albuquerque (2012, p. 50) onde “[...] o cargo de diretor, com recebimento de comissão, nomeação ou gratificação, significa para os professores, um apartamento, um outro lugar de poder, que resulta numa diferença de salário, e produz uma hierarquia entre os outros profissionais da escola.”. Na Educação Infantil de Betim, apesar dos salários recebidos serem em geral baixos, há uma diferença salarial entre os diferentes profissionais responsáveis por garantir o

atendimento das crianças de zero a cinco anos. O salário do cargo de diretor chega a ser aproximadamente três vezes maior do que o salário recebido pelas cozinheiras, serventes e auxiliares administrativos. Também existe a diferença salarial entre os demais funcionários e em alguns casos a diferença ocorre até na mesma função, como por exemplo, para aqueles que exercem a função de Tesoureiro, conforme mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Salário recebido por profissionais dos CIMs

CIMs		
Cargo	Salário	Carga Horária
Diretor	R\$ 3021,23 (R\$ 1809,12+ 67% gratificação)	Dedicação Exlcusiva
Coordenador Pedagógico	R\$ 2206,58 (1697,37 + 30% gratificação)	40 horas semanais
Professores da Educação Infantil	R\$ 2036,84 (R\$ 1697,37+20% gratificação)	40 horas semanais
Tesoureiro (Professor da Educação Infantil)	R\$ 1951,98 (R\$ 1951,98+15% gratificação)	40 horas semanais
Tesoureiro (Auxiliar Administrativo)	R\$ 1159,63 (R\$ 1008,37+ 15% gratificação)	40 horas semanais
Auxiliares Administrativos	R\$ 1.008,37	40 horas semanais
Atendente de Apoio Pedagógico	R\$ 1.008,37	40 horas semanais
Cozinheiras (Qualitec)	R\$ 976,85	44 horas semanais
Servente(Qualitec)	R\$ 976,85	44 horas semanais

Fonte: Autor, 2016, adaptado do Portal da Transparência PMB e profissionais da Qualitec – agosto de 2016.

A diferença salarial que existe entre os recebimentos do diretor e dos demais profissionais pode trazer consequências negativas para a gestão democrática conforme aponta Albuquerque (2012), porque, por ganhar o maior salário, o diretor parece estar dotado de pleno poder e autonomia na condição de ser a autoridade máxima da instituição escolar.

O eixo hierarquização se refere às formas como o espaço escolar é vivido e hierarquizado socialmente por professores e diretores. Em relação aos docente, o cargo de diretor, com recebimento de comissão, nomeação ou gratificação, significa para os professores, um apartamento, um outro lugar de poder, que resulta numa diferença de salário, e produz uma

hierarquia entre os outros profissionais da escola (ALBUQUERQUE, 2012, p.50).

Quando se olha por outro lado, o diretor merece receber um salário justo pelo seu trabalho, pois ele acaba por possuir uma responsabilidade maior do que os demais profissionais, estando na condição de responsável legal e imediato da instituição escolar. Nessa direção a gestão democrática é muito importante para romper com relações autoritárias dentro do ambiente da escola, sendo que na prática, o diretor não tem todo o poder que parece ter, e ao democratizar a gestão, estará dividindo com a comunidade a responsabilidade que cai sob suas costas⁶⁵ (PARO, 2008). O processo democrático para a escolha dos diretores das escolas municipais e CIMs na cidade de Betim, tem sido uma prática fortalecida nos últimos anos. Dos 25 centros infantis municipais que tiveram candidatos a direção em 2013, em 20 deles (80%) os mesmos candidatos foram reeleitos para ocupar novamente o cargo de diretor de CIM em 2015. O fortalecimento do processo democrático na Educação Infantil se configura, também, pela abrangência de instituições que participaram do processo de consulta à comunidade em 2015, ou seja, aumento de 24% (mais 6 CIMs).

O quarto eixo analisado da gestão democrática da educação pública de Betim, com base em Albuquerque (2012), é a “participação em conselhos escolares”. Observa-se que no dia 20 de outubro de 2010, no segundo ano após o início do processo da “municipalização das creches”, a prefeita Maria do Carmo Lara, através do Decreto nº 28.891, instituiu a criação do conselho escolar e da caixa escolar em cada um dos Centros Infantis Municipais (BETIM, 2010b). Segundo este decreto, o conselho escolar é um órgão de caráter deliberativo e

⁶⁵ Sobre isso, Paro (2008, p. 11-12), destaca que a função e posição hierárquica do diretor “[...] regra, astutamente mantida pelo Estado, confere um caráter ao diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar; leva a dividir os diversos setores no interior da escola, contribuindo para que se forme uma imagem negativa da pessoa do diretor, a qual é confundida com o próprio cargo, faz com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados; e confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à realidade concreta. É preciso, pois, começar por lutar contra esse papel do diretor (não, entretanto, contra a pessoa do diretor). A esse respeito, é preciso aprofundar as reflexões de modo a que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder – já que não se pode perder o que não se tem -, mas dividindo responsabilidade. E, ao acontecer isso, quem estará ganhando poder é a própria escola.” (PARO, 2008, PP. 11-12).

consultivo, devendo fazer a representação da comunidade na gestão democrática. Conforme consta no decreto, o mesmo deve ser composto por representantes dos segmentos de pais das crianças matriculadas, dos profissionais do CIM, dos representantes da sociedade civil e pelo diretor da unidade. Os caixas escolares devem ser administrados pelo diretor e por um tesoureiro a ser escolhido a seu critério entre o grupo de educadores(as) infantis (BETIM, 2010b).

O Decreto 28.891 regulamenta a atuação dos conselhos escolares com funções deliberativas e consultivas. De acordo com o Art. 1º, as funções deliberativas “[...] referem-se à tomada de decisões quanto às diretrizes e linhas gerais das ações desenvolvidas no Centro Infantil.” e as funções consultivas “[...] referem-se à emissão de pareceres para dirimir dúvidas sobre situações decorrentes das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, bem como a proposição de alternativas de solução e de procedimentos para a melhoria da qualidade do trabalho da instituição nos aspectos do cuidar e educar” (BETIM, 2010b, p. 1).

O quinto eixo, “autonomia com democracia”, é definido pela LDB (BRASIL, 2014a) e Albuquerque (2012) como progressivos graus de autonomia administrativa, pedagógica e financeira. Ao analisar o Decreto 28.891 verifica-se ao menos, vinte e uma atribuições que concedem aos conselhos escolares dos CIMs importantes graus de autonomia para atuarem de forma democrática nas três dimensões.

Na dimensão da autonomia administrativa estão previstos no decreto que o Conselho Escolar deve: zelar cotidianamente pela qualidade dos serviços ofertados na instituição; avaliar o trabalho do CIM tendo como base as legislações; participar na elaboração do calendário escolar; participar na organização do atendimento da instituição; desenvolver estratégias para viabilizar a permanência das crianças em horário integral; avaliar o desempenho dos profissionais do CIM e emitir pareceres sobre o estágio probatório; aprovar anualmente o programa de formação dos profissionais; deliberar sobre a participação dos profissionais em atividades extra-escolares tendo em vista o trabalho da instituição; fazer recomendações quanto ao uso dos materiais pedagógico, espaço físico e aproveitamento de pessoal; emitir parecer sobre movimentação e afastamento dos profissionais quando requerido

por estes ou quando proposto pelo Diretor; aprovar critérios para lotação dos professores nas turmas do CIM, levando em conta a avaliação dos professores e gestores; referendar, quando necessário, decisão do diretor sobre aplicação de penalidades; apreciar e emitir parecer sobre desligamentos de membros do conselho escolar; e acompanhar as deliberações do conselho municipal de educação (BETIM, 2010b).

Na dimensão da autonomia pedagógica o Conselho Escolar deve: acompanhar a vida escolar das crianças; fortalecer a inclusão dos educandos; encaminhar de forma obrigatória conforme a legislação, os casos de violação de direitos; avaliar, aprovar e monitorar o Projeto Político Pedagógico; e contribuir na elaboração da proposta curricular. E finalmente, na dimensão da autonomia financeira o Conselho Escolar deve: deliberar sobre os recursos; aprovar orçamento anual elaboração pela direção do CIM; e aprovar mensalmente proposta orçamentária; avaliar e reprovar ou aprovar as prestações de contas dos recursos financeiros aplicados (BETIM, 2010b).

O Decreto 28.891 representa para a Educação Infantil de Betim um grande avanço para a democratização da gestão das instituições públicas. Esta legislação concede aos CIMs um enorme potencial de autonomia para a organização da funcionalidade da instituição, representando assim, um grande avanço para a democracia na educação da cidade. Porém, o grande desafio, para os objetivos de nossa dissertação, é saber até que ponto os avanços trazidos por este decreto estão sendo cumpridos e garantidos no dia a dia, bem como o seu impacto social na qualidade da Educação Infantil na cidade.

Em relação ao sexto eixo da gestão democrática, que trata da “elaboração do Projeto Político Pedagógico”, percebe-se que o processo de construção coletiva do PPP pela comunidade escolar, como defendem os teóricos progressista do campo da gestão democrática, é uma ação pouco valorizada pela gestão municipal. Na década de 1990, quando a Educação Infantil passa a ser tratada pelo poder público de Betim com maior preocupação, o foco não era a produção de uma proposta pedagógica para ser implementada em cada creche comunitária. “Não que a considerássemos sem importância, mas fundamentalmente porque só víamos condições de realizá-la por meio do estabelecimento de ações que, paulatinamente,

contribuíssem para a configuração de uma proposta pedagógica.” (BETIM, 1996, p. 28). Assim, a preocupação maior foi com a estruturação e reestruturação da rede de instituições que já existia na cidade e que até então tinham sido historicamente desprezadas pelos governos anteriores ao de Lara.

Durante a gestão Carlaile Pedrosa (2001-2008), ocorreu o “Movimento de Reorganização Curricular para a Educação Infantil” que culminou com a construção do “Referencial Político Pedagógico de Betim - Educação Infantil” (BETIM, 2008a). O movimento para construção dos referenciais curriculares da Educação Infantil teve influências do processo de organização curricular do Ensino Fundamental. Assim, buscou-se tratar das especificidades do desenvolvimento infantil em diálogo com as(os) educadoras(es) e coordenadoras das instituições infantis durante os cursos, assessorias e processos de formação pelos quais elas puderam expor contribuições (BETIM, 2008a). O Referencial Político Pedagógico da Educação Infantil de Betim, pela forma como se apresenta, funcionou como uma referência para a construção de projetos políticos pedagógicos - PPPs - nas instituições da cidade. Mas, no decorrer da gestão de Carlaile Pedrosa, não se observou nenhum outro movimento por parte da SEMED para se consolidar o PPP em cada uma das unidades de Educação Infantil, somente este movimento curricular que foi iniciado em 2001 e culminou com aprovação do mencionado referencial no mês de dezembro do último ano do mandato de Carlaile.

Na segunda gestão de Lara (2009-2012), a prioridade estabelecida para a Educação Infantil da cidade foi a ampliação da rede pública. Com isso, a atuação da equipe de profissionais da SEMED ficou voltada para realização de concurso público, municipalização das creches conveniadas, construção de unidades pelo Proinfância, entre outras ações. O foco estava voltado para a consolidação da rede pública de instituições de Educação Infantil. Durante essa gestão, não ocorreu nenhum movimento que procurasse avançar nos referenciais políticos pedagógicos construídos na gestão anterior ou que trouxesse novas possibilidades para a consolidação do PPP nas instituições públicas ou conveniadas de Betim.

No atual governo (2013-2016), a equipe de escrituração escolar da Diretoria de Educação Infantil da SEMED verificou logo no início do primeiro ano de mandato, que haviam muitos CIMS que não possuíam credenciamento e

autorização de funcionamento. Assim, no mês de abril de 2013 os gestores escolares e auxiliares administrativos foram orientados a organizarem a documentação para regularizarem a situação das instituições junto ao Conselho Estadual de Educação, pois Betim não possui sistema próprio de ensino e a regularização das instituições de Educação Infantil depende da autorização do mencionado órgão estadual. Entre esses documentos exigidos estava o Projeto Político Pedagógico. A equipe de escrituração enviou um email no dia 09 de abril de 2013 para os CIMs com um arquivo contendo um PPP pré-elaborado. A partir desse arquivo a instituição teria que reorganizá-lo com base nas suas especificidades. Este trabalho foi realizado na maioria das vezes pela própria gestão ou profissionais administrativos e não contou com a participação dos demais membros da comunidade.

Em 2016 foi publicada a Resolução SEMED nº 001 no dia 25 de janeiro. Este documento que “[...] estabelece normas para a organização da educação infantil e do quadro de pessoal e funcional dos Centros Infantis Municipais de Betim”, trata em seu capítulo II sobre a Proposta Pedagógica (BETIM, 2016a). Nesta resolução, está estabelecido que o CIM deve elaborar, implementar e divulgar de acordo com a legislação vigente, a proposta pedagógica da instituição. Para isso, deverá contar com assessoramento da Diretoria Pedagógica de Educação Infantil, e também, o projeto deverá ser aprovado pelo conselho escolar. No entanto, verifica-se através da experiência como profissional da Rede Municipal de Educação e durante os momentos de pesquisa e diálogo com os profissionais de outras instituições, que nenhuma ação foi tomada durante a atual gestão para que se efetivasse a construção e consolidação de projetos políticos pedagógicos com participação da comunidade nos centros infantis municipais. A abordagem desse tema parece ser tímida na cidade e ainda temos pela frente muitos desafios em relação a essa discussão. Até mesmo entre os próprios trabalhadores da educação de Betim observa-se uma lacuna e um desconhecimento em relação a importância do PPP na Educação Infantil.

A análise da gestão democrática e a sua relação com a Educação Infantil de Betim não se limita apenas aos eixos aqui observados. Os processos de construção dos Planos Municipais de Educação são também importantes mecanismos de

democratização da educação. No município, ao longo de sua história, foram construídos dois planos educacionais, sendo, o primeiro sancionado pelo prefeito em 2005 e o segundo sancionando em 2015. Nas duas ocasiões os planos foram construídos durante a gestão de Carlaile Pedrosa. Apesar da corrente partidária de Carlaile estar ligada aos grupos conservadores da cidade e com baixo potencial de participação popular (DUARTE, 2013), vale destacar que alguns processos de gestão democrática tem tido continuidade ao longo dos últimos 23 anos na cidade.

4. O CAMINHO METODOLÓGICO-DIALÓGICO E OS SUJEITOS DA PESQUISA CAMPO

Assim como, Cecília Minayo (1994), nós também entendemos a metodologia em pesquisa qualitativa como o caminho do pensamento e a prática exercida ao longo do percurso. Conforme já apontado no texto introdutório desta dissertação, o percurso metodológico aqui trilhado se concentra em três divisões: revisão da literatura, análise documental e pesquisa de campo.

Sobre a revisão da literatura deste estudo destaca-se que ela foi organizada em dois momentos e temas, sendo: a) Educação infantil no Brasil – processo realizado no capítulo 1 tendo como principais bases teóricas autores como Campos (1979; 1985), Kramer (1984), Vieira (1988), Kishimoto (1990), Rosemberg (1992) e Kuhlmann Jr. (2011); e b) Participação da comunidade e gestão democrática da educação – que foram abordadas no capítulo 3 tendo como principais bases teóricas Freire (2005), Paro (2008) e Albuquerque (2012). O método da revisão da literatura, que tem como característica o uso de fontes secundárias, é compreendido como “[...] a construção de uma contextualização para o problema e análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa.” (UNESP, 2015, p. 3). Portanto, a partir da análise de fontes e produções científicas como dissertações, teses, artigos, livros, revistas, sites, vídeos, é permitido ao pesquisador elaborar “[...] ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida.” (UNESP, 2015, p.3).

Diferente do método da revisão da literatura, a análise documental tem como principal característica o uso de fontes primárias, ou seja, a análise se discorrerá sobre documentos que ainda não receberam um tratamento científico. (SÁ-SILVA *et al*, 2009). No capítulo 2 dessa dissertação, apresentado anteriormente, analisamos a política pública de educação infantil numa perspectiva histórica. E por este tema ser muito carente de estudos científicos, tivemos que realizar um vasto levantamento de materiais nos *sites* da prefeitura municipal, da câmara dos vereadores, dos sindicatos, na biblioteca pública do centro da cidade, nos *e-mails* recebidos pelas instituições de Educação Infantil e,

também, analisamos vários documentos que foram enviados para as instituições de educação infantil de Betim ao longo dos governos que passaram pela gestão municipal. A análise documental ocorreu por meio de inferências sobre o conteúdo abstraído destes documentos. Para Bardin (1977, p. 39) a ação de inferir durante o processo de análise de dados constitui-se no momento em que “[...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo.”.

Em relação a pesquisa de campo, a postura adotada como pesquisador seguiu dois princípios fundamentais com base em um plano teórico-metodológico influenciado por autores de correntes dialético-marxistas, pois, como diz Garcia (2003, p.35), é preciso encarar o campo da pesquisa como um “[...] momento desafiador a que os intelectuais públicos são chamados a participar se comprometendo com a radicalização da democracia, pondo as suas pesquisas, os seus escritos e as suas falas a serviço de um projeto emancipatório.”.

O primeiro princípio, trata do rigor metodológico necessário para se fazer pesquisa de campo, isso inclui as ações de planejar, refletir, preparar para os imprevistos, organizar o material, conquistar e obter uma estrutura de recursos físicos e financeiros. O segundo princípio diz respeito à flexibilidade necessária para se fazer pesquisa qualitativa em ciências humanas. Nesse sentido, Carlos Brandão e Maristela Borges (2007, p. 57) nos alertam ao dizerem que qualquer “[...] modelo de ciência fechado em si mesmo é uma experiência de pensamento fundamentalista, como o de qualquer religião ou qualquer outro sistema de sentido fanático.”.

Nos dois primeiros semestres do curso de Mestrado focamos na reelaboração do projeto de pesquisa e no processo de avaliação do mesmo pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da UFMG. E após obter a autorização para realizar a investigação iniciamos a etapa de campo.

A coleta de dados sobre o nosso objeto de estudo “a participação da comunidade na gestão da Educação Infantil” ocorreu durante os meses de setembro a dezembro de 2015. Consideramos como início da etapa de campo, o primeiro contato inicial para autorização da pesquisa na rede de Educação Infantil

de Betim. De acordo com Flick (2009), antes da entrada na instituição o pesquisador precisa buscar o diálogo com as pessoas responsáveis pela autorização da pesquisa. Assim, fizemos contato e agendamos uma reunião com a secretária municipal da educação e sua equipe no dia 04 de setembro de 2015. Neste encontro foram esclarecidos aspectos referentes aos objetivos da investigação e às metodologias a serem adotadas na pesquisa de campo, e obtivemos autorização para realizar o estudo nas instituições de Educação Infantil.

A intenção inicial⁶⁶ era de realizarmos a escuta das famílias de crianças matriculadas, profissionais e lideranças comunitárias de três Centros Infantis Municipais (CIMs) através de entrevistas e grupos de discussões. O critério usado para escolher as instituições foi: um CIM com maior atendimento na região da cidade com maior índice de atendimento público de Educação Infantil; um CIM com maior atendimento na região com índice médio de atendimento público de Educação Infantil; e um CIM com maior atendimento na região com menor índice de atendimento público de Educação Infantil. A escolha deste critério se justifica pelo fato de buscarmos obter no levantamento de dados um panorama mais abrangente sobre a participação da comunidade escolar na gestão da Educação Infantil. Desta forma, entre as oito regionais de Betim as escolhidas foram a Norte, Imbiruçu e Centro e, as instituições escolhidas, respectivamente, foram CIM Emílio Mafía, CIM Alessandro Ferreira de Souza (Vila Cristina) e CIM Recanto da Criança. Porém, mesmo após várias tentativas de contato não conseguimos a participação do CIM Emílio Mafía na pesquisa. Com isso, foram realizadas modificações no desenho inicial⁶⁷ da pesquisa e decidimos por ampliar a escuta das comunidades nos outros dois CIMs. Nesta perspectiva, Minayo (1994) aponta que quando investigamos a sociedade humana, estamos lidando com um objeto que é dinâmico,

⁶⁶Em relação a escuta dos sujeitos da comunidade escolar pretendíamos realizar a escuta de crianças da educação infantil. Chegamos a realizar grupos de discussões e entrevistas com elas, porém, após o processo de qualificação do Mestrado e após exploração do material, decidimos por não analisar os dados coletados, pois a pesquisa com crianças exige estratégias próprias e adequadas a elas.

⁶⁷No desenho inicial do projeto de pesquisa aprovado pelo COEP, também estava previsto a realização de entrevistas com gestores da SEMED, do CME, do Sind-UTE Subsede Betim e da Câmara Municipal de Vereadores, pois pretendíamos analisar a participação da comunidade no plano interno (instituição de educação infantil) e no plano externo (órgãos públicos gestores das políticas educacionais). Chegamos a realizar algumas entrevistas, porém, após exploração do material decidimos por não analisar os dados coletados, pois optamos por focalizar os sujeitos diretamente envolvidos com os CIMs.

não estático, não livre de modificações, pois o que é humano tem o presente marcado pelo passado e pensado para o futuro, é histórico.

Em relação aos procedimentos metodológicos adotados, utilizamos principalmente grupos de discussões e entrevistas. Vale lembrar que os grupos de discussões têm como objetivo maior “[...] a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de um mundo ou representações coletivas.” (WELLER, 2013, p.56). E a entrevista é um encontro sócio-antropológico onde os “[...] sujeitos que lhe emprestam suas vidas e histórias; pessoas que ao longo de suas narrativas lhes confiam suas lembranças, seus sentimentos, seus pensamentos; suas dificuldades, seus sonhos e quimeras. Quiçá, sua intimidade.” (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p.5). Além disso, estes dois métodos utilizados na coleta de dados foram triangulados com o método da observação participante – a interação do pesquisador com o campo pesquisado (documentos e outros sujeitos) (FLICK, 2009) – e articulados com os seguintes instrumentos de registros de dados: cadernos de campo, filmagens, gravações de áudios, fotos, questionários abertos sobre a escola e os sujeitos, questionários semi-estruturados para as entrevistas. Conceitualmente a triangulação pode ser entendida como:

[...] a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno. [...] A triangulação pode ser aplicada como uma abordagem para fundamentar ainda mais o conhecimento obtido por meio dos métodos qualitativos. Fundamentação, aqui, não significa avaliar os resultados, mas ampliar e complementar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento (FLICK, 2009, pp. 361; 362).

Foi elaborado um roteiro de orientação dos trabalhos realizados nos grupos de discussões e entrevistas, o que ajudou a manter a objetividade na pesquisa, pois, segundo Brandão e Borges (2007), o cientista deve articular a subjetividade com a objetividade em seu trabalho. A construção do roteiro teve como base as cinco categorias do documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil”: 1) Quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil; 2) Quanto à gestão das instituições de Educação Infantil; 3) Quanto às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas

instituições de Educação Infantil; 4) Quanto às interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições de Educação Infantil; 5) Quanto à infra-estrutura das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Assim buscamos aproximar participação e qualidade na Educação Infantil, problema desta pesquisa: como ocorre a participação da comunidade escolar nos processos de decisão que envolvem a política de Educação Infantil em Betim frente ao desafio de se consolidar a gestão democrática que também contribui para a oferta de um atendimento de qualidade?

As primeiras atividades ocorreram no CIM Alessandro Ferreira de Souza (Vila Cristina) e é importante destacar que eu (sujeito-pesquisador) possuo vínculo de trabalho com esta instituição desde 2010 atuando em cargos relacionados à gestão (Coordenador administrativo, Diretor, e Auxiliar Administrativo)⁶⁸. Por um lado, fazer pesquisa no local de trabalho favorece quanto ao conhecimento sobre a rotina do ambiente a ser pesquisado e a facilidade para se conseguir contato com os sujeitos. Mas por outro, alguns problemas ocorreram, como por exemplo, separar o momento em que se está trabalhando do momento em que se faz pesquisa⁶⁹, conforme registra a seguinte nota do caderno de campo:

Cheguei às 7h:00min no CIM Alessandro Ferreira de Souza, meu local de trabalho. O grupo de discussão seria realizado nesta instituição às 8h:30 min, e somente às 8h:20min, que eu conseguir ter tempo para organizar a sala para receber as pessoas que iriam participar da discussão.[...] As câmeras ficaram mal posicionada pois quando estava organizando o espaço as pessoas já estavam chegando. Algumas salas desse CIM são pequenas e muito abafadas. No dia a diretora não estava na escola e uma das coordenadoras pedagógicas que também está fazendo parte do grupo de discussão ajudou a conseguir a liberação de uma sala da turma de creche. Alguns colegas da equipe de profissionais do CIM não quiseram colaborar com a realização do grupo de discussão. Mas fez a diferença quem entendeu a iniciativa e colaborou (Notas, autor, 17/11/2015).

Uma estratégia a que me recorri foi por alguns momentos, foi buscar distanciar-me do campo pesquisado do qual o próprio pesquisador (eu mesmo) é

⁶⁸ O fato de estou trabalhando nesta instituição não foi um critério usado para escolhe-la para a pesquisa e sim o motivo dela ser o CIM com maior atendimento na região com índice médio de atendimento público de educação infantil.

⁶⁹ Foi acordado com a direção das duas instituições pesquisadas que o horário para realizar os grupos de discussões seriam durante a jornada de funcionamento das mesmas para facilitar a participação dos sujeitos.

um dos sujeitos do ambiente observado. Assim, durante o período da pesquisa mantive uma postura de ser mais observador do ambiente e falar menos, evitar debates desgastantes com as demais colegas de trabalho, ser mais receptivo com todas e até mesmo com as pessoas com quem eu possuía menos afinidade e relações conflituosas.

A escolha dos sujeitos dos grupos de discussão (GD) ocorreu em assembleias separadas com as famílias e profissionais no dia 24 de outubro de 2015. E após ouvir sugestões da diretora do CIM, as lideranças comunitárias foram convidadas por mim, sendo, duas mães de alunos que possuíam ligação com o Movimento Social Escolar e uma líder comunitária que é conselheira escolar do CIM e membro da Pastoral da Criança da igreja católica do bairro Vila Cristina. Os sujeitos que foram convidados e não participaram dos grupos de discussão foram ouvidos posteriormente por meio de entrevistas (Ent.). Outros sujeitos foram convidados por mim para entrevistas, sendo assim, tiveram sujeitos que participaram tanto de entrevistas individuais como dos grupos de discussão. Todos os sujeitos obtiveram esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Conforme foi registrado no TCLE, os sujeitos tiveram suas identidades protegidas e optamos por identificá-los por um de seus sobrenomes⁷⁰. O Quadro 1 apresenta o grupo e perfil dos sujeitos da pesquisa no CIM Alessandro Ferreira de Souza (Vila Cristina).

No CIM Recanto da Criança as condições para realizar o trabalho de campo foram diferentes pois a minha relação com o ambiente era apenas de pesquisador. Desde o início, fui muito bem recepcionado pelas crianças, profissionais e famílias da instituição. Na medida em que realizei as primeiras conversas para os procedimentos de escuta à comunidade, como observador participante⁷¹ fui adquirindo aos poucos liberdade para circular pelos espaços da instituição, participar da rotina em alguns momentos, ajudar em alguma intervenção quando

⁷⁰ Este critério de identificação dos sujeitos foi escolhido porque alguns deles gostariam de ser identificados pelo nome real por acreditarem que assim a pesquisa se tornaria algo “verdadeiro” e não fictício. Mas por outro lado, devidos aos critérios éticos, optamos por manter parcialmente a privacidade e identificá-los pelo primeiro nome devido ao teor dos registros realizados. Assim escolhemos um sobrenome de cada sujeito e também mantivemos o nome verdadeiro das instituições pesquisadas.

⁷¹ No CIM Recanto da criança foram realizadas seis visitas para colher dados.

era preciso. Com alguns dos sujeitos do ambiente pesquisado a minha presença foi aceita com mais tranquilidade, mas para outros ela representava estranhamento, distanciamento. Este é um desafio onde “[...] o pesquisador enfrenta a questão da negociação da proximidade e da distância em relação à(s) pessoa(s) estudada(s).” (FLICK, 2009, p.115).

A escolha dos sujeitos para os grupos de discussão contou com ajuda da diretora e de uma coordenadora pedagógica, devido a inviabilidade de realizar uma assembléia com todos os sujeitos da comunidade escolar. Assim, elas convidaram para participar de uma reunião de apresentação da pesquisa, profissionais que tinham condições de permanecerem presentes no encontro, como foi o caso de duas professoras que estavam no dia do horário de estudo e também de três serventes que conseguiram revezar com outras colegas para poderem participar. Sobre as famílias, foram convidadas mães que eram mais presentes no CIM e essas também eram ligadas ao conselho escolar. E sobre os representantes da sociedade civil, foram chamadas mães que participavam de associações de bairro e de uma ocupação, a Dom Tomás Balduino, localizada no bairro vizinho do CIM. Nem todas as pessoas que participaram desta reunião aceitaram participar da pesquisa, assim entregamos o TCLE e colhemos assinatura apenas dos que aceitaram colaborar com o estudo.

A exemplo do CIM Alessandro Ferreira de Souza (Vila Cristina), fizemos convites para entrevistas individuais a algumas pessoas da comunidade escolar. Porém, um fato diferente que ocorreu neste processo de investigação foi a iniciativa de algumas pessoas que reivindicaram ser ouvidas pelo pesquisador e da qual denominamos de “sujeitos reivindicativos”, que podem ser compreendidos num “[...] movimento diferente do que tradicionalmente se faz. Ao invés de fazermos solicitação aos sujeitos para a sua participação na pesquisa, é o sujeito que reivindica a participação.” (SILVA, O.; SOARES, 2016, p. 50). E na medida em que percebemos essa manifestação das pessoas procuramos ouvi-las através de entrevistas individuais. O Quadro 2 apresenta o perfil e grupos de sujeitos da pesquisa do CIM Recanto da Criança.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa CIM Alessandro Ferreira de Souza (CIM AFS)

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	COR/RAÇA	RELIGIÃO	RENDA FAMILIAR
Alves, mãe	34 anos	Parda	Católica	3 a 5 Salários Mínimos
Araújo, mãe/liderança comunitária	29 anos	Parda	Católica	1 a 3 Salários Mínimos
Guimarães, professora/mãe	47 anos	Branca	Católica	5 a 10 Salários Mínimos
Jesus, liderança comunitária	57 anos	Branca	Católica	5 a 10 Salários Mínimos
Martins, coordenadora pedagógica	52 anos	Preta	Católica	3 a 5 Salários Mínimos
Nunes, diretora	30 anos	Preta	Evangélica	5 a 10 Salários Mínimos
Ribeiro, professora	41 anos	Parda	Evangélica	1 a 3 Salários Mínimos
Sant'ana, mãe	32 anos	Branca	Evangélica	3 a 5 Salários Mínimos
Silva, mãe/liderança comunitária	42 anos	Parda	Católica	1 a 3 Salários Mínimos
Teixeira, mãe	35 anos	Parda	Católica	1 a 3 Salários Mínimos

Fonte: Autor, 2015, dados da pesquisa.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa CIM Recanto da Criança (RC)

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	COR/ RAÇA	RELIGIÃO	RENDA FAMILIAR
Almeida, coordenadora pedagógica	38 anos	Parda	Católica	1 a 3 Salários Mínimos
Anjos, professora	28 anos	Branca	Evangélica	1 a 3 Salários Mínimos
Batista, servente/mãe	42 anos	Indígena	Evangélica	1 a 3 Salários Mínimos
Braga, professora	44 anos	Branca	Católica	1 a 3 Salários Mínimos
Carvalho, mãe	36 anos	Branca	Evangélica	1 a 3 Salários Mínimos
Gonçalves, professora/mãe	42 anos	Branca	Católica	1 a 3 Salários Mínimos
Lima, avó	61 anos	Branca	Evangélica	3 a 5 Salários Mínimos
Soares, servente	49 anos	Preta	Católica	1 a 3 Salários Mínimos
Oliveira, mãe/liderança comunitária	39 anos	Parda	Outros	1 a 3 Salários Mínimos
Pains, professora	42 anos	Parda	Evangélica	1 a 3 Salários Mínimos
Rocha, diretora/mãe	30 anos	Parda	Católica	1 a 3 Salários Mínimos
Santos, cozinheira	55 anos	Branca	Evangélica	1 a 3 Salários Mínimos
Rodrigues, mãe/liderança comunitária	26 anos	Preta	Evangélica	1 a 3 Salários Mínimos
Aparecida, servente	50 anos	Preta	Católica	1 a 3 Salários Mínimos

Fonte: Autor, 2015, dados da pesquisa.

O período de recolhimento de dados de campo nas duas instituições coincidiu com a realização do Processo de Escolha Democrática para os cargos de direção das Escolas e CIMs da Rede Municipal de Educação de Betim e com o período de cadastramento escolar para o ano de 2016. Por algumas vezes foi observado que as instituições estavam agitadas por conta de tais atividades. Buscamos realizar entrevistas com as atuais diretoras de cada CIM e também com as candidatas a direção de cada instituição. Ressalta-se que em ambos CIMs as atuais diretoras não se candidataram a reeleição. Na busca por ampliar a compreensão sobre o trabalho das gestões destas instituições realizamos entrevistas com as coordenadoras pedagógicas de cada local.

O total de sujeitos que fizeram parte deste estudo é de 24⁷². Todos os sujeitos da pesquisa são mulheres. Alguns destes sujeitos pertencem a mais de uma representação da comunidade escolar como é o caso de mães que também são lideranças comunitárias e de profissionais dos CIMs que também são mães de crianças matriculadas. O total de entrevistas realizadas durante a pesquisa nas duas instituições foi de doze. E o total de grupos de discussões realizados é de três. O primeiro grupo de discussão foi realizado no CIM Recanto da Criança no dia 16 de novembro de 2015. O segundo grupo de discussão ocorreu no CIM Alessandro Ferreira de Souza (Vila Cristina) no dia 17 de novembro de 2015. E um terceiro grupo de discussão ocorreu no dia 04 de dezembro de 2015 onde participaram dez pessoas das comunidades escolares dos dois CIMs pesquisados.

Em cada grupo de discussão antes de iniciar as rodadas de perguntas para os sujeitos, o encontro era iniciado com uma dinâmica de introdução. No CIM Recanto da Criança a dinâmica utilizada foi a apresentação de várias fotos tiradas do ambiente da instituição e a partir disso as pessoas foram comentando e se soltando para o debate. No CIM Alessandro Ferreira de Souza (Vila Cristina), a dinâmica usada foi uma rodada de apresentação dos participantes e o compartilhamento do motivo porque cada um tinha vínculo com aquele CIM. No grupo de discussão com as duas comunidades a dinâmica adotada foi a seguinte: todos os participantes da pesquisa foram convidados para participarem de uma

⁷² Dentre os 24 sujeitos que fazem parte deste estudo, apenas Aparecida (servente, CIM RC) não aparece na análise de dados do Capítulo 5, pois, embora esta profissional do CIM Recanto da Criança tenha participado do grupo de discussão, a mesma não se manifestou durante as conversas.

visita à Secretaria Municipal de Educação, ao Conselho Municipal de Educação e à Câmara dos Vereadores. Após conversar com gestores de cada um dos órgãos públicos responsáveis respectivamente por implementar, realizar controle social e elaborar e fiscalizar as políticas públicas de Educação Infantil no município, foi realizado um debate sobre a percepção dos sujeitos em relação a atuação dos órgãos gestores da cidade⁷³ e esta discussão ocorreu no plenário da Câmara dos Vereadores. Todos os grupos de discussão tiveram a presença de crianças, que ora acompanhavam as mães e outrora foram convidadas pelo pesquisador para participarem dos encontros. Porém, como já mencionado, os dados sobre as crianças não serão analisados, pois a pesquisa com crianças exige o uso de metodologias específicas.

A discussão dos dados coletados se aproxima da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 34), pois esta abordagem supõe “[...] um tratamento da informação contida nas mensagens. É conveniente, no entanto, precisar de imediato que em muitos casos a análise, como já foi referido, não se limita ao conteúdo, embora tome em consideração o continente.”. Desta forma, os dados analisados passaram pelas fases de pré-análise, que inclui as transcrições dos áudios das entrevistas para texto; exploração do material, onde foi realizada a filtragem e separação das falas por categorias; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, onde apresentarei os resultados dos achados. Os dados foram distribuídos em duas categorias e sete subcategorias que foram elaboradas a partir da mesclagem do roteiro de entrevista/grupos de discussão e dos eixos da gestão democrática abordados em Albuquerque (2012). O Quadro 3 esboça as categorias de análise dos dados da pesquisa de campo.

⁷³ Entre os objetivos estabelecidos no projeto de pesquisa inicial deste estudo, estava previsto analisar a participação dos sujeitos das comunidades escolares no plano externo de participação, ou seja, nas decisões tomadas pelos órgãos gestores municipais. Porém, apesar de ter-se colhido dados nessa perspectiva, uma análise no plano externo não foi realizada em um tópico específico nesta dissertação.

Quadro 3 – Categorias de análise de dados da pesquisa

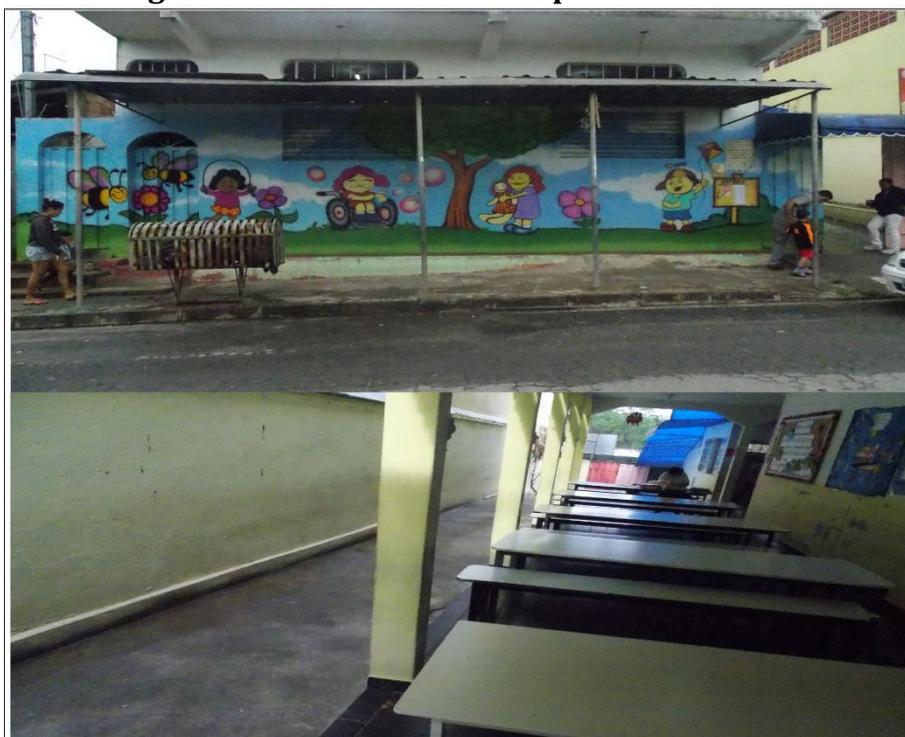
AS INTERAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS DA COMUNIDADE	A GESTÃO DA INSTITUIÇÃO
A relação entre adultos e crianças	O papel do diretor
A relação entre os profissionais e as famílias	A eleição do diretor
A relação entre os profissionais	O Conselho Escolar e a Sociedade Civil
	O Projeto Político Pedagógico

Fonte: Autor, 2016.

4.1 Caracterização do Centro Infantil Municipal Alessandro Ferreira de Souza (Vila Cristina)

Esta instituição está localizada no Bairro Vila Cristina, na Regional Imbiruçu, e atende crianças de onze bairros da região: Vila Cristina, São Luiz, Parque das Acácias, Conjunto Celso Pedrosa, Duque de Caxias, Laranjeiras, São Cristovão, Amarante, São Miguel, Vila Inconfidência e Recreio dos Caiçaras. Ela foi fundada no ano de 2006 através de convênio entre a Associação Betinense de Amparo ao Cidadão em Situação de Risco (ABACIR) e a Prefeitura Municipal de Betim. Inicialmente a instituição chamava Centro Infantil Estrelinha do Céu e após o processo de “municipalização” da mesma em 2010, passou a se chamar Centro Infantil Municipal Vila Cristina. Porém, até 2013 este CIM não possuía sua situação cadastral regularizada junto ao Conselho Estadual de Educação, visto que o Conselho Municipal de Educação de Betim ainda não possui autonomia para emitir autorizações de funcionamento, porque a cidade ainda não tem um sistema próprio de educação. Desta forma, as autorizações de funcionamento das instituições escolares dependem de aval do Conselho Estadual de Educação. A regularização desta instituição teve o processo iniciado em 2013 e consolidado em 2015 através da Portaria SEE nº 50 de 15 de maio de 2015. A partir de então a instituição passou a ser denominada de Centro Infantil Municipal Alessandro Ferreira de Souza (AFS).

Figura 1 – Fotos da entrada e pátio do CIM AFS



Fonte: Autor, 2015, fotos da pesquisa.

O novo nome que foi “colocado” na instituição não contou, todavia, com a participação da comunidade escolar. E quando a gestora da época apresentou a mudança para o Conselho Escolar do CIM, o mesmo se posicionou contrário à mudança e solicitou a realização de reuniões e debates com os vereadores e SEMED para discutir a presente situação. Em uma reunião ocorrida no mês de junho de 2015 no CIM, apenas um vereador compareceu e se comprometeu em tentar ajudar. Porém o mesmo disse que era difícil reverter a situação por se tratar de um projeto de lei de 2012 e do atual presidente da Câmara dos Vereadores⁷⁴. A demanda de discutir o nome da instituição com a comunidade foi apresentada ao Conselho Municipal de Educação da cidade, mas sem muito sucesso de reversão do problema. Assim, apesar de se chamar Alessandro Ferreira de Souza⁷⁵ muitas pessoas da comunidade tem a referência da instituição como CIM Vila Cristina⁷⁶.

⁷⁴ A Lei nº5310 de 26 de abril de 2012 dispõe “[...] sobre denominação do Centro Infantil Municipal (CIM) a ser construído no bairro Vila Cristina, neste município.” (BETIM, 2012).

⁷⁵ A justificativa do da Lei 5310/2012, justifica que este nome foi escolhido porque Alessandro era um jovem alegre e trabalhador e faleceu com câncer aos 21 anos de idade (BETIM, 2012). Este rapaz não tinha nenhum vínculo direto com a instituição.

⁷⁶ Em vários momentos em que mencionamos o nome desta instituição procuramos destacar o nome Vila Cristina, em favor do posicionamento da comunidade escolar.

O CIM AFS (Vila Cristina) foi a instituição referência para o surgimento do Movimento Social Escolar que atuou na comunidade entre fevereiro de 2013 a junho de 2015. Este movimento, como já falado em capítulos anteriores, surgiu pela necessidade da comunidade participar da escolha dos diretores da instituição. Em relação a gestão do CIM AFS (Vila Cristina) destaca-se que após o processo de “municipalização” em 2010 e até 2016, a instituição teve quatro diferentes diretores(as), sendo: duas gestões indicadas pelo governo municipal - uma entre 2010-2013(janeiro) e outra 2013(feveireiro a dezembro) - e duas direções eleitas pelas comunidade escolar – uma para o biênio de 2014-2015 e outra para o biênio 2016-2017.

Outra luta acampada pelo MSE foi pela pela construção de instituições de Educação Infantil via os projetos aprovados pelo Proinfância, principalmente a construção da unidade do Vila Cristina, pois o prédio em que onde sempre funcionou a instituição é alugado. No mês de maio de 2015 durante o período de greve na rede municipal, a comunidade escolar do CIM AFS (Vila Cristina) foi comunicada pela SEMED que a instituição iria mudar de local devido à problemas com a regulamentação de documento que acarretavam em constantes atrasos no pagamento do aluguel do imóvel. O MSE rapidamente se organizou e realizou um acampamento na sede da Prefeitura Municipal, com o objetivo de negociar o processo de mudança para um imóvel perto do mesmo local onde funcionava o CIM, pois, segundo as informações transmitidas pela SEMED o novo local seria mais distante, o que causou no entendimento pela comunidade que uma mudança para um local mais longe prejudicaria muitas crianças matriculadas e suas famílias. Durante a ocupação o MSE foi recebido pelo prefeito Carlaile e ficou acordado com o mesmo que a mudança somente aconteceria para um imóvel em localização acessível para toda a comunidade escolar. Atualmente a instituição está funcionando em um novo prédio alugado e no quarteirão ao lado do antigo local.

De acordo com os dados levantados na secretaria da instituição em novembro de 2015, haviam matriculadas 255 crianças com idade entre 3 a 6 anos incompletos⁷⁷. O CIM possuía 16 turmas de Educação Infantil e todas atendendo as

⁷⁷ Destaca-se que o atendimento das crianças na educação infantil de Betim segue as orientações da Lei Estadual nº 20. 817 de 30 de julho de 2013, que dispõe sobre o a idade das crianças que irão ser

crianças em horário parcial, sendo oito turmas de manhã, de 07h:00min às 11h:00min, e oito turmas à tarde, de 12h:00min às 16h:00min. Destas turmas quatro atendem crianças de três anos (Creche III), seis turmas atendem crianças de quatro anos (Pré- Escola I) e seis turmas atendem crianças de cinco anos (Pré-Escola II). Para o ano de 2016 haviam inscritas na lista de espera 92 crianças para as turmas de Creche III, 25 crianças para turma de Pré-Escola I e 14 crianças para turmas de Pré-Escola II, totalizando assim 131 crianças.

Sobre o perfil social das crianças e famílias do CIM AFS registrado nas fichas de matrícula, destaca-se: em relação ao sexo - 131 (51%) crianças são declaradas do sexo masculino e 124 (49%) crianças do sexo feminino; em relação a matrículas de crianças com deficiência - foram registradas 4 matrículas (1,6%), sendo Síndrome de Down, Deficiência física, Autismo e Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor e Epilepsia Refratária as Mediações; em relação à cor/raça - 154 crianças (60%) são declaradas pelas famílias como Negras, 94 crianças (37%) declaradas Brancas e 7 crianças (3%) não declaradas⁷⁸; em relação à renda familiar⁷⁹ - 35 famílias (14%) possuem renda de até 1 salário mínimos vigente⁸⁰, 191 famílias (75%) possuem renda de 1 a 3 salários mínimos, 23 famílias (9%) possuem renda de 3 a 5 salários mínimos, 4 famílias (1%) possuem renda de 5 a 10 salários mínimos, e 2 famílias (1%) não declararam, em relação à religião - 95 crianças (37%) são católicas, 125 crianças (49%) são evangélicas, 1 (uma) criança (1%) é espírita, 16 crianças (6%) não têm religião, 12 crianças (5%) são de outras religiões, e 6 crianças (2%) não declaradas.

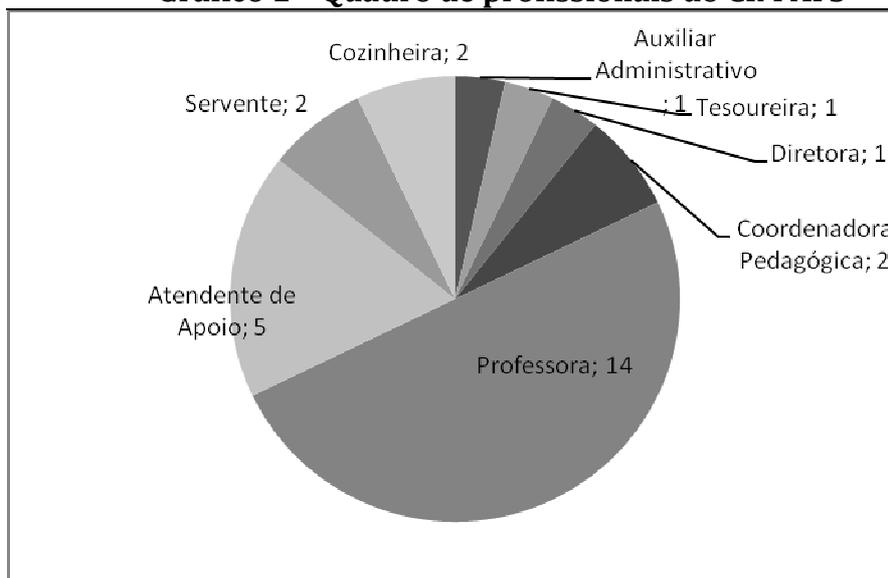
O CIM Alessandro Ferreira de Souza (Vila Cristina) contava no período da coleta de dados com um total de 28 profissionais distribuídos em diferentes funções, conforme o Gráfico 1.

matriculadas no Ensino Fundamental tomando como referência a data de 30 de junho do ano vigente e conseqüentemente delimita a idade das crianças que permanecerão na educação infantil.

⁷⁸ A declaração de cor/raça foi separada em dois grupos: o grupo Branco corresponde as pessoas declaradas brancas e amarelas; o grupo Negro corresponde as pessoas declaradas pretas, pardas e indígenas. Fizemos essa opção, por considerar, assim como Osório (2009), que há uma proximidade socioeconômica entre os componentes de cada grupo.

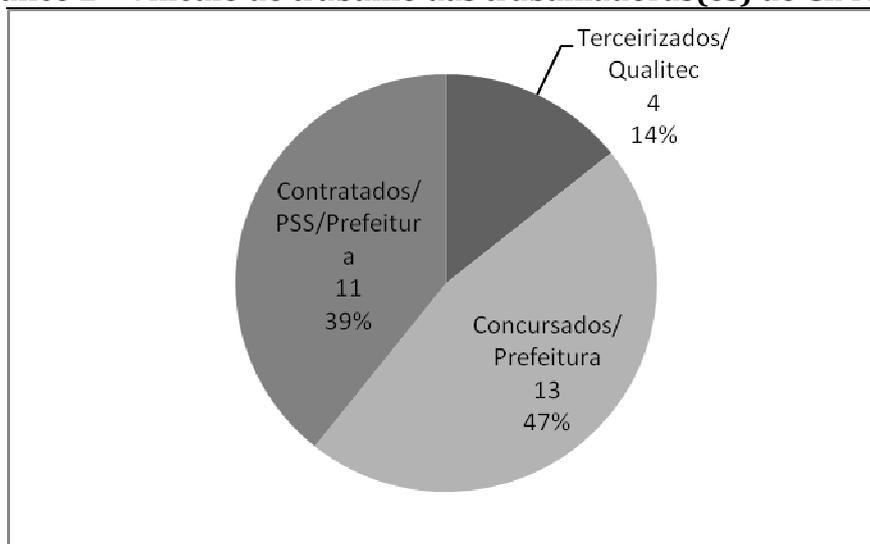
⁷⁹ Há crianças que são da mesma família.

⁸⁰ O salário mínimo vigente em novembro de 2015 era de R\$788,00.

Gráfico 1 – Quadro de profissionais do CIM AFS

Fonte: Autor, 2015, dados da pesquisa.

Neste grupo de profissionais havia apenas um homem trabalhando na instituição e o mesmo estava lotado no cargo de auxiliar administrativo. As demais funções eram todas exercidas por mulheres. O vínculo de trabalho deste grupo de trabalhadoras(es) pode ser distribuído em duas categorias, sendo as pessoas concursadas e as não concursadas (contratadas e terceirizadas). A maioria dos profissionais (53%) não possuem estabilidade de trabalho com administração pública, como é mostrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Vínculo de trabalho das trabalhadoras(es) do CIM AFS

Fonte: Autor, 2015, dados da pesquisa.

A escolaridade de todos os profissionais do CIM Alessandro Ferreira de Souza (Vila Cristina) varia de Ensino médio incompleto a Pós-Graduação, conforme apresenta o Gráfico 3.



Fonte: Autor, 2015, dados da pesquisa.

Em relação a gestão democrática da educação, tendo com princípio a LDB, existe o Conselho Escolar que se reúne mensalmente e todas as reuniões são registradas em atas próprias. O Conselho Escolar é composto por profissionais do CIM, famílias das crianças e lideranças comunitárias, sendo eleitos em assembléia com a comunidade a cada dois anos e anualmente é realizada assembléia para sua recomposição. Também há o Conselho Fiscal que é responsável por fiscalizar as aplicações financeiras da instituição, e deste conselho, participam apenas profissionais não havendo nenhum representantes de familiares das crianças ou da sociedade civil. E sobre o Projeto Político Pedagógico do CIM, foi constatada a existência de uma versão do documento e que foi elaborada no ano de 2013, pela diretora da época juntamente com a SEMED, e sem a participação da comunidade escolar, conforme já mencionado no capítulo anterior, com a finalidade de obter a regulamentação da instituição junto ao CEE/MG.

4.2 Caracterização do Centro Infantil Municipal Recanto da Criança

O CIM Recanto da Criança (RC) está localizado no Bairro Jardim Petrópolis, na Regional Centro, e atende aproximadamente sete bairros da região: Jardim Petrópolis, Granja São João, Chácara, Filadélfia, Vila Recreio, Marajoara e Betim Industrial. O CIM realiza atendimento de Educação Infantil no local há aproximadamente 36 anos. Esta instituição foi uma das primeiras creches comunitárias da cidade fruto da parceria entre Prefeitura Municipal e o Lions Clube, onde a prefeitura doou para esta associação norte-americana em 1979 um terreno no bairro Vila Recreio⁸¹ para a construção da sede do Clube de Mães e do Lions.

A partir de 1980, a Creche Recanto do Lions passa a receber recursos municipais cujo valor gradativamente foi sendo aumentado. Também, neste mesmo ano, o prefeito Osvaldo Franco colocou à disposição da Creche Recanto do Lions seis servidores, dentre eles, um técnico em assuntos adicionais, um supervisor, dois professores e dois serventes que eram cedidos pela Secretaria Municipal de Educação.

A partir de 1984, com a publicação da lei orçamentária para o ano seguinte, nota-se que a Creche Recanto do Lions muda de nome e passa a receber recursos públicos em nome do Centro Infantil Recanto da Criança (BETIM, 1979; 1980; 1981; 1984). Esse fato, nos leva a inferir que no mesmo local em que funcionava a sede do Lions e o Clube de Mães, funcionava o Centro Infantil Recanto da Criança. Assim, mesmo sabendo que a PMB já repassava recursos e cedia profissionais para o Centro Infantil Recanto da Criança desde 1980, as obras de construção do prédio da instituição somente foram finalizadas em 21 de maio de 1982.

⁸¹ Embora seja atribuída na legislação de 1979 a doação do terreno para o Lions no bairro Vila Recreio, nos dias de hoje a localização desta mesma instituição é no bairro denominado Jardim Petrópolis. Algumas pessoas da comunidade informaram que há alguns anos a região era denominada de Vila Recreio.

Figura 2 – Placa de Inauguração do CIM RC⁸²



Fonte: Autor, 2015, fotos da pesquisa.

No dia 18 de novembro de 2010 o Centro Infantil Recanto da Criança foi “municipalizado” através da assinatura do Termo de Acordo entre a SEMED, representada pelo Secretário de Educação Carlos Roberto de Souza, e pelo presidente do Lions Clube de Betim, Élio Gomes Palhares (BETIM, 2010c). Assim a instituição passou a ser denominada de Centro Infantil Municipal Recanto da Criança.

Figura 3 – Fotos do portão de entrada e do pátio do CIM RC



Fonte: Autor, 2015, fotos da pesquisa.

⁸² A foto registra claramente que a comunidade local teve participação na construção da instituição.

Após o processo de municipalização, no período de 2011 a 2016 o CIM RC teve três diferentes diretoras, sendo: uma indicada pelos governos municipais durante o período de 2011 a 2015(outubro); outra escolhida em eleição interna realizada apenas com o grupo de profissionais e que permaneceu no cargo por pouco mais de dois meses, de outubro a dezembro de 2015; e a terceira que foi eleita pela comunidade escolar para exercer mandato no biênio de 2016-2017. Ressalta-se que em 2013, o grupo de profissionais do CIM RC preferiu não indicar nenhuma(o) candidata(o) no processo democrático de escolha da direção e, ainda, se posicionaram para a SEMED a favor da manutenção da diretora que estava na gestão nesta época, sendo que a mesma, não era profissional do quadro efetivo. Mas de acordo com o grupo, a manutenção desta diretora foi porque os profissionais eram novos na instituição e também ela era considerada uma boa profissional.

Através dos dados levantados com as profissionais da secretaria do CIM RC, haviam matriculadas na instituição no mês de novembro de 2015, 316 crianças com idade entre zero a seis anos incompletos. O total de turmas de Educação Infantil era de 17, sendo: uma turma de zero a um ano (Berçário); uma de turma de crianças com um ano (Creche I); três turmas de dois anos (Creche II); quatro turmas de três anos (Creche III); quatro turmas de quatro anos (Pré-Escola I); e quatro turmas de cinco anos (Pré-Escola II). Todas as turmas de Creche (zero a três anos) atendem as crianças em horário integral, ou seja, de 07h:30min às 16h:30min. E apenas uma turma de Pré-Escola I e uma turma de Pré-Escola II funcionavam em horário integral. Nesta instituição o total de crianças que são atendidas em horário integral é de 215 (68%) e o total de crianças no horário parcial é de 111 (32%). Outra informação importante sobre a característica desta instituição, é o fato dela realizar o atendimento de duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, um total de 35 crianças com seis anos completo até 30 de junho de 2015. Por um lado, a comunidade acha mais cômodo a permanência das crianças do 1º ano no CIM RC, como relata a avó de uma criança da turma de Pré-Escola II.

Igual vamos supor se ela for estudar lá no Gino (Escola do Ensino Fundamental), olha para você ver como vai ficar difícil para mim, é lá no centro do Bairro. Ai o pai dela vai ter que pagar escolar, ai já vai complicar mais. Então aqui, enquanto ela poder ficar aqui para mim, eu vou deixar ela aqui mesmo. Então, se vim mais neto vai ficar aqui também (LIMA, 2015, avó, CIM RC).

Por outro lado, a presença de matrículas do Ensino Fundamental na instituição de Educação Infantil implica em redução de espaços para o atendimento de crianças de zero a seis anos incompletos, sobretudo das crianças menores (zero a três anos). De acordo com a lista de espera para o ano de 2016, estavam aguardando vagas para o próximo ano 4 crianças para o Berçário, 31 crianças para a Creche I, 51 crianças para a Creche II, 26 crianças para a Creche III, 88 Crianças para a Pré-Escola I, e 72 crianças para a Pré-Escola II, totalizando assim 272 inscrições. E seriam abertas, aproximadamente, apenas 76 vagas na Educação Infantil que eram referentes às crianças da Pré-Escola II que iriam para o Ensino Fundamental. De acordo com a SEMED este fato ocorre na região porque o número de vagas para as crianças do 1º ano nas escolas de Ensino Fundamental da região é insuficiente.

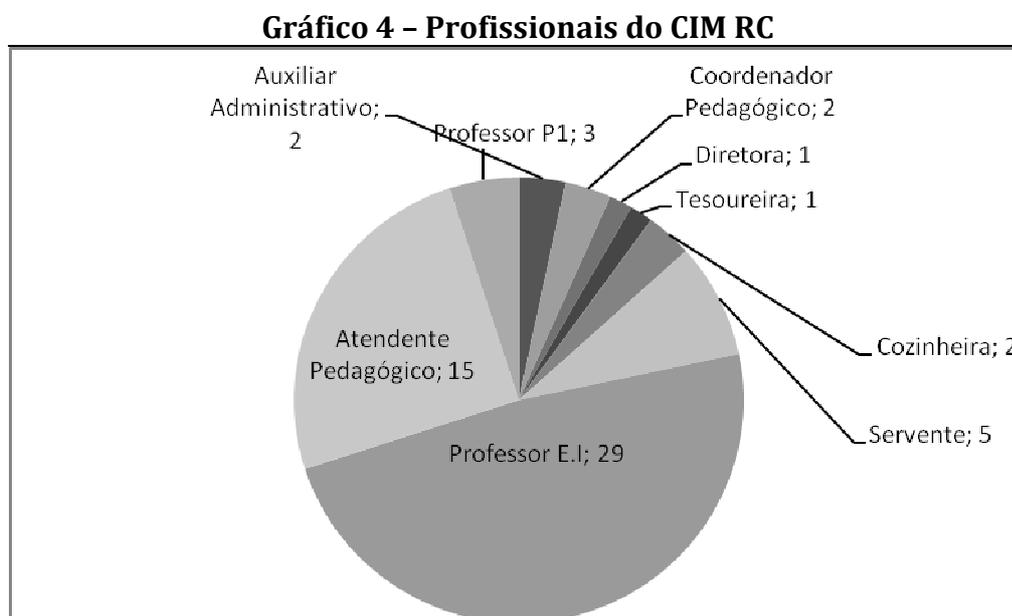
Sobre o perfil social das crianças e famílias do CIM RC registrado nas fichas de matrícula⁸³, destaca-se: em relação ao sexo - 173 crianças (55%) são declaradas do sexo masculino e 143 crianças (45%) do sexo feminino; em relação a matrículas de crianças com deficiência foram registradas três crianças, sendo, Epilepsia mais Retardo Metal, Encefalopatia Crônica, e Epilepsia mais Hidrocefalia; em relação à cor/raça - 212 crianças (67%) são declaradas pelas famílias como negras, 104 crianças (33%) são declaradas brancas⁸⁴, em relação à renda familiar⁸⁵ - 58 famílias (18%) possuem renda de até 1 salário mínimos vigente, 222 famílias (70%) possuem renda de 1 a 3 salários mínimos, 21 famílias (7%) possuem renda de 3 a 5 salários mínimos, 2 famílias (1%) possuem renda de 5 a 10 salários mínimos, e 13 famílias (4%) não declararam; em relação à religião - 122 crianças (39%) são católicas, 164 crianças (52%) são evangélicas, 3 crianças (1%) são espírita, 6 crianças (2%) não têm religião, 13 crianças (4%) são de outras religiões, e 8 crianças (2%) não declaradas.

⁸³ Foram analisadas apenas informações sobre as crianças da educação infantil.

⁸⁴ Critérios de classificação a partir de Osório (2009).

⁸⁵ Há crianças que são da mesma família.

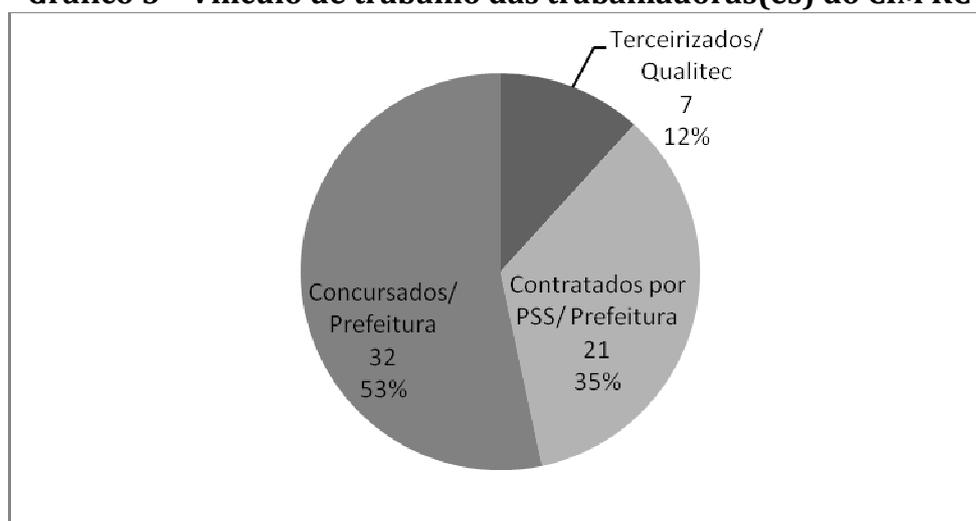
No mês de novembro estavam trabalhando no CIM RC um total de 60 profissionais, conforme mostra o Gráfico 4 a seguir.



Fonte: Autor, 2015, dados da pesquisa.

No grupo de profissionais do CIM RC havia apenas um homem trabalhando na instituição e ocupava o cargo de professor da Educação Infantil. As demais funções e cargos eram todos exercidas por mulheres. A maioria dos profissionais (53%) eram concursados, os demais (47%) eram contratados e terceirizados, conforme o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Vínculo de trabalho das trabalhadoras(es) do CIM RC

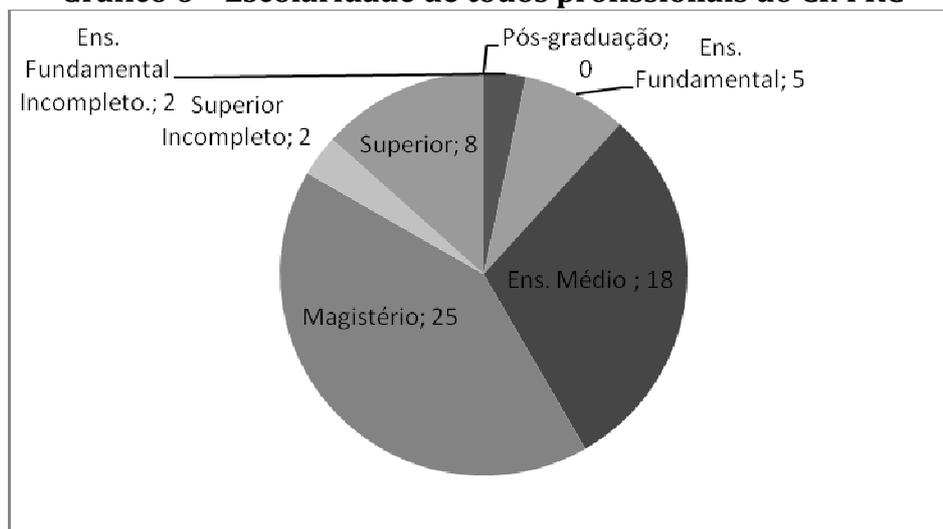


Fonte: Autor, 2015, dados da pesquisa.

Sobre as trabalhadoras terceirizadas, durante o processo de pesquisa elas sempre compartilhavam as dificuldades vividas devido ao vínculo de trabalho terceirizado. No início do mês de dezembro de 2015 elas realizaram um movimento grevista que durou poucos dias, e reivindicavam regularização do pagamento salarial e benefícios. Porém, após o término do movimento, todas as trabalhadoras do CIM Recanto da Criança que participaram das atividades de classe foram demitidas pela SEMED e Qualitec. Essa atitude é arbitrária e antidemocrática.

Quanto à escolaridade dos profissionais do CIM RC, esta variava de Ensino Fundamental incompleto a Ensino Superior, conforme apresenta o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Escolaridade de todos profissionais do CIM RC



Fonte: Autor, 2015, dados da pesquisa.

Ao buscar informações a respeito do Conselho Escolar, foi verificado que o mesmo se reúne mensalmente, mas as discussões das reuniões não são registradas em ata própria. Assim, como na outra instituição da pesquisa, participam do conselho familiares das crianças, profissionais da instituição e lideranças comunitárias. A escolha dos membros também ocorre por meio de assembleia geral com os segmentos da comunidade a cada dois anos, sendo realizada anualmente assembleia para sua recomposição. Sobre o Conselho Fiscal, nesta instituição ele é composto por três membros titulares e três suplentes, sendo que um membro é representante dos profissionais e dois membros são representantes das famílias. Quanto ao Projeto Político Pedagógico a instituição possuía uma

versão do documento, porém os profissionais que foram consultados não souberam informar quando e por quem o projeto havia sido elaborado. Todavia, observamos que a estrutura do PPP do CIM RC era a mesma do PPP do CIM Alessandro Ferreira de Souza (Vila Cristina), em, algumas partes, até o texto se repetia. Conforme a conjuntura municipal apresentada e discutida no capítulo anterior, indica-se que o projeto tenha sido revisto e/ou elaborado através de solicitação da SEMED em 2013, porém, sem contar com a participação da comunidade escolar⁸⁶.

⁸⁶Em relação ao modelo de projeto elaborado pela equipe do setor de escrituração da Diretoria de Educação Infantil da SEMED em 2013 e compartilhado com os CIMs, verifica-se que algumas marcas de formatação indicaram que o modelo de projeto já havia sido utilizado na SEMED durante as gestões anteriores de Carlaile (2001-2008).

5. A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS SUJEITOS DA PESQUISA

5.1 As interações entre os sujeitos da comunidade

5.1.1 A relação entre adultos e crianças

Os motivos que levam as famílias a buscar o atendimento da Educação Infantil são diversos no caso das crianças de zero a três anos, e desde 2009, a matrícula é obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos de acordo com a Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009b). No CIM AFS pode ser observado que em geral as famílias procuram vagas antes dos três anos, conforme os registros a seguir:

[...] ela estava com três anos, [...] graças a Deus eu consegui a vaga, só que no fundo, no fundinho eu dei prioridade para cuidar dela. Então eu estava em casa, e naquele dilema todo, ah três anos está muito pequeninha ainda, precisava colocar para socializar com outras crianças mas ao mesmo tempo eu não queria porque não queria desgarrar da menina. Ai eu fiz a inscrição e pensei assim: o dia que sair é isso mesmo, tomara que demora! (SILVA, liderança comunitária/mãe, CIM AFS, 2015, GD⁸⁷).

Eu ouvir falar que tinha que ser a partir de três, e quando eu vim fazer a matrícula nem era, era a partir de quatro, só que eu já tinha feito e falei: Ah! Vou colocar porque ai eu vou ter um tempo para cuidar da vida, né, porque ele também tem um irmão que estuda de manhã, e enquanto os dois estão para a escola ai dá para mim fazer alguma coisa (ALVES, mãe, CIM AFS, 2015, GD).

Ele via os meninos passando para ir para a aula, aí ele começou a pedir, eu quero estudar mãe, eu quero ir para a escola, eu quero ir para a escola, eu quero estudar. Ele era muito agarrado comigo, só ficava comigo, ai falei: está bom, vou colocar na escolinha. É bom que eu resolvo o que eu tiver de resolver no período que vocês estiverem na escolinha (TEIXEIRA, mãe, CIM AFS, 2015, GD).

Além de justificar a aproximação inicial dessas famílias em relação à instituição de Educação Infantil, as falas das mães revelam alguns sentimentos e papéis que estão presentes nas suas relações com as crianças pequenas: o fato de quererem estar perto dos filhos e protegê-los e a responsabilização da mulher que

⁸⁷ Toda vez que for usada a sigla GD , corresponderá aos Grupos de discussão.

se vê obrigada a abdicar de outros afazeres sociais para se dedicar exclusivamente aos filhos; mas por outro lado, há o reconhecimento por elas de que matricular os filhos na instituição de Educação Infantil é importante para a socialização deles e possibilita a mulher tempo para cuidar de sua vida pessoal e profissional. Para Maranhão e Sarti (2008), a relação de cuidado compartilhado entre a família e a escola é cercado por diversas tensões, tais como: a crença conservadora de que a família é responsável em primeiro lugar pela socialização da criança e por um cuidado individualizado; relações machistas onde o homem é o provedor e a mulher a dona do lar; a insegurança e preconceitos relacionados ao trabalho das instituições públicas; as dificuldades para atender às demandas de todas as famílias por limitações de recursos, como por exemplo, a insuficiência de vagas; o fato de haver famílias inseguras principalmente com o atendimento das crianças menores; as dificuldades de adaptação das famílias com os profissionais e dos profissionais com as famílias; e as dificuldades de compartilhar o cuidado das crianças que principalmente são pertencentes às famílias mais pobres (MARANHÃO; SARTI, 2008).

A insegurança das famílias no compartilhamento de cuidado com a instituição de Educação Infantil não é algo que ocorre apenas nos contextos em que se há melhores condições de vida, no entanto, é uma tensão presente nos meios familiares mais vulneráveis como no caso de Rodrigues, que é mãe de uma criança matriculada no CIM RC e moradora de uma ocupação na região. Durante as conversas, essa mãe relatou sobre algumas dificuldades que tem enfrentado na família, pois, o marido está doente e desempregado, ela recentemente passou por uma gravidez com muitas complicações, sua casa está tendo problemas com alagamento quando chove, e também, ela tem que trabalhar com vendas de bombons, chup-chup e materiais de limpeza para garantir o sustento da família. Mesmo diante a esse contexto de vulnerabilidade, Rodrigues demonstra insegurança em relação ao cuidado compartilhado do filho com a instituição.

O meu menino ele tem dificuldade de ficar com qualquer um, mas agora ele já está acostumando. Ele veio aqui uma vez e a professora dele pegou dengue, aí eu já fiquei sem saber se eu trazia ele ou se não trazia. Eu trouxe ele, ele fez cocô na roupa porque ele não conseguiu nem pedir a professora para ir ao banheiro. Ele se sentiu acuado, entendeu. E no

outro dia ele não quis vim por causa que ele tinha feito cocô na roupa (RODRIGUES, liderança comunitária/mãe, CIM RC, 2015, GD).

Diante a essa complexidade de sentimentos e tensões presentes nas relações entre os sujeitos da comunidade, os profissionais da Educação Infantil possuem um papel de grande relevância para ajudar no estabelecimento de confiança entre a criança, a família e a instituição.

Eu acho que os pais estão se sentindo muito culpados por ter que trabalhar. [...] Ruma também um sentimento de culpa em relação à eles e a criança. Eu vejo essa dificuldade, quando eles chegam aqui desesperados porque o filho foi mordido, eles estão se sentindo culpados. Eu converso muito com os pais em relação a isso. E existem aqueles pais faltosos mesmo, mas tudo há um contexto né, tem que ser analisado, porque eu vejo pais também que vivem um contexto de vida diferente, difícil, até marginalizado, sabe, porque é muito complicado às vezes para o pai, para a mãe, e a gente cobrar deles tanta coisa sendo que eles não estão preparados, eles não tem o conhecimento, não tem leitura, não tem essa visão de mundo que eu tenho. Então, eu tenho que ajudar, todo mundo está precisando ser ajudado, ser apoiado, a gente está precisando dar as mãos, pai, mãe, professor, está todo mundo precisando disso, para o bem do filho, porque o filho está carente, a criança está carente [...] (BRAGA, professora, CIM RC, 2015, Ent.⁸⁸).

O cuidado no âmbito da Educação Infantil não é uma prática restrita à atividade da professora, mas de todos os profissionais que ali estão envolvidos mesmo estando em diversificadas funções, como, cozinheiras, agentes de serviços gerais, coordenação, direção, equipe da secretaria da escola e do conselho escolar.

É porque, tem vez assim, igual nós que trabalhamos aqui na limpeza, a gente observa muito, né, quando a criança está chorando, quando a criança está precisando de ajuda. E tem professor que parece que eles não está assim, não é a profissão que eles pediram entendeu? Está ali é porque, como se diz, eu preciso trabalhar, eu preciso de receber, por causa do dinheiro. Não está ali por causa do carinho não, sabe? E várias vezes a gente observou muito isso ai, porque às vezes a criança está ali chorando e nós mesmas chegamos perto da criança, conversamos com ela, entendeu? E a professora está ali de braços cruzados e não está nem ai, muitas vezes a gente observa esse negócio aqui. Então, tem criança que se chegar e perguntar, ela conta o que aconteceu dentro de casa. São coisas que nem precisava da gente está ouvindo mas a criança passa com a gente, é um modo assim que ela tem para desabafar e para falar o que aconteceu (SOARES, servente, CIM RC, 2015, GD).

As práticas de cuidado com as crianças não devem apenas existir na relação adulto-criança, mas deve estar presente nas relações entre as próprias crianças,

⁸⁸ Toda vez que for usada a sigla Ent., corresponderá à entrevista.

umas com as outras. Para isso, elas precisam de ser educadas com cuidado e para o cuidado com o próximo. A fala de Soares, profissional da área de limpeza do CIM RC, além de revelar a responsabilidade que todo corpo de profissionais da instituição tem na educação e cuidado com as crianças, revela problemas presentes na prática que se diz educativa. Isso pode ser também verificado no CIM AFS:

Os trabalhadores com as crianças? Uns muito carinhosos, outros mais secos e outros estão assim muito sem paciência, é tanto que às vezes chegam a ser grosseiros. No refeitório é o momento de maior grosseria que você vê com as crianças, isso acontece no horário do almoço das crianças, almoço e lanche. Mas como resolver isso aí? Você poder chamar o professor e mostrar para ele que isso aí não pode ser, porque a criança é cidadã de direitos e ela deve ser respeitada e é um desrespeito muito grande na hora da refeição da criança ela ser humilhada, ela ser xingada, e a gente vê muitas vezes isso acontecer, já ouvi muitas vezes e é difícil: "Se meta com a sua turma (...)" (GUIMARÃES, professora/mãe, CIM AFS, 2015, Ent.).

De acordo com Guimarães que é mãe e professora da instituição assumir uma responsabilidade de cuidado com as crianças está diretamente ligado com a formação cidadã delas, tal como garante o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Se a formação cidadã ocorre a partir de relações de cuidado com as crianças, a criança somente terá possibilidade de participar e de ser protagonista no ambiente escolar se na prática educativa houver a responsabilidade de cuidado com a mesma. Paulo Freire (2005) ao falar da prática educativa que empodera as pessoas para se libertar das formas de opressão existentes na sociedade, em sua obra "A Pedagogia do Oprimido", apresenta a necessidade dessa prática acontecer juntamente com o outro, através da troca, da interação, no cuidado com o ser humano. Apesar da palavra cuidado não ser diretamente um termo abordado com frequência nos estudos de Freire - pois como enfatiza Dumont-Pena (2015), ainda são tímidas as reflexões teóricas sobre a condição do cuidado com as crianças pequenas no campo da educação, porque a maior parte dos estudos sobre o cuidado estão diretamente relacionados com à área da saúde - o cuidado está ali, presente com muita força no pensamento progressista freiriano que é uma das principais referências para a gestão democrática e para uma educação escolar que busque garantir aos sujeitos educandos, em nosso caso as crianças que estão vivendo a primeira infância, o direito de voz e de cidadania dentro das instituições de Educação Infantil.

Em geral, tanto as instituições escolares como as demais instituições sociais são organizadas por meio de estruturas hierarquizadas e adultocêntricas, o que nem sempre permitem que as crianças participem e sejam protagonistas nos processos de interação nos espaços que são divididos com os adultos. Uma mudança da verticalização na relação adulto-criança, passa pelo reconhecimento e valorização da “Sociologia da Infância” que é uma perspectiva onde busca-se aproximar das infâncias, das crianças e da cultura que elas produzem e reproduzem com os seus pares e com os adultos.

Embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar e compreender. Certamente, muitas confusões, medos e incertezas são tratados à medida que surgem na interação adulto-criança. No entanto, uma suposição importante da abordagem interpretativa é que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto (CORSARO, 2011, p.128-129).

No CIM AFS e CIM RC há essa dualidade entre a prática adultocêntrica na relação do adulto com a criança e a prática que busca valorizar o que a criança pensa e o que ela diz que seria da criança para o adulto, conforme as narrativas de Almeida, Anjos, e Nunes.

A relação nossa pelo menos aqui que a gente percebe é tranquila, é um momento em que a gente impõe a regra, conversa, né, um diálogo firme com a criança para ela poder ver que ela vai crescer, ela tem que se tornar um adulto maduro, independente, então ela tem que respeitar aquele combinado. Isso é tranquilo (ALMEIDA, coordenadora pedagógica, CIM RC, 2015, Ent.).

Os momentos que a gente tem que está todo mundo junto, como no recreio, uma confraternização e até pelas histórias, pois, quando o grupo se reuni, acaba que sai uma história ou outra: “Ah! o meu aluno falou isso outro dia”. Então quer dizer que o profissional parou para ouvir o que ele falou. Então eu acredito que eles são ouvidos sim (ANJOS, professora, CIM RC, 2015, Ent.).

A participação que elas têm em tomar decisões talvez seja dentro de sala mesmo, com o professor. Pode ser às vezes num questionamento de alguma aula que está sendo dada, já aconteceu muitas vezes de sair ideias de projeto das crianças mesmas [...]. Tem o “Projeto Animais” que nós fizemos, ele veio até do segundo período. Então tem. Não é cem por cento dos profissionais que chegam com essa proposta, mas acontece. Teve agora também, com essa questão de trabalhar a consciência negra, né, foi de uma sala que partiu essa questão de diferença de cabelo. Então

daí a professora fez um pequeno projeto sobre isso, com contação de história, essas coisas. Então surgem projetos que vêm deles mesmo, igual eu falei não é cem por cento dos profissionais que fazem isso, mas acho que professor que tem essa sensibilidade de captar o questionamento que as crianças fazem ou de alguma conversa dentro da sala entre as próprias crianças mesmo, sempre sai um projeto bacana (NUNES, diretora, CIM AFS, 2015, Ent.).

A professora Anjos do CIM RC e a diretora Nunes do CIM AFS além de compartilharem experiências vivenciadas em que a opinião da criança é levada em conta para a reflexão da prática pedagógica e projetos institucionais, apresentam isso como possibilidade de se valorizar as contribuições das crianças nos processos de tomada de decisão nos CIMs. Porém, para que se alcance uma sociedade e escolas que garantam o direito de participação das crianças da primeira infância, há muitos desafios a serem superados, pois, é preciso levar em conta “[...] a influência das estruturas e instituições que as envolvem – sejam elas educativas, econômicas, jurídicas ou sociais –, que frequentemente se apresentam, como estruturas desconhecidas e fechadas, que funcionam como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil.” (SARMENTO *et al*, 2007, p. 180). Essa implicação é percebida por uma professora do CIM RC.

Eu acho que como em todo os lugares as crianças são realmente pouco ouvidas, eu sou a maior defensora delas. São pouco ouvidas, são pouco respeitadas, são pouco valorizadas, ninguém abaixa para falar no olho a olho, escutar o que ela está falando, o que ela está pensando, o que ela está sentindo. É uma pessoa em formação, tudo o que ela fala é interessante, tudo tem um porque, tudo tem uma ligação com alguma coisa, ela não fala por falar, não é da boca para fora, qualquer coisa que ela fale tem alguma coisa. E sabe o que eu falo Otavio? Eu nunca aprendi tanto na minha vida, coitada de mim, assim, se comparar eu aprendo muito mais do que eu ensino, o que eles passam para a gente, essa oportunidade de aprendizado, de relacionamento. Eu nunca me senti tão humana, e olha que eu estou longe de alcançar o meu objetivo de ser cada vez mais humana, mas o caminho é esse aqui, sabe, está perto dessa energia positiva, dessa coisa que a criança passa para você (BRAGA, professora, CIM RC, 2015, Ent.).

A fala de Braga evidencia que embora ainda estejamos longe de uma sociedade que reconheça a criança como um sujeito político peculiar (SARMENTO *et al*, 2007), a prática educativa que se fundamenta neste reconhecimento, ao possibilitar que a criança também seja protagonista na relação pedagógica, é ao mesmo tempo uma fonte de aprendizagem para os educadores que assim passam a reconhecer que a educação é uma interação dialética em que ao mesmo tempo em

que se educa se aprende, e ao mesmo tempo em que se aprende se educa (FREIRE, 2005). Desde a Educação Infantil, essa relação humanizada pode contribuir para gerar uma resistência potencial no sujeito inserido no mundo humano, para que desta forma, ele ou ela tenha consciência crítica para lidar com as amarras da sociedade opressora.

5.1.2 A relação entre os profissionais e as famílias

Um pensamento que está disseminado no meio social é a ausência dos pais na vida escolar das crianças. Na verdade usamos o termo “pais” mas o sujeito que em geral participa da vida escolar não são os homens e sim as mulheres, ou seja, as mães. Isso está diretamente relacionado com a divisão sexual do trabalho e as relações de gênero na sociedade machista. Embora, os homens sejam figuras historicamente (se é que um dia ocuparam papéis diferentes) distantes da vida escolar dos filhos, algo que tem chamado mais atenção do que o constante sumiço masculino do espaço escolar é a ausência das mães da vida escolar das crianças, fator que tende a provocar uma culpabilização em massa das mesmas pela ausência da família na vida escolar das crianças. Tanto no CIM AFS, como no CIM RC, a baixa participação familiar é uma preocupação recorrente tanto dos profissionais quanto das próprias famílias.

Eu não acho que família é muito participativa aqui não. Não sei te explicar, não acho que eles são muito participativos. [...] É tipo escola normal, não tem muita participação, tem hora que é como se fosse o fundamental né, e não escola infantil. Eles não são participativos, eles vêm entrega o menino, pega o menino, como se fosse uma escola normal, tanto que hoje não se fala creche, se fala escola, uma escolinha, porque houve uma mudança muito grande (SANTOS, cozinheira, CIM RC, 2015, Ent.).

[...] às vezes o pai acha que é só colocar o aluno na escola e pronto, acabou, está lá o período da manhã, à tarde, levar, buscar, e pronto. Acabou, né. Tem que está interagindo, tem que está participando, tem que procurar saber o que está acontecendo, a escola precisou, os pais também têm que estar disponível para participar, porque a escola envolve tudo, o pai, família, sociedade. Igual a Martins falou, precisa dos pais participarem mais, às vezes tem falhas também, marcam uma reunião e faltam pais, às vezes marcam um evento na escola e cadê a participação dos pais, né. Então tem que ser tudo junto para ser, para está ali completo, alinhado, né, para alinhar (TEIXEIRA, mãe, CIM AFS, 2015, GD).

Durantes as conversas com as duas comunidades escolares os sujeitos em geral reconhecem a participação dos pais na instituição de Educação Infantil como algo necessário, importante, como um indicador de qualidade da qual nós também acreditamos ser para a educação pública. Porém, algo que nem sempre é problematizado, refere-se aos problemas que têm causado essa ausência, considerando que há exceções, de grande parte das famílias na vida escolar das crianças, sobretudo mesmo na Educação Infantil que é o período onde a criança está vivenciando os primeiros anos de sua vida. A professora do CIM RC, Braga, novamente situa a importância que os profissionais detêm para a promoção da relação família-escola.

Por isso que eu falo assim que eu sempre me questiono quando um professor ou alguém da comunidade fala: Ah! As crianças hoje em dia elas não têm em casa nada, elas não tem apoio, elas não tem orientação, o pai joga ela dentro da creche, a creche serve como um, tipo um como se fosse um saco de crianças e deixa lá para ela passa o tempo, o dia. Meu Deus! O que que é isso né? Está uma loucura isso, não é assim que funciona. Quer dizer que se a família desiste a escola também vai desistir? E aí, e essa criança como que ela vai ficar? Cadê a responsabilidade, cadê as responsabilidades? Eu como professora, eu vejo o seguinte, uma excelente oportunidade para eu estar intervindo, fazendo uma intervenção positiva (BRAGA, professora, CIM RC, 2015, Ent.).

Observa-se que Braga chama a atenção para a necessidade dos profissionais da educação intervirem na relação com a família, pois as lamúrias tendem a provocar uma banalização do problema e não trazer soluções concretas que possibilitem uma maior participação da família na vida integral da criança. Nessa direção, Vitor Paro (2008), desde o Congresso Constituinte da década de 1980, tem pautado que um possível caminho que poderá trazer mudanças, não se trata apenas de garantir aos pais através de vias formais o direito de participar da gestão escolar, mas também, é necessário propiciar condições materiais para essa participação. Assim é preciso aprovar dispositivos constitucionais que facilitem a participação da família na escola, como por exemplo, isenção de horas de trabalho nas empresas.

Todavia, os motivos que levam os pais (mãe e pai) a se ausentarem da vida escolar das crianças são diversos, claro que o trabalho está no centro deste problema pois é o meio usado pela classe popular para garantir necessidades

básicas de subsistência, mas toca também, em outras dimensões mais complexas como no caso de Rodrigues que está com o marido doente e desempregado, tem dois filhos que às vezes adoecem, ela precisa trabalhar para comprar o leite das crianças e está tendo problemas de alagamento em sua casa.

[...] tem bastante tempo que eu não participo de reuniões, [...] tem bastante tempo que eu não estava participando. Por causa que pra mim é difícil, porque, na época, tipo, o meu esposo ele acidentou dentro da firma, aí ele estava usando uma bota especial e a gente teve que correr atrás dos vereadores para poder arrumar uma bota especial para ele. Eu não vim foi por causa disso aqui na escola, porque eu tenho mais um e não tinha como eu trazer. Eu estava saindo para poder vender alguma coisa para poder dar uma ajudinha. Então tipo assim, agora eles mandaram ele embora, está correndo na justiça, então a gente mora na invasão. A gente morando lá, certas coisas melhoraram, não pagamos aluguel e nem nada. Mas melhorou por não está pagando aluguel, porque hoje eu falaria com vocês assim: a minha explicação, tipo assim, eu sei que eu compro o leite dos meus filhos no dia em que eu saio para vender um chup-chup, eu vendo bombom aqui dentro da creche. Então tipo assim, o meu tempo é corrido para duas crianças, entendeu? E sei lá, é como se no momento eu não tivesse esposo [...]. Então tipo assim, no momento eu estou muito indisposta, estou muito mesma, nossa esse ano se juntar tudo ele deve ter faltado uns três meses, entendeu? A minha casa está toda suja de lama, porque choveu e eles estão construindo em cima e deu uma enxurrada e está entrando direto para a minha casa, nós temos que pisar em tábuas. Eu não ia vim hoje igual a minha mãe falou, (...) às vezes ela não queria falar, aí eu fiz um esforço, o meu menino está com dor de dente e tudo, então tipo assim, fiz um esforço para mim poder está vindo, lá em casa se alguém chegar agora não dá nem para entrar (Rodrigues, liderança comunitária/mãe, CIM RC, 2015, GD).

Há o caso de Alves que trabalha por conta própria e para participar na vida escolar do filho, precisa remanejar sua agenda. Reconhece que participar é importante e ao mesmo tempo se culpa por não fazer isso. Para ela é preciso fazer esforço para participar, pois a vida é corrida.

Para mim estar aqui hoje não foi fácil, eu abrir mão, tive que remanejar a minha agenda, entendeu? Eu fiz um esforço para a gente estar ali, para mim estar participando. Então falta muito interesse dos pais na vida escolar das crianças. Porque se a gente não fizer isso, não abrir mão de alguma coisa, e tipo decidir mesmo tirar um tempo para estar ali participando, a gente não participa porque a vida de todo mundo hoje em dia é muito corrida. Então, tem que fazer um esforço para haver o interesse mesmo de estar participando (ALVES, mãe, CIM AFS, 2015, Ent.).

Na situação da família de Lima, é ela quem acompanha a vida escolar da neta, às vezes o pai, mas ele trabalha fora. A mãe não mora com a criança.

É eu mesma, eu e o pai dela às vezes, mais é eu. [...] A mãe dela não mora aqui, mora longe[...]. É eu mesma. Ela é uma criança normal (LIMA, avó, CIM RC, 2015, Ent.).

Na visão de Silva e Ribeiro, reuniões mal organizadas e a baixa presença das famílias são fatores que podem gerar a desmotivação de participar em outras pessoas.

[...] porque às vezes vim em reunião é um saco, desculpa a palavra, é um tédio né porque convida um monte de gente e vêm só um pouquinho (SILVA, liderança comunitária/mãe, CIM AFS, 2015, GD).

Isso desanima a gente também, eu larguei o meu trabalho para ir em uma reunião e ouvir uma coisa que não me acrescentou em nada, muito pelo contrário, eu não tinha nem o direito de saber sobre coisas que não tem nada a ver comigo, entendeu. Então são coisas que eu acho que nós enquanto profissionais temos que falar com cuidado, com a forma de conduzir a reunião, os assuntos que são de importância, que são necessários, que são relevantes igual você fala. Eu penso assim, não sei se eu estou errada. Tem que tomar muito cuidado com relação a muitas questões né (RIBEIRO, professora, CIM AFS, 2015, GD).

Além dos desafios da vida pessoal dos familiares das crianças há um fator estrutural que tem impactado na baixa interação entre os familiares das crianças da Educação Infantil de Betim com os profissionais das instituições, que é diminuição do número de reuniões escolares nos últimos anos. Em 2012 de acordo com o calendário letivo estavam previstos 12 dias escolares, em 2013 constava no calendário 8 dias escolares e em 2014, 2015 e 2016 apenas dois. Os dias escolares são momentos voltados para reuniões pedagógicas e administrativas, onde também se aproveita para realizar reuniões com as famílias. Essas mudanças vêm ocorrendo por conta das negociações entre a SEMED e Sind-UTE, sendo que antes, os trabalhadores trabalhavam mais dias sem receber a mais por isso, e hoje, se trabalha apenas dois dias escolares por ano, mas que todavia, não têm sido suficiente para garantir diálogos continuados entre os próprios profissionais e demais sujeitos das comunidades escolares. A possibilidade de haver mais tempo para momentos escolares é um ponto pouco debatido pela categoria de trabalhadores da Rede Municipal de Educação de Betim e pela SEMED. Porém, o baixo número de reuniões é considerado um problema tanto para as famílias como para os profissionais.

Eu acho que desses anos para cá, que o Gabriel está aqui, está tendo poucas reuniões. Na época do Pedro tinha mais reuniões e agora tem menos reuniões, sendo um momento em que os pais e os funcionários tinham mais contato. Agora, os pais e funcionários tem muito pouco contato (ARAÚJO, liderança comunitária/mãe, CIM AFS, 2015, GD).

Falta muita interação, a gente conhecer mais as pessoas, a gente fica meio encurralado em algumas partes, você quer fazer uma coisa, você fica meio sem saber se pode, se deve, ou se alguém vai preparar, entendeu? Então nós ficamos meio assim. [...] Não sei o que os pais pensam, às vezes a gente está dando aula e a gente não sabe o que os pais pensam também, né. A gente dá aula, eu estou falando a parte dos professores. Às vezes o pai quer falar alguma coisa com a gente, não sei, eu acho que tem que ter mais interação entre nós (PAINS, professora, CIM RC, 2015, GD).

Nem sempre tem muito tempo para ficar falando o que é feito na sala, como acontecia uns anos atrás. A gente tinha mais reuniões pedagógicas que era uma vez todo mês, aí sim tinha tempo de conversar com as colegas, essas coisas, mas hoje a gente quase não tem reunião pedagógica, faz muita falta, né, até mesmo para poder estar sabendo o que está acontecendo em outras salas (GONÇALVES, professora/mãe, CIM RC, 2015, Ent.).

Agora, isso aí que vocês estão falando da reunião, realmente a gente sente falta, você entendeu, não só os pais, como também nós professores, nós que estamos aqui, porque nós precisamos de reunião, precisamos desse contato. (MARTINS, coordenadora pedagógica, CIM AFS, 2015, GD).

Além dos momentos de reunião, outras possibilidades de interação entre profissionais e família são nos horário de levar e buscar as crianças e nos eventos culturais realizados durante o ano letivo.

[...] a pessoa chega ali no portão e eu vou receber, então até a criança pequena quando eu vou receber é diferente, eu sinto feliz, de estar fazendo o que eu gosto, eu sinto feliz em dar um abraço em um pai, dar um abraço em uma mãe, ter satisfação deles chegarem e falar nossa meu menino falou que tem uma bonequinha aqui no portão e que está fantasiada (MARTINS, coordenadora pedagógica, CIM AFS, 2015, Ent.).

É tranquilo, na porta da sala, conversando, quando um pai não é muito presente na escola aí nós comunicamos a pedagoga, ela entra em contato, marca um horário que seja acessível para o pai vim conversar com a gente, aí a gente expõe o problema da criança, o que está acontecendo, para tentar resolver aquela situação. Geralmente a pedagoga e a direção ajudam muito em relação a isso, porque nem todos os pais vêm todos os dias até a porta da sala, vêm até a escola, aí alguns, a maioria vêm de van escolar (GONÇALVES, professora/mãe, CIM RC, 2015, Ent.).

Aqui eles ajudam bastante, são muito participativos, festa junina, primavera, final de ano tem festinha para os meninos, são muito participativos (ROCHA, diretora/mãe, CIM RC, 2015, Ent.).

Como nos dois CIMs nem sempre há momentos específicos para a interação entre profissionais e famílias, muitas vezes essa interação acontece de forma improvisada, como no portão da instituição, pelos corredores e porta das salas onde ficam as crianças. Também, outros momentos de interação ocorrem durante as festividades culturais que são promovidas durante o ano, que de acordo com Rocha são momentos em que as famílias são muito participativas. Durante a realização da escuta às comunidades, que ocorreu no final do ano, algo que movimentava as instituições era a festa denominada de “formatura”, e sobre esse evento Guimarães destaca que quando é preciso que as famílias gastem recursos financeiros para a participação da criança, isso inviabiliza a participação de algumas pessoas. Oliveira relata que não é só na festa de formatura, mas constantemente a instituição manda bilhete de algo que será feito e que precisa de recursos financeiros das famílias, algumas delas participam porque se sentem obrigadas.

Depois que eu fiz uma visita ali no São Luiz eu vi realmente que tem gente ali que não tem mesmo condição de gastar dinheiro com isso, entendeu? Vai fazer falta. Um real e cinquenta centavos vai fazer falta para eles [...]. Hoje já não é mais assim, faz eventos e tem que ver se vai dá para participar, a menina falou que não ia participar por conta da situação dela, pois ela está desemprega. Eu olhei assim, me deu uma tristeza. Eu pensei eu compro o vestido para ela? Eu falei isso não vai resolver o problema em si dentro do que é a realidade dela, né (GUIMARÃES, professora/mãe, CIM AFS, 2015, Ent.).

Outra coisa, formatura, a formatura é feita de acordo com que os pais acham melhor, a última vez eu achei exorbitante ter que fazer formatura de crianças de seis anos, alugar SESI, alugar isso, aquilo, aquilo outro, para depois gastar um dinheiro que muita das vezes as famílias não têm, mas querem participar. Porque, vêm gente pedindo para tirar foto e manda bilhete. [...] E as mães às vezes acabam participando porque são obrigadas (OLIVEIRA, liderança comunitária/mãe, CIM RC, 2015, GD).

A educação enquanto direito público e gratuito é uma das maiores políticas públicas conquistadas pela população brasileira, a partir do momento em que a Educação Infantil passa a ser reconhecida como direito das crianças de zero a seis anos e partir da criação do FUNDEB em 2007, isso representou de fato a consolidação de uma política democrática e que proporciona condições de igualdade para o acesso das crianças pequenas à educação escolar

independentemente de sua condição social e das diferenças econômicas e sociais existentes entre as suas famílias. Quando as instituições escolares cobram taxas e buscam recursos financeiros das famílias, isso vai contra o princípio da educação pública e gratuita. Se a falta de recursos impossibilita a instituição de realizar uma ação almejada e que esteja prevista em sua proposta pedagógica que deve ser democraticamente elaborada por toda a comunidade escolar, o movimento necessário a se fazer é buscar o apoio e financiamento dos órgãos públicos, para criar condições de igualdade para a participação de todos. A profissional Almeida, percebe que há momentos em que é possível pensar na participação de todos, pois o financiamento público possibilita condições de igualdade.

Todo o trabalho é pensado em prol do benefício da comunidade escolar toda, não do benefício de um só, envolve todos. Tem que fazer isso para melhorar, então vamos fazer, né, tudo direitinho. Porque sempre é em prol da comunidade escolar, não é só de um não entendeu. Mas é como? É nos projetos que a gente desenvolve como festa de primavera, festa da família, festa junina, né, tem todo um envolvimento de todos, e prazer de todos. Aí com verbas, na semana da criança vai dar uma lembrancinha? Então vamos dar uma lembrancinha igual para todos, entendeu? (ALMEIDA, coordenadora pedagógica, CIM RC, 2015, Ent.).

Um ponto que gera tensão na relação entre as famílias e os profissionais, refere-se às atividades sindicais dos trabalhadores em educação. Mas nem sempre as atividades sindicais contam com o apoio das famílias.

[...] nenhum pai gosta de greve, mas eles apóiam a gente até um certo ponto. Quando eles vêem que o bicho está pegando, quando eles vêem que os meninos estão ficando dez dias em casa, precisam trabalhar, perdem emprego, esses negócios, eles ficam meio contra a gente (ROCHA, diretora/mãe, CIM RC, 2015, Ent.).

Então nas escolas existem isso, “não vou falar isso porque o meu filho pode sofrer danos e consequências lá”. Eu desde que começou a greve, a primeira greve, eu fui contra e falei assim: “Aí do meu filho sofrer represaria aqui dentro da escola”. Porque se você se colocar de braço cruzado e com medo, você não vive [...] (OLIVEIRA, liderança comunitária/mãe, CIM RC, 2015, GD).

Igual, a gente faz muita greve, não que a gente queira ficar em casa sem trabalhar, mas é porque tem que ter mudança também para os profissionais. As crianças precisam de coisa melhor e a gente também precisa sentir isso. Precisa de muitas mudanças (PAINS, professora, CIM RC, 2015, GD).

Há todo um cenário ideológico que tenta desconstruir a legitimidade do movimento de classe no Brasil, os principais meios de comunicação no país são grandes aliados do capital financeiro, das grandes empresas e foram instrumentos-chave para a consolidação do golpe político que o Brasil recentemente vem enfrentando. As grandes mídias banalizam e disseminação no imaginário social a imagem negativa do movimento de classe e dos movimentos sociais populares em geral. A área da educação é um setor em que se concentra importantes atividades sindicais no Brasil. No dia 27 de outubro de 2016 o Supremo Tribunal Federal aprovou medidas que buscam conter as atividades sindicais brasileiras⁸⁹. Na Educação Infantil de Betim, conforme analisado no capítulo 2, as mobilizações sindicais têm contribuído nos últimos anos para a conquista de avanços desta política pública na cidade, que passa também, pela garantir de melhores condições de trabalho dos servidores públicos em educação⁹⁰.

A compreensão da relação família e profissionais depende de olhares sociológicos, filosóficos, políticos, econômicos etc, pois uma visão ampliada se faz muito necessária nas instituições de Educação Infantil e, para isso, é preciso estudos e reflexões no sentido de estabelecer mecanismos de diálogos para que cada lado (famílias e profissionais) realize o exercício de escuta do outro, pois como afirma Braga “[...] ficam todos assim, um jogando culpa no outro, ninguém sabe de quem é a culpa.”. Nesse sentido, um tema presente e destacado nas entrevistas é a necessidade de maior afetividade nessa relação. Essa necessidade é sentida e manifestada nos dois CIMs.

[...] os pais participavam mais, a gente tinha um carinho maior com os pais, era oferecido um café da manhã para os pais aqui na escola, os pais vinham com a gente e depois da reunião eles lanchavam com a gente (GUIMARÃES, professora/mãe, CIM AFS, 2015, Ent.).

E eu acho que a afetividade é o primeiro passo para a gente está acertando o todo, porque é uma questão de respeito, é uma questão de apoio, sabe, em todos os níveis, mas para começar assim, de respeito mesmo, nesse nível de emoção, você mexe mesmo com a emoção, com a afetividade (BRAGA, professora, CIM RC, 2015, Ent.).

⁸⁹ Para saber mais acesse: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/10/1826934-stf-decide-que-poder-publico-deve-cortar-salarios-de-servidores-grevistas.shtml?cmpid=compfb>>. Acessado em 28 de Out. 2016.

⁹⁰ Vale lembrar que ao mesmo tempo em que os trabalhadores conquistaram avanços, houve retrocessos. Nos dois últimos anos da gestão Carlaile Pedrosa (2015 e 2016), quase não houve conquistas para a categoria.

[...] Eu acho que na Educação Infantil, além desse lado pedagógico, a gente tem muita necessidade de afetividade porque tem crianças que passam aqui o dia todo e às vezes mal-mal tem oportunidades de ver os pais quando chegam em casa. Então a se gente proporcionar um ambiente mais aconchegante, mais prazeroso para os meninos, ele ajuda nesse vínculo com a família, porque o que a gente faz aqui reflete em casa (ANJOS, professora, CIM RC, 2015, Ent.).

Diante dessa complexidade de questões envolvidas na relação profissionais e famílias, as pessoas sentem que no dia a dia das instituições há a necessidade de compartilhar afeto e de haver maior aproximação entre os sujeitos envolvidos na educação das crianças. Para Guimarães, quando havia mais carinho com as famílias elas participavam mais. Anjos acredita que quando há afetividade e aproximação na relação pedagógica com as crianças isso contribui para a aproximação da família com as próprias crianças. E Braga, acredita que em todos os níveis sejam os profissionais, as famílias e as crianças, precisam de apoio e de relações afetivas para suprir a carência que atualmente há nessas relações. Para ela, a afetividade promove relações de respeito e mexe com a emoção, com o lado humano das pessoas.

5.1.3 A relação entre os profissionais da instituição

De uma forma geral foi observado que ao comparar as duas instituições pesquisadas, existem dois cenários distintos na relação entre os profissionais nos dois CIMs. No CIM RC que é uma instituição grande e com um alto número de profissionais quando se compara com o restante da rede pública de Educação Infantil de Betim, a relação entre os profissionais é caracterizada como boa, onde mesmo havendo divergências de idéias, de formação, agrupamentos, as pessoas se interagem bem pessoalmente - várias vezes os sujeitos profissionais se referem ao ambiente de trabalho como tranquilo.

Olha, interação sempre é de troca né, o objetivo, o alvo maior aqui é troca, eu estar, eu ser ajudada, eu ajudar, eu dou ideia, o outro dá ideia, um trabalho em equipe. Como se diz? Como é que eu falo? Ah! É trabalho em equipe mesmo viu (ALMEIDA, coordenadora pedagógica, CIM RC, 2015, Ent.).

O relacionamento pessoal, é ótimo, excelente, são pessoas educadas e tudo, é tranquilo isso. Profissionalmente falando, eu acho que há uma

discrepância muito grande, porque há um distanciamento entre todos. Tem aquele profissional que tem a pedagogia, pensa de uma forma. Tem aquele profissional que não tem essa formação, pensa de outra. E tem aquele profissional que antes disso tudo, ele trabalha como um atendente, como um apoio, mas muitas vezes nem sabe como fazê-lo. Então, há um afastamento, é uma coisa que não tem como dar muito certo, vai se levando (BRAGA, professora, CIM RC, 2015, Ent.).

Ah, eu acho bem tranquilo, eu acho que todo mundo aqui é tranquilo com todo mundo, entre o profissional com profissional, entre o profissional e os pais dos alunos, aqui nós não temos muito atrito e nada não, assim é tudo bem resolvido, bem tranquilo (GONÇALVES, professora/mãe, CIM RC, 2015, Ent.).

Deve destacar, sabe, que as pessoas, embora tenha os grupos separados, mas na realidade é todo mundo, aquele carinho de uma com a outra, sabe, daquela amizade, que todo mundo aqui todo mundo se conhece, todo mundo gosta uma da outra, sabe, aquele carinho de uma para outra, eu acho tão bonitinho quando você vê, quando as professoras chega ele vai lá dá abraço, sabe, eu acho tão bonito isso, acho tão carinhoso (SANTOS, cozinheira, CIM RC, 2015, Ent.).

Eu acho tranquila. Aqui é um grupo grande, então tem problemas. Eu já trabalhei com grupos pequenos e que tem problemas, qualquer tipo, a tendência do ser humano é gerar problemas, infelizmente. Mas é um grupo que você precisa de artimanhas para poder falar, você tem que ter jogo de cintura, mas é um grupo bom de trabalhar. Eu já tive experiência com grupos menores que eram muito mais difíceis do que o daqui que é grande (ANJOS, professora, CIM RC, 2015, Ent.).

Nas falas de Almeida e Gonçalves nota-se uma tendência em tratar as relações como totalmente harmoniosas, o que vai de encontro com os conceitos de “comunidade imaginada” (HALL, 2006) e “grande família” (PARO, 2008). Porém, nas falas de Braga, Santos e Anjos, percebe-se que há o reconhecimento de divergências dentro do grupo de profissionais mas que é superado por um bom convívio pessoal entre as pessoas indo de encontro com a perspectiva de relações democráticas que acreditamos ser necessária no ambiente escolar.

Por outro lado, no CIM AFS a interação entre os profissionais é totalmente o oposto ao CIM RC. Mesmo tendo um grupo de profissionais bem menor que a outra instituição, verifica-se que o convívio entre os profissionais é marcado por atritos e divergências que extrapolam as relações de trabalho.

Dentro da escola, com relação aos colegas de trabalho, não existe uma interação bacana porque nós temos uma equipe que nem todo mundo comunga com as mesmas idéias. Então assim, existe uma divergência de opiniões e acaba que formam-se grupos diferentes entre nós, isso aí, acho que em todas as escolas é assim. O ambiente escolar ele é conflituoso entre os funcionários. [...] Uma desarmonia entre elas,

existem implicâncias, né, e como sanar isso é complicado porque às vezes você chega na pessoa e conversa, aí ela ao invés de te ouvir e entender que realmente ela está errada, ela resolve achar que você está com perseguição e às vezes ela te olha com uma cara ruim e que não dá satisfação para você não, entendeu? É desarmonioso, agora, como corrigir, chega a ser até assim muito delicado, muito frágil, porque você acaba criando outro conflito (GUIMARÃES, professora/mãe, CIM AFS, 2015, GD).

Diálogo, compreensão, humildade para enxergar o problema do outro, não é porque ele tem lá a casinha dele que ele é melhor. Um dia eu estou no alto e outro dia eu estou no baixo. Então o quê que nós precisamos? Compreensão, diálogo dentro da escola, isso aí que eu acho que precisa, ainda está faltando aqui. Eu não posso resolver nada sozinho, eu tenho que resolver com o grupo, eu não resolvo nada sozinha. [...] Eu vejo que a gente precisa dialogar, conversar, reunir, ter momentos mais fraternos, ter momentos mais concretos, e as decisões em relação a festas e tudo. Tudo tem que ser junto, nada separado. O que você acha? O que que nós vamos fazer? O que que nós não vamos fazer? O que que poderia ser feito? O que que nós vamos melhorar? Tudo isso tem que ser em grupo, eu me vejo assim (MARTINS, coordenadora pedagógica, CIM AFS, 2015, Ent.).

O caso desta instituição é um daqueles casos que coloca em xeque a literatura, os pressupostos teóricos, nos faz remeter ao convívio democrático⁹¹ como uma utopia a ser ainda alcançada neste ambiente. O que faz tais instituições terem as relações entre os profissionais tão distintas? Martins acredita que é preciso ter mais momentos de interações e debates entre os profissionais. Porém como já discutido, a falta de reuniões escolares não é um problema exclusivo só dessa instituição, no CIM RC e os demais CIMs da rede passam pelo mesmo problema. O fato é que ser uma instituição menor e com menos profissionais, que analiticamente estariam mais próximos uns dos outros, neste caso não é um fator para que haja maior aproximação entre os profissionais. Será que essa diferença entre as instituições pode ocorrer pelo fato do CIM RC ter um ambiente mais espaçoso, arejado, ter mais salas para os profissionais do corpo técnico-administrativo, salas para estudo dos professores, uma cozinha para os profissionais tomarem café, pátio e área para brincadeiras das crianças – e o CIM AFS ser uma casa alugada, com salas improvisadas, um ambiente muito estreito,

⁹¹ Para fins de esclarecimento, a expressão “convívio democrático” foi utilizada neste contexto para chamar atenção quanto a necessidade de se melhorar a convivência entre os sujeitos profissionais, porque no CIM AFS os conflitos extrapolam as relações profissionais e atingem a vida pessoal dos sujeitos.

apertado onde as pessoas o tempo todo estão se esbarrando, onde há apenas uma sala para todo corpo técnico da gestão, uma sala de professores improvisada junto a uma turma de crianças de três anos, não ter um espaço adequado para os profissionais alimentarem e tomarem café e não haver espaços livres suficientes para que as crianças possam brincar e se divertirem além das salas em que a maioria delas passam grande parte do período em que estão na instituição?

Se as duas instituições se diferem no que tange a relação entre os profissionais, elas se aproximam pelo fato de suas diretoras na época da pesquisa optarem por não se candidatarem a reeleição do cargo. Para elas existe um julgamento em relação ao trabalho do diretor, pois quem “está de fora” do cargo não compreende de fato o que é o trabalho do diretor, essa compreensão somente vem quando a pessoa passa por essa experiência.

Eu acho que a gente tem que dar oportunidades para todo mundo, porque às vezes quem está de fora vê de outra forma e quando você tem oportunidade de estar naquela função, é que você realmente sabe como que aquilo procede.[...]Eu acho que o julgamento de algumas pessoas, né, por isso que todo mundo tem que passar por aqui sim. As pessoas julgam, quem está de fora, julga muito sem saber às vezes o que que acontece né. Talvez, o poder que as pessoas acham que a gente tem e que a gente não tem, né [...] (NUNES, diretora, CIM AFS, 2015, Ent.).

Eu vi que não é o que eu quero para mim. Eu prefiro estar na sala de aula, eu acho que eu sou mais útil lá, eu assim, eu acho que eu sou boa demais, não sei ser muito dura não. Acho que não é para mim, sou muito tranqüila, tem que ser mais rigoroso. [...] Eu acho que é necessário vendo daqui de dentro. Vendo de fora não, a gente acha que diretor tem que ser maleável. Vendo de dentro eu acho que tem que pegar mais firme e eu acho que eu não consegui, não é para mim mesmo, eu acho que eu sou mais útil com as crianças [...] (ROCHA, diretora, CIM RC, 2015, Ent.).

No caso de Rocha, ela fez uma auto-reflexão de que não possui perfil para exercer a função, pois não tem como o diretor ser maleável e ela não consegue ser mais rígida. Nunes acha que como ela foi julgada por algumas pessoas e estas precisam ter oportunidade para conhecer melhor o trabalho do diretor, ela acredita que o diretor não tem tanto poder como as pessoas pensam. Essa percepção de Rocha e Nunes em relação ao papel do diretor, ocorre segundo Paro (2008), pelo fato do Estado conferir uma tendência autoritária ao cargo de diretor como se fosse o chefe máximo do qual se emanam todas as ordens da escola, provoca divisão entre os diversos profissionais da escola, forma uma imagem

negativa da pessoa do diretor, obriga o diretor a se posicionar muitas vezes a favor dos interesses dos gestores do que a favor dos interesses dos demais profissionais da instituição e comunidade (PARO, 2008)⁹². A gestão democrática da educação pública, garantida na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, contribui para dividir com a comunidade essa responsabilidade que recai, muitas vezes nas costas do diretor, sujeito que na prática não está dotado de plena autonomia e poder.

5.2 A gestão da instituição

5.2.1 O papel do diretor

O trabalho administrativo na educação não está separado de sua atividade fim que é a formação dos cidadãos. Nem mesmo está desvinculado do trabalho pedagógico como um todo. O trabalho administrativo nas instituições escolares é também uma prática pedagógica, assim, como as demais atividades laborais necessárias para a ação educativa, sendo: limpeza, cozinha, secretária, portaria e docência e coordenação pedagógica. Numa visão não democrática de gestão, o papel do diretor passa a ocupar uma posição burocrática que o distancia das demais pessoas da comunidade escolar, que é algo ideologicamente embutido neste cargo desde sua criação (PARO, 2008). No CIM AFS percebe-se tensões que estão relacionadas à atuação do diretor.

[...] porque apesar de lidar também com as crianças, mas é totalmente diferente porque ele é mais administrativo [...] (NUNES, diretora, CIM AFS, 2015, Ent.).

O diretor ele está muito afastado da coordenação e dos professores. Então vamos supor que tem uma outra gestão que está para chegar, e com essa gestão que está para chegar nós temos que sentar e mostrar o ideal que nós estamos aqui. Nós estamos aqui para quê? Para formar cidadãos participativos, cidadãos que querem melhorar o nosso Brasil vamos supor. Então o que que nós precisamos? Precisamos de uma meta, precisamos de ter algo concreto. Não é o diretor sentar na cadeira lá, fazer suas assinaturas, ir na prefeitura, não é isso não. O diretor tem que estar envolvido dentro da escola, o diretor tem que ter posição. Olha, não

⁹² É importante destacar que nos dias de hoje, nossa legislação não confere uma tendência autoritária ao cargo de diretor, embora ainda persista essa tendência.

gostei, vamos conversar, nós precisamos de ser assim (MARTINS, coordenadora pedagógica, CIM AFS, 2015, Ent.).

Ao mesmo tempo que Nunes que é diretora do CIM AFS tem uma percepção de o que o trabalho do diretor é “mais administrativo”, por outro lado, Martins que trabalha na mesma instituição sente um distanciamento da diretora em relação aos demais profissionais e do ambiente escolar. Segundo Martins o diretor precisa ser alguém que esteja mais envolvido dentro da instituição, que tenha mais posicionamento e busque o diálogo com as pessoas. Nessa direção, Gonçalves que é mãe e professora do CIM RC, acredita que o diretor tem que ser uma pessoa sábia para conversar e ouvir profissionais, famílias e as crianças.

[...] tem que ser uma pessoa capacitada para diferenciar as coisas, ter sabedoria, porque é preciso conversar com os adultos, com os profissionais, ela tem que ter uma sabedoria para conversar com a família, né, ouvir as crianças porque também tem o lado delas também. Então ela tem que ter muita sabedoria [...] (GONÇALVES, professora/mãe, CIM RC, 2015, Ent.).

Um dos principais desafios para os diretores das instituições de Educação Infantil em Betim é fazer a gestão dos profissionais, isso porque, como visto no Capítulo 2, 40,37% dos profissionais da rede pública de Educação Infantil são contratados ou terceirizados. Nos dois CIMs pesquisados esse número é ainda maior sendo de 53% no CIM AFS e de 47% no CIM RC. A opção pela terceirização e pelo trabalho precarizado no serviço público ao invés do concurso público, como já analisado, são frutos das reformas neoliberais implantadas desde a década 1990 no Brasil (OLIVEIRA, 2005). Nos CIMs de Betim, os profissionais são geridos com base em diferentes vínculos de trabalho, sendo, os concursados pelo regime estatutário e os contratados/terceirizados pelo regime CLT. No caso dos profissionais contratados pela prefeitura (algumas professoras e atendentes pedagógicas), apesar de serem do regime CLT a direção tem um pouco mais de autonomia em geri-los devido ao fato dos mesmos serem também servidores públicos. Já no caso das funcionárias terceirizadas (cozinha e limpeza), há uma maior dificuldade porque quem faz a gestão destas profissionais é a própria empresa Qualitec. Durante a experiência como profissional da rede, presenciei por diversas vezes situações que durante o período de férias e recessos da instituição, as

trabalhadoras terceirizadas tiveram que trabalhar mesmo sem terem nenhuma tarefa para ser realizada a priori, além dos constantes atrasos de salários, benefícios e até mesmo do vale-transporte. Para Rocha essa situação pode ser considerada no momento, o ponto mais difícil do trabalho do diretor.

Tem as Atendentes Pedagógicas que também é PSS mas são de outra função. [...] O primeiro ano que funciona aqui têm P1 também[...]. Têm as auxiliares administrativas, tem a tesoureira e a gente aqui. É muita diferença, igual a Qualitec que é CLT, é diferente as regras que a gente tem para elas, a gente às vezes também vê uma dificuldade nisso aí, também vemos dificuldades porque às vezes não é que elas não entendem, mas ela acham assim, é o mesmo calendário. A dificuldade também estar nisso aí, de trabalhar. Às vezes é muito complicado, porque você divide muito, divide muito, tem muita opinião diferente, muitas causas diferentes, muitas questões diferentes, e divide. O grupo era mais unido quando era formado só por professores de Educação Infantil. Aí de repente veio o PSS, antes era só efetivos, aí depois veio o PSS, aí depois veio atendentes, aí eu acho que ficou mais dividido. Não que não consiga, porque a gente tenta de todas as formas ir levando, né, mas é mais complicado. [...] A Qualitec é o ponto mais difícil da escola no momento, porque você ter CLT é bem complicado, tem que fazer o concurso para efetivar elas mesmas, né, para a escola funcionar melhor, quando todas forem do concurso, mesmo tendo atendentes e professores eu acho que vai melhorar (ROCHA, diretora/mãe, CIM RC, 2015, Ent.).

A partir do relato de Rocha percebe-se que a precarização dos vínculos de trabalho na educação além de marginalizar a condição de vida dos trabalhadores, também afeta diretamente o ambiente da comunidade escolar acarretando no acirramento de divisões entre os profissionais, pois antes quando o grupo de docentes era formado apenas por professores “o grupo era mais unido”.

5.2.2 A eleição do diretor

Num regime político representativo, como é o caso do Brasil, na maioria das vezes a participação da população se restringe ao direito de voto. Outras possibilidades de participação da população são os conselhos de políticas públicas tais como as conferências educacionais, conselho municipal de educação e conselhos locais, o que nem sempre contam com a participação da grande massa e sim de delegados ou conselheiros escolhidos para representar o restante do povo. Na Educação Infantil de Betim o direito de escolher o dirigente escolar é um

processo novo, como já mencionado no Capítulo 3, acontecendo desde 2013. No CIM RC foi apenas em 2015 que a comunidade teve a experiência de participar do pleito democrático pela primeira vez. Antes de acontecer o processo eleitoral em toda Rede Municipal de Educação, que foi em dezembro de 2015, no mês de outubro, ocorreu uma eleição interna entre os funcionários para escolher uma diretora interina visto que a antiga diretora havia passado em um concurso em outra cidade e solicitou exoneração do cargo.

Teve, teve até ata, teve uma eleição interna, votaram atendentes, professores e administrativos, as Qualitecs não. Aí foi eu e a Anjos, desses, vinte nove votaram em mim e dezesseis nela. Teve uma mini eleição dentro da escola. A SEMED também veio para estar fiscalizando, teve uma mini eleição mesmo (ROCHA, diretor/mãe, CIM RC, 2015, Ent.).

Nessa eleição interna, como pôde ser observado na fala de Rocha, os profissionais da Qualitec não puderam participar. Assim, um questionamento que faço é: até que ponto um processo pode ser considerado democrático se entre os próprios pares não é garantido a todos o direito de se manifestar? Durante o processo de escolha democrática de dezembro, em toda rede municipal, tanto nos CIMs como nas Escolas Municipais as funcionárias da Qualitec não tiveram o direito de participar da escolha dos gestores escolares. Quando a Comissão Organizadora desse processo na rede, que foi formada por representantes da SEMED e do Sind-UTE, foi questionada por mim sobre quais seriam os motivos de tal impedimento, alegaram que muitas funcionárias da Qualitec são indicadas por vereadores, assim, para não comprometerem o processo optaram por deixá-las de fora. Essas profissionais que já possuem péssimas condições laborais, que dependem de “jeitinho” de vereador para trabalhar e, que quando tentam se organizar em quanto classe são demitidas, nem mesmo são reconhecidas como sujeitos da própria comunidade a que prestam serviços? De fato, essa posição precisa ser revista pelos gestores da SEMED e pelo Sind-UTE que tem o papel de representar pelo menos politicamente “todos” os trabalhadores(as) em educação.

Para os profissionais tanto do CIM RC como do CIM AFS escolher o dirigente da instituição é um direito conquistado e que deve ser exercido no contraponto às práticas clientelistas que historicamente marcaram a Educação Infantil de Betim: a

indicação de vereadores para cargos públicos, o controle destas instituições por vereadores visto o interesse eleitoral mais amplo da cidade⁹³.

É porque a direção ela foi conquistada, foi conquistado o direito de voto para a direção, então, de repente fala assim, se não tiver ninguém a prefeitura vai indicar e eu imaginei alguém, algum cabo eleitoral [...]. Então, como assim, se eu posso concorrer, se meu colega pode concorrer, se a gente brigou para ter o direito à escolha, que a comunidade escolhesse um de nós, porque eu vou abrir mão do meu direito para vir uma pessoa de fora que não sabe da luta, não sabe da história do CIM, vai vim de onde, entendeu? (GUIMARÃES, professora/mãe, CIM AFS, 2015, Ent.).

Uai é um ganho muito grande para a educação porque mil e uma vezes sendo escolhido pelo grupo, pela comunidade do que uma indicação igual estava propondo ser uma indicação de vereadores. Eu acho que a democratização seria mesmo essa consulta popular, uma eleição mesmo, muito mais democrático. É um direito, né, que a gente está tendo (ROCHA, diretora/mãe, CIM RC, 2015, Ent.).

No CIM AFS onde a relação entre o grupo de profissionais é marcada por conflitos, observa-se que parte dos trabalhadores se dividiram em relação ao processo democrático da escolha do dirigente, pois, estava previsto no Decreto 39.236/2015 a constituição de uma comissão organizadora formada paritariamente por familiares das crianças e por profissionais, no entanto, somente as mães das crianças se disponibilizaram a participar da Comissão Organizadora do Processo de Escolha Democrática neste CIM.

Eu acho que as famílias estão mais interessadas em que o processo aconteça do que a maioria dos profissionais, né, aqui dentro da escola. Eu acho que os pais estão mais com mais interesse, assim, estão chegando com perguntas, isso foi demonstrado na hora de formar a comissão, né, pois os funcionários não se dispuseram a isso e a comissão foi toda tirada dos pais. Eu acho que mesmo com algumas dificuldades entre eles de às vezes disponibilizar o tempo para isso, mas foi conseguido. Então eu acho que eles estão com mais interesse nessa parte do que o grupo. [...] Eu acho que foi por causa da primeira consulta que teve duas chapas e foi meio que um processo de disputa, eu acho que isso desgastou um pouco as pessoas que participaram. E com esse desgaste elas vão passando para os outros que aí não tem esse interesse de participar. Eu acho que foi mais pelo primeiro processo mesmo, foi uma experiência que elas passaram por isso e para elas não foram uma coisa boa. Então acho que o não interesse delas de participar vêm daí, eu acredito (NUNES, diretora, CIM AFS, 2015, Ent.).

⁹³ Ressalta-se que em Betim a indicação da prefeitura muitas vezes significa a indicação de vereadores, visto a negociata de cargos públicos que ocorre nos bastidores entre o poder executivo e legislativo.

A partir da fala de Nunes que estava na direção do CIM AFS e não era candidata a reeleição, e da observação da instituição, verifica-se que uma parte do grupo de profissionais que no processo de 2013 estava envolvida tanto na Comissão Organizadora como na chapa de oposição a que foi eleita, sentiram-se desgastados com a disputa eleitoral. O desgaste provocado pelos conflitos do último processo, assim como a dificuldade da chapa não eleita em aceitar o resultado do processo democrático, fez com que esse profissionais banalizassem a situação e disseminassem entre os demais profissionais o desinteresse de participarem da organização do pleito eleitoral. A Comissão Organizadora foi toda composta por mães das crianças do CIM e uma das mães foi a presidenta desta comissão. Neste CIM, houve apenas uma candidata em 2015 e que foi eleita com a maioria dos votos da comunidade.

No CIM RC, diferente da outra instituição, os profissionais participaram da organização do processo democrático.

A Comissão foi tirada dentro do conselho mesmo, quem está mais por dentro mesmo são eles do conselho escolar. [...] A presidente da comissão é uma funcionária, ela que está mais por dentro mesmo, ela é que vai nas reuniões, ela que passa para o grupo, creio que é a que está mais informada mesmo. Mas ela é esclarecida pelo que parece (ROCHA, diretora, CIM RC, 2015, Ent.)

Apesar de a Comissão Organizadora ser escolhida a partir dos membros do conselho escolar, onde também os pais participam, percebe-se que os profissionais estavam mais a frente da condução do pleito eleitoral. Oliveira, que é considerada uma das mães mais participativas do CIM RC e também faz parte do conselho escolar, alegou durante o grupo de discussão realizado na Câmara dos Vereadores que suas dúvidas não foram esclarecidas e que algumas informações foram passadas para os pais de forma incorreta.

A dúvida que eu tive, eu tirei. Nós tivemos uma reunião lá creche onde falaram que agora vai ter eleição porque político não pode mais indicar diretores. Ela acabou de dizer, se não ter os vinte e cinco ou trinta por cento, quem indica? Um político, querendo ou não o político sempre estará de ponte e sempre indicará, eu quero é fulano e pronto. E na creche na reunião eu fiquei calada porque até então eu não tinha certeza. Guimarães, você não estava na reunião? Pains? Foi para apresentar a candidata a direção lá da creche, foi falado que agora o CIM que tem eleição é porque político e nem vereador não pode indicar nada à creche, vereador não pode não. Aí hoje ela me deu a certeza, então na próxima reunião vou dizer assim: você pode ratificar tal coisa que você passou

para os pais que estavam na reunião? [...] (OLIVEIRA, liderança comunitária/mãe, CIM RC, 2015, GD).

Essa mãe, que também é liderança na comunidade, chama atenção para a necessidade das famílias e profissionais estarem informadas corretamente sobre os reais motivos de se realizar o processo democrático, as conseqüências do CIM que não tiver candidatos e sobre os casos em que não for alcançado o quórum mínimo de participação da comunidade: são os políticos da cidade que indicarão os gestores das instituições. No CIM RC em 2015, houve apenas uma candidata ao cargo de diretor e a mesma foi eleita com a maioria dos votos da comunidade escolar.

5.2.3 O Conselho Escolar e a sociedade civil

Segundo Gadotti (2014) a gestão democrática da educação também ocorre por meio de mecanismos de participação social e popular. Sobre a participação social na Educação Infantil de Betim, uma legislação importante é o Decreto Municipal nº 28.891/2010 que regulariza o dispositivo de autonomia que dispõe os CIMs de Betim através de seus conselhos escolares, de acordo com o Artigo 15 da LDB. Neste decreto, as instituições estão dotadas de várias atribuições que tocam em questões administrativas, pedagógicas e financeiras. No CIM RC a atuação do Conselho Escolar tem sido pautada com mais freqüência no que tange as questões financeiras.

Existe. O conselho escolar que você está falando é o caixa escolar, né? Que fiscaliza? Ele funciona uma vez por mês para aprovar a ata com que é gasto o dinheiro. Geralmente tem reuniões uma vez por mês, aí eles vêm, quem faz a reunião geralmente é a tesoureira que faz com eles e funciona, assim: eles tem voz ativa também dentro da escola, é bem democrático mesmo, tanto eles tem voz ativa como o profissional aqui em si (ROCHA, diretora/mãe, CIM RC, 2015, Ent.).

Nessa parte não estou muito assim por dentro não porque a gente vai ficar sabendo só dos brinquedos, daí eles fazem uma lista para a gente só falar o que a gente tiver na sala precisando mais, né, no caso, para comprar alguma coisa com o dinheiro. Então a gente vê lá com as crianças o que vai ser melhor dentro da sala, o que está faltando de brinquedo que, às vezes tem aqueles brinquedos velhos que precisa ser trocado, então a gente dá mais ou menos aquilo que a gente precisa na sala no momento. Está precisando trocar janela, alguma coisa que a gente vê que está faltando, tomada faltando, aí a gente fala para eles, daí

eles incluem lá para mandar arrumar. Agora quando vai vim arrumar é que ninguém sabe né. Nessa parte da gestão, só para gente, para o professor eles passam isso, né [...]. Nessa parte eu já estou bem por fora, só sei que a gente escolhe lá, tipo, uma época se queria tapete com as crianças, se queria outro tipo, tipo esse ou aquele outro, né. Eles fizeram as compra lá, colocaram lá, então quer dizer, a gente só sabe do que está comprando, então, o dinheiro total eu não sei, então, essa parte a gente não tem muito vínculo (PAINS, professora, CIM RC, 2015, GD).

Na verdade não é, eles não estão fazendo favor nenhum para a gente é obrigação uma vez que é da prefeitura e nós pagamos isso, né. A lá do São João, lá não é procurado tanto, porque lá vive de doações. Aqui não, aqui tem verba. Eu participo do conselho de pais, eu vejo quanto que vem, e olho com o que é gasto, o que não é gasto, no final do ano quanto que sobrou e tudo. Então aqui, a gente não vive de favor não. Aqui se o ensino não está fluindo, eu deixo as coisas lá e venho ver o que está acontecendo, se o problema é com o meu filho ou se o problema é com a escola. Eu posso cobrar porque, aqui não é favor, aqui a obrigação é deles, aqui ganham para isso. A prefeitura manda verba para isso, quer dizer, queríamos que os nossos educadores fossem tão valorizados, né, para poder de um jeito ou de outro estarem educando (bem) os nossos filhos (OLIVEIRA, liderança comunitária/mãe, CIM RC, 2015, GD).

Nos registros anteriores nota-se que a referências dos sujeitos em relação ao conselho escolar toca com mais intensidade no aspecto financeiro. No caso de Rocha, ela mistura a atuação do conselho, com o conselho fiscal e com o caixa escolar, que é um órgão registrado no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ) pela instituição escolar, para que ela possa receber recursos públicos e administrar os mesmos por meio de conta bancária. Porém, o que mais chama atenção não é o fato dela confundir os conselhos com o caixa escolar - pois há lugares em que os membros são os mesmos ou as reuniões ocorrem juntas - mas o fato da mesma, que é a diretora do CIM, não participar da reunião visto que é a tesoureira que geralmente realiza a reunião com os membros da comunidade. No relato de Pains, percebe-se que ela diz que somente os professores participam indiretamente das decisões do conselho escolar, ao indicarem para a gestão a partir de suas necessidades e das necessidades das crianças sugestões de coisas a serem compradas ou melhoradas na escola. Das demais discussões do conselho e sobre informações mais detalhadas das verbas ela não tem informação. Já Oliveira, que é mãe, liderança comunitária e conselheira escolar, ela diz acompanhar todos os gastos financeiros da instituição, e faz uma relação entre o fato de outra instituição da região não ser tão procurada pela comunidade devido ao motivo desta viver de “doações”, ou seja, uma instituição comunitária. Ela ainda diz que pelo CIM RC ser público e financiado com recursos públicos, ela tem mais liberdade

de cobrar melhorias porque o atendimento desta instituição não é um favor e sim uma obrigação do poder público. Essa mãe, apesar de dar grande ênfase na parte financeira do CIM, demonstra estar interessada e envolvida em outros debates sobre o “ensino” das crianças e a “valorização dos educadores”. A partir da fala dessa mãe e liderança comunitária, identifica-se que há um interesse das famílias e da comunidade em debaterem com a gestão do CIM outros assuntos que vão para além das questões financeiras, concepção central que a diretora apresentou ter sobre o papel do conselho escolar.

A Oliveira que é do conselho também é representante da sociedade aqui, aí ela já tem um contato maior [...]. Ela conversa muito quando vem alguma reclamação, a Oliveira já chega e diz: eles foram até a mim porque eu sou do conselho, sempre fala isso. Eles têm abertura também para estar vindo aqui numa boa, mas acho que eles se sentem mais a vontade, [...] eu acho que é o jeito dela, devem pensar que ela vai impor, vai conseguir, acho que é isso, ela é imponente (ROCHA, diretora/mãe, CIM RC, 2015, Ent.).

Oliveira é uma mãe que é tida como referência para as outras famílias da instituição, assim, os outros pais e mães a procuram para apresentar alguma demanda a ser discutida no CIM e isso ocorre porque ela é reconhecida como representante da comunidade no conselho escolar, o que gera expectativa nas pessoas de que ela irá conseguir soluções ou influenciar a tomada de decisão na instituição. Esta análise, a partir da fala de Rocha, demonstra a importância que as famílias atribuem ao conselho escolar, tendo como expectativa que por meio de representantes consigam de algum modo participarem na gestão do CIM RC.

No CIM AFS a diretora já participa assiduamente do conselho escolar, o trabalho do conselho não foca apenas nas questões financeiras, mas o conselho se posiciona em relação a outras questões referentes a autonomia e participação da comunidade no ambiente escolar, como foi o caso da escolha do nome do CIM citado na parte de caracterização da instituição no capítulo anterior. Sobre a atuação do conselho escolar a diretora considera-o de fundamental importância para que as pessoas que estão de “fora da escola”, ou seja, para que as famílias e as lideranças comunitárias, também estejam informadas do que acontece no dia a dia do CIM. Ela também relata sentir uma diferenciação no trabalho deste conselho em relação a atuação do conselho de outras instituições.

Nossa, eu acho o funcionamento do conselho ótimo, porque não são todas as escolas que fazem o trabalho que a gente faz, às vezes de reunir todo mês, né, de expor as coisas que estão acontecendo na escola, a participação das pessoas de fora também é importante. Eu acho assim, que o papel do conselho na escola é importante para tudo, para que as pessoas de fora também fiquem sabendo das coisas que também estão acontecendo aqui dentro e que às vezes não têm a oportunidade de estarem dentro da escola e saber dessas questões assim. Então eu acho o papel do conselho muito importante (NUNES, diretora, CIM AFS, 2015, Ent.).

Se um pai perguntar assim: você conhece aquela escola? Conheço. Como você conhece a escola? Eu falo, eu faço parte e isso para mim é importantíssimo fazer parte dessa escola. [...] E eu sempre participei, participo do conselho de saúde, associação, nunca deixei de participar do colegiado, porque eu acho importante poder participar porque foi um meio assim de eu estar também junto com a escola. Mas alguém falou: você não tem neto, não tem ninguém lá. Mas eu falei: eles me convidaram não sei para quê. Aí depois foi explicado que eu iria fazer parte da sociedade civil. É isso mesmo. Porque como eu acostumei com o conselho escolar aí eu já fico, né. Então, eu achei muito importante esta participação (JESUS, liderança comunitária, CIM AFS, 2015, GD).

Na narrativa de Jesus, que é liderança comunitária, a mesma diz que sua participação acontece não é pelo fato dela ter netos ou parentes na instituição, mas porque, ela acha importante estar junto da escola e revela o sentimento de gostar de participar da vida social, algo que ela diz sempre fazer. Outra observação importante e que confirma o tanto que é imprescindível a presença da sociedade civil nos conselhos escolares, é o fato de outras pessoas da comunidade lhe solicitar informações a respeito do CIM, o que lhe permite passar referências da instituição com segurança para outras pessoas pelo fato dela “fazer parte dessa escola”. Para as lideranças comunitárias, o fato de participarem do conselho escolar, o que às permitem se sentirem parte da instituição, nem sempre é visto com bons olhos por outras pessoas, pois às vezes elas são taxadas como pessoas “chatas”. Mas por outro lado, participar da gestão escolar significa uma possibilidade de promover mudanças no meio social e de estarem informadas corretamente sobre coisas diferentes e questões relacionadas com as políticas públicas educacionais que são de interesse de toda a sociedade.

Outra coisa que a gente vê, a gente pode ajudar as coisas acontecer e melhorar, porque quando a gente não sabe, a gente fala bobeira. Ah! O outro falou e eu também falo, né, repete as mesmas coisas. (JESUS, liderança comunitária CIM AFS, 2015, GD).

Eu digo que nós que conversamos mais somos até taxadas como as mais chatas do meio. Se fulano fala muito é porque não quer fazer igual aos outros que ficam caladinhos só escutando[...]. Mas nas escolas, eu como mãe sou taxada como chata (OLIVEIRA, liderança comunitária/mãe, CIM RC, 2015, GD).

Se a participação social através do conselho escolar é de fundamental importância para que a sociedade civil promova o controle social das políticas educacionais, a criação de mecanismos de participação popular representa a possibilidade de se ampliar a participação da comunidade escolar na gestão da educação, tendo um caráter mais incisivo através da pressão popular (GADOTTI, 2014). Um exemplo recente que relaciona a participação popular com a gestão democrática da educação, são as ocupações de escolas organizadas pelos estudantes secundaristas no atual contexto de aprovação de medidas nacionais de atuação mínima do Estado na área educacional e de mudanças curriculares que visam destruir a possibilidade de construção crítica e politizada do conhecimento escolar. Estas ocupações têm sido organizada pelos jovens nos diversos estados do nosso país visando fortalecer a luta em defesa da educação pública, gratuita, laica, inclusiva e com gestão democrática. E isso, demonstra o quanto é fundamental que as escolas e as instituições de Educação Infantil estejam abertas para a comunidade e para as lutas dos movimentos sociais populares. A ideia de instituição de Educação Infantil como fórum na sociedade civil contida em Dahlberg, Moss e Pence (1999), se aproxima dessa relação entre participação popular e gestão democrática. Vale lembrar que para esses autores as instituições de Educação Infantil devem ser entendidas como fóruns públicos e democráticos que contribuem e possibilitam a inclusão da criança pequena e a colocação da primeira infância na agenda política da sociedade.

Em Betim, não são todas as gestões que passam pelos CIMs que reconhecem a importância da instituição estar aberta para os movimentos da comunidade.

E outra coisa, quando eu estudava eu via os meus professores, os agregadores, os profissionais, lutando pelas coisas da escola, [...] os meus pais e os meus educadores eles fizeram isso por mim, reivindicando coisas melhores, cadeiras, merenda. [...] Agora chegou a minha vez de fazer pela minha filha, e fazendo pela minha filha eu estou fazendo pelos demais. [...] Eu acho assim, se tivesse aquela união, se fosse uma força maior, com certeza nós conseguiríamos mais coisas, mas, eu não falo muito porque cada um é cada um. E só tenho muito a agradecer, porque, igual por exemplo, quando era a última diretora, nós não podíamos nos

reunir aqui dentro, tinha que reunir na casa da vizinha, aí depois da Nunes nós podemos, nós temos espaço para isso. Então quer dizer, isso já é gratificante, né (SILVA, liderança comunitária/mãe, CIM AFS, 2015, GD).

Na fala de Silva ela resgata de sua memória que o seu envolvimento no Movimento Social Escolar teve influências de sua família e de professores que serviram de exemplo para ela, na época em que ainda era criança, de luta pela educação. Isso a motivou a lutar nos dias de hoje pela educação de sua filha. Por outro lado, nesse percurso e experiência vivida no MSE e no CIM AFS, ela se esbarrou com o fato de a gestão anterior à de Nunes, impedir que o movimento se reunisse e organizasse dentro do ambiente escolar. A alternativa encontrada pelo MSE que tinha como finalidade lutar por melhorias da instituição e da Educação Infantil da cidade, foi de se reunir na casa da vizinha, a Dona Neném⁹⁴, que morava ao lado da instituição. Silva se sente reconhecida e valoriza a gestão de Nunes pelo fato da mesma abrir o espaço do CIM para o MSE e dialogar com o movimento. Em outra visão, Martins acredita que a relação do CIM AFS com a participação popular ainda precisa ser ampliada, pois ainda é insuficiente.

Eu acho que fica faltando é a clareza para o pai de que vocês lutaram, eu estou aqui há pouco tempo, então, eu não lutei para conseguir essa coisa de eleição para a direção. O pai, ele acha que acontece as coisas na escola e tudo bem, mas tem que chegar para ele e tem que fazer uma reunião. Ele tem que estar dentro da escola e ele tem que estar ciente de que a conquista foi com a luta, porque o pai não sabe, o pai que está chegando agora ele não sabe que teve essa luta. Então, precisa ser falado, pai para a gente conseguir essa eleição foi preciso luta, nós tivemos que ir para a rua. Você entendeu? É o que eu acho da falta de participação dos pais um pouco lá do Vila Cristina, que eu vi hoje. (A reunião da Comissão organizadora da Escolha Democrática com a comunidade). Foi divulgada, foi falado, mas eles precisam estar cientes de que, para a gente conseguir, para a gente ter, é preciso lutar. (MARTINS, coordenadora pedagógica, CIM AFS, 2015, GD).

Para Martins, de tempos em tempos chegam novas famílias e profissionais na instituição que nem sempre sabem das lutas e direitos já conquistados pela

⁹⁴ Como profissional do CIM AFS e pesquisador, acredito ser importante o registro do apelido desta senhora que abriu as portas de sua casa para os debates sobre gestão democrática na Educação Infantil de Betim.

comunidade. Assim, é preciso que a gestão escolar e o movimento social criem canais mais efetivos de diálogos, debates e mobilização das famílias da comunidade para a luta social. No CIM RC além da participação de lideranças comunitárias no conselho escolar, não foi registrada nenhuma informação sobre a relação da instituição com a participação dos movimentos populares da comunidade. No entanto, uma vez ao ano toda a comunidade escolar é mobilizada para participar do apadrinhamento das crianças com presentes no final do ano letivo.

A comunidade dentro da escola é às vezes todo mundo está lá dentro da casa deles mas no dia que você precisa de uma força aparece muita gente para te ajudar. E às vezes isso não se vê muito na educação, porque é um tempo estritamente letivo, e sábado, domingo e feriado a escola está fechada. Eu acho que a escola ela é um ambiente de todos e o que é de todos, é em todo momento de todos, assim, a gente não pode generalizar só para os matriculados não né, é da comunidade.[...] Eu tenho pais que os meninos foram meus alunos no primeiro ano e está aqui até hoje, vêm aqui conversa comigo, no fim do ano eu preciso deles para dar o presente e ligo para eles, eu acho que a comunidade ela tem que participar. Se a escola está inserida naquele meio, a família está no meio, todo mundo tem que participar do que está acontecendo (ANJOS, professora, CIM RC, 2015, Ent.).

A professora Anjos ao descrever a relação que acredita ser necessária do CIM RC com a comunidade, transmite sentir que a relação dos sujeitos envolvidos na instituição apenas durante os dias letivos não promove a vivência em comunidade, é preciso promover essa interação em outros tempos. A vivência em comunidade para ela, seria um ambiente em que todos se sintam parte e atuem sobre o mesmo. Todavia, ao buscar exemplificar a vivência de comunidade que acredita ser necessária, se aproxima da participação da comunidade como executora e responsável pelos custos das ações pedagógicas, quando afirma sobre a importância dos pais “participarem” doando presentes para outras crianças no final do ano. Nessa direção, Paro (2008), acredita não está claro para esta profissional o conceito de participação que ela utiliza, pois geralmente, as pessoas confundem participação da comunidade na gestão escolar em tomadas de decisão com a participação da comunidade no financiamento e na execução do atendimento. Para ele, a participação nas decisões não elimina necessariamente a participação no financiamento e na execução, porém, o problema está na

participação no financiamento/execução como um fim em si mesmo, o que faz distanciar a comunidade de participar das tomadas de decisão.

5.2.4 O Projeto Político Pedagógico

Como já analisado durante o Capítulo 3, a discussão sobre o Projeto Político Pedagógico ainda é bastante tímida na rede pública de Educação Infantil de Betim. Nessa direção, durante as observações de campo foi possível identificar que o PPP não é um assunto presente no cotidiano das instituições, pois apesar do documento existir e está localizado na secretaria escolar de cada CIM, há pouca interação “até mesmo dos próprios professores em relação a este projeto”⁹⁵. O contexto de calendário escolar no qual a rede de Educação Infantil da cidade está submetida - onde há raros momentos de interação e reuniões coletivas entre os próprios profissionais e entre os profissionais e a comunidade - contribui para fragilizar iniciativas que busquem a construção de um projeto coletivo. Outro ponto problemático para algumas profissionais entrevistadas, refere-se a formação acadêmica das professoras(es).

Eu acho que ainda deve-se investir mais na capacitação do profissional. [...] Fica muito aquém, às vezes por exemplo, algumas decisões que a coordenação deveria tomar não é tomada muitas vezes, por falta de conhecimento e também por falta de entendimento do professor que às vezes não está preparado. Para estar trabalhando especificamente, por exemplo, com a montagem de projeto, né. Então, cadê o proposta do projeto? Porque existe esse projeto? (BRAGA, professora, CIM RC, 2015, Ent.).

[...] eu não me vejo assim muito habilitada vamos dizer assim a falar porque outras pessoas estão fazendo ou já fizeram um curso de pedagogia [...], diferente de mim que fiz o curso normal, eu formei em oitenta e sete. Então, durante esse tempo todo eu não estive em sala de aula, durante esse tempo todo eu nunca peguei uma turma, meninos de escola para dar aula, para criança nenhuma (GUIMARÃES, professora/mãe, CIM AFS, 2015, Ent.).

Segundo Braga, mesmo nos casos de profissionais que estão nos cargos de coordenação pedagógica e possuem nível superior quanto nos casos dos profissionais que ocupam o cargo de professor da Educação Infantil e possuem

⁹⁵ A expressão “até mesmo dos próprios professores” foi usada tendo como pressuposto que por estes profissionais terem em geral um maior grau de escolaridade nas instituições pesquisadas, deveria ter ciência de tamanha importância e estarem envolvidos com os debates sobre o PPP.

nível superior ou nível médio na modalidade magistério, há um desconhecimento em relação ao significado do termo “projeto” e da finalidade do mesmo. Já Guimarães relata que além de ter apenas a formação em magistério o que para ela à torna com menos capacidade de intervenções pedagógica do que às profissionais que estão cursando ou já fizeram um curso superior em Pedagogia, a sua formação ocorreu há vinte e oito anos e durante o período anterior a sua inserção na rede municipal em 2011 ela nunca havia atuado como docente. Assim, a proposição de formação continuada e políticas públicas de formação a nível superior na educação de Betim, foi reconhecida pelos sujeitos participantes da pesquisa como muito necessária para o avanço do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Além disso, esse tema, também está presente nas metas pautadas para o atual decênio do Plano Municipal de Educação (BETIM, 2015b). Atualmente, conforme apresentado no Capítulo 2, apenas 238 professoras(es) (42,88%) possuem formação em nível superior e apenas 16 professoras(es) (2,88%) possuem um curso de especialização.

O distanciamento em relação à participação e elaboração do Projeto Político Pedagógico não é algo que se observa apenas com as(os) professoras(es). O mesmo também ocorre com os demais profissionais da Educação Infantil e com as famílias. Soares apresenta essa percepção do distanciamento dos demais profissionais do corpo técnico da instituição em que trabalha.

Nós auxiliares não podemos dizer muita coisa, mas antes, a gente poderia participar de reunião. Eu não digo o pedagógico, né, que não faz parte da gente, agora, sobre o administrativo, faz tempo que a gente não participa de uma reunião administrativa. Então a gente está por fora disso tudo. Toda vez que tem reunião aqui, a gente tem ficado do lado de fora, nós ficamos cuidando do nosso serviço e não sabemos nada do que está acontecendo lá dentro. [...] A gente se sente assim, eu falo por mim, até meio excluído, sabe? Porque está acontecendo àquela reunião lá e nós estamos do lado de fora. Eu acho que a gente tinha que participar, não da reunião pedagógica, porque a pedagógica é mais voltada para os professores. [...] A partir do momento que eu estou trabalhando com a área da educação, eu estou na limpeza não estou? Mas eu estou aqui dentro é para ajudar a educar também, eu me sinto educadora também [...] (SOARES, servente, CIM RC, 2015, GD).

A profissional que atua na área da limpeza do CIM RC, acredita que o trabalho “pedagógico é mais voltado para os professores”. Porém, ela questiona por outro lado, que é uma educadora pois está trabalhando para ajudar na

educação das crianças e que mesmo assim é excluída das reuniões que acontecem no CIM, sendo até das reuniões administrativas que antes ela e as colegas podiam participar e hoje em dia não participam mais. Sobre a relação entre o trabalho pedagógico e administrativo, Paro (2012) destaca não ser possível estar bem administrativamente se o pedagógico da escola não estiver bem, pois, o pedagógico, é a razão de ser do administrativo. Assim, quando Soares diz que gostaria de participar das reuniões que ocorrem na instituição mas não necessariamente das reuniões pedagógicas, ela parte de uma afirmação equivocada presente no senso comum que afirma que o pedagógico é voltado somente para os professores. Todavia, para a condição dela estar informada e por dentro da gestão e demais assuntos do cotidiano da Educação Infantil, que é o que ela demonstra estar interessada, isso passa pelas discussões e debates pedagógicos que de acordo com Paro (2012) é a “razão de ser do administrativo”.

O distanciamento das famílias do debate pedagógico pode ser observado a partir dos relatos de Oliveira, Almeida e Gonçalves.

A (reunião) pedagógica nem nós pais participamos (OLIVEIRA, liderança comunitária/mãe, CIM RC, 2015, GD).

O profissional é mais fácil de sugerir, a família só se você chamar e começar a ter essa amizade mais de perto, porque se não ela não vai sair de lá e vim aqui. Eu até hoje eu não presenciei nada disso que ela saísse de lá para vim aqui sugerir, né (ALMEIDA, coordenadora pedagógica, CIM RC, 2015, Ent.).

Eu sempre trabalhei com os menores, nem sempre assim, nunca houve essa situação de um pai querer dar uma sugestão, uma ideia em relação aos menores, que foi onde eu sempre trabalhei. [...] Talvez com os maiores tem mais sugestões, tem mais coisas para se falar para a professora do que com o menor, né, porque geralmente até dois anos não tem muita coisa para se fazer. [...]. Mas assim, eu particularmente nunca vi nenhuma mãe vindo dar sugestão de uma criança de até dois anos (GONÇALVES, professora/mãe, CIM RC, 2015, Ent.).

Durante as discussões sobre as reuniões pedagógicas e administrativas no CIM RC, Oliveira afirma que as famílias também não participam das reuniões sobre o trabalho pedagógico, muito embora ela já ter relatado anteriormente que “se o ensino não está fluindo” ela procura saber o que está acontecendo, o que demonstra o interesse dela em participar do debate pedagógico enquanto mãe e representante das demais famílias e membros da sociedade civil no Conselho

Escolar. Almeida que é uma das responsáveis pela coordenação pedagógica do CIM RC, acredita que é mais fácil os profissionais apresentarem sugestões do que as famílias, pois na visão dela, as famílias estão mais distantes da instituição, e para que as mesmas participem da construção do trabalho pedagógico, é preciso que a gestão busque se aproximar delas. Entretanto, esse movimento é algo que ela ainda não presenciou até hoje no CIM. Isso contraria a nossa Lei maior que é a LDB (BRASIL, 2014a), quando estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e que o desenvolvimento integral das crianças deve ser necessariamente compartilhado com a família. Na mesma perspectiva de Almeida, Gonçalves afirma não ter vivido a experiência das famílias participarem de discussões sobre o trabalho pedagógico, mas algo que chama atenção na fala dessa professora, é o fato de ela afirmar que um possível pressuposto para a ausência desse envolvimento da família com o trabalho pedagógico é porque “até dois anos não tem muita coisa para se fazer”. A narrativa dessa professora que atua nas turmas de creche, se aproxima da concepção marginalizada que historicamente marca o campo da Educação Infantil (KUHLMANN JR., 2007), pois quando ela faz essa afirmação, utiliza-se o pressuposto de que o atendimento das crianças bem pequenas é voltado para a assistência, ou seja, para as relações de cuidado, e das crianças com idade pré-escolar é voltado para as relações educativas, ou seja para o “ensino”. Isso demonstra o quão ainda é necessário avançar no debate junto aos profissionais que atuam na Educação Infantil no Brasil, considerando os apontamento de Kuhlmann Jr. (2011), sobre o caráter educacional de todas as instituições de Educação Infantil.

Nas comunidades escolares do CIM AFS e do CIM RC quando colocado em discussão o tema do PPP, percebe-se que a linguagem oral e escrita tem forte centralidade na concepção das famílias sobre o trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil.

O meu tem três aninhos, se eu subo uma escada com ele, eu subo com ele contando: “Vamos contar?”. Ele conta direitinho, não é? Eu pego esse lápis de cor, aí vou mostrando para ele as cores, hoje ele fala, tudo o que você mostra para ele, ele fala: “Não mãe esse é verde”. Eu acho que cabe a nós também, eu digo assim, não adianta a gente pegar o filho da gente e colocar ele dentro de uma creche e achar que é eles que tem obrigação de se virar, de ensinar os nossos filhos, né, as coisas. Acho que isso cabe mais a gente do que eles, né, a gente tem que fazer por onde também a

ajudar porque assim, não é uma criança, não são duas crianças, são muitas, e para eles são muitas (BATISTA, servente/mãe, CIM RC, 2015, GD).

Eu acho que para a idade dela está ótimo, na verdade eu não queria que ela tivesse assim muita coisa assim para aprender agora não porque eu acho que ela está muito nova, era mais para ela ter companhia de outras crianças mesmo, então estou gostando. Ela chega em casa com os deveres lá bacaninha, ela gosta, tem hora que ela fica com preguiça de colorir, mas ela cobra bem, fala mãe eu tenho que fazer o para casa, às vezes ela acorda, tem dia que no meio da rua ela quer tirar o caderno para fazer as coisas. Eu falo: “Não, espera chegar em casa” (SANT’ANA, mãe, CIM AFS, 2015, Ent.).

A grande maioria das famílias que participaram da pesquisa deram ênfase, dentro do trabalho pedagógico, à aspectos relacionados com a cultura da língua oral e escrita. Para Batista, que é mãe e funcionária do CIM RC, as famílias devem ajudar no ambiente doméstico no desenvolvimento escolar das crianças desde a mais tenra idade. Ao compartilhar a experiência que tem vivido com seu filho de três anos, ela demonstra o tanto que as famílias preocupam com o desenvolvimento das crianças no mundo letrado, ela acredita que isso depende mais dos pais e mães do que da instituição escolar. De acordo com Castanheira *et al* (2013) até mesmo antes das crianças entrarem para a escola as famílias realizam um trabalho de preparação com elas sobre o que vai acontecer no ambiente escolar, o que já demonstra sinais de preocupação com os processos de alfabetização e letramento a ser realizado com as crianças. Em consonância com Mônica Baptista (2010), pode se considerar que o início da alfabetização das crianças antecede até mesmo a sua entrada na Educação Infantil, esse processo começa muitas vezes em instituições não escolares, como por exemplo, as famílias. Na narrativa de Sant’ana, mãe de criança do CIM AFS, observa-se que ela vê a Educação Infantil como uma oportunidade mais para filha se socializar com outras crianças e assim não gostaria que a criança “aprendesse” muita coisa neste momento, pois ainda está “muito nova”. Porém, ela diz que mesmo a filha tendo às vezes “preguiça” de fazer as atividades, a criança leva a sério e interagem bem com a aprendizagem escrita. Sobre isso, Monica Baptista (2010, p. 2) destaca que as crianças “[...] aspiram a novos conhecimentos, as crianças enfrentam o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, dar sentido a eles e deles se apropriar.”. A partir da

experiência da filha de Sant'ana, verifica-se que a criança interage com esse mundo escrito buscando construir novos saberes, conhecimentos e sua inclusão nele.

A linguagem escrita na Educação Infantil pode apresentar algumas tensões, como pode ser visto no relato de Pains.

Tem algumas coisas que você não pode atuar totalmente, né, tipo assim, eu acho assim, sei lá, por exemplo, eu gosto de ensinar, eu gosto de ensinar a criança mesmo a escrever. E hoje já fala que não pode muito, pois tem que deixar a criança mais livre. E tipo, você vai ensinar o A-E-I-O-U normal, eles tem que aprender e tal. Mas eu gosto de chegar lá na lousa e escrever lá e depois mando eles escreverem, eles mesmos com a mãozinha deles, ir lá e escrever. Eu fico inventando moda para eles aprenderem, para gravar na mente deles para depois eles conseguirem passar no papel (PAINS, professora, CIM RC, 2015, GD).

A professora Pains, que atua na docência de turmas de creche, demonstra insegurança se pode ou não atuar totalmente em relação ao trabalho com a escrita, mas por outro lado, o que ela mais gosta de fazer no trabalho pedagógico é trabalhar com questões relacionadas à escrita. De acordo com Baptista (2010), a Educação Infantil carece de literatura que ajude a compreender a relação entre prática pedagógica, a criança de zero a seis anos e apropriação da linguagem escrita. Todavia, não se pode tratar essa temática como algo que deva estar distante das crianças da Educação Infantil, pelo contrário, é preciso criar condições para que a prática pedagógica em relação à alfabetização e o letramento, seja orientada pelos princípios fundamentais que reconhece as peculiaridades da infância e a criança como sujeitos históricos de direitos.

Porém, um grande problema percebido e que em geral tem orientado os trabalhos pedagógicos nos dois CIMs e também no restante da rede pública de Educação Infantil de Betim, é a grande ênfase atribuída na escolarização das crianças, como pode ser percebido na fala de Carvalho.

O meu menino quando ele saiu da creche, ele não sabia nada, mas essa aqui já sabe tudo. Entendeu, ela já sabe escrever o nome dela, já conhece as letrinhas, tudo direitinho. [...] Eu acho que agora está mais forte o ensino, porque eles estão pegando mais no pé, os meninos do prezinho por exemplo, eles estão pegando mais no pé para eles aprenderem mais. Igual os deveres de casa que tem, parecendo de meninos da primeira série, tem hora que eu fico perdida para ensinar ela [...] (CARVALHO, mãe, CIM RC, 2015, GD).

A partir da fala desta mãe percebesse a forte tendência na escolarização e no apressamento para se alfabetizar as crianças pequenas, pois a mãe percebe que o ensino “está mais forte”, “estão pegando mais no pé” das crianças, os deveres de casa que parece com os dos “meninos da primeira série” e até a mãe tem dificuldade de “ensinar” a criança. Diante disso, um problema histórico na Educação Infantil de Betim, como visto no Capítulo 3, é a carência do debate pedagógico sobre essa e outras questões curriculares da Educação Infantil. Essa discussão foi pouco pautada em gestões anteriores e quase não se fala na atual gestão da educação da municipal.

A atuação da Diretoria de Educação Infantil da SEMED tem sido orientada pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a atual gestão ignora a concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil onde se fala que a criança possui direito a uma Educação Infantil pautada pelos princípios éticos, políticos e estéticos e que também é necessário garantir o direito da comunidade escolar construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico. A atual gestão pouco tem se preocupado em debater as condições precárias do atendimento realizado pelas instituições, onde grande parte das crianças, até mesmo as que ficam em horário integral, permanecem grande parte da jornada diária dentro das turmas que mais parecem “salas de aula”, fazendo atividades voltadas para a alfabetização ou para o alcance de metas estabelecidas pelo Diagnóstico⁹⁶ SEMED que avalia o desenvolvimento das crianças três vezes ao ano. Este diagnóstico é no final do ano distribuído para as famílias e serve como parâmetro para avaliar o que a criança “desenvolveu” e “aprendeu” durante todo o ano letivo. Na fala de Gonçalves, percebe-se a influência da atuação da SEMED no trabalho pedagógico realizado nos CIMs.

Eu gosto do jeito que ele é feito (o trabalho pedagógico), elas (coordenadoras pedagógicas) vêm com as propostas, elas não tomam aquela decisão “você é obrigada a fazer isso”. Claro o que o que vem lá de cima falando que tem que fazer, que já vem pronto, tudo bem. Nas outras coisas não, a gente conversa, vê o que dá para fazer, o que não dá para fazer e tenta mudar alguma coisa para poder encaixar àquela criança

⁹⁶ Em relação ao diagnóstico desenvolvido pela SEMED, destaca-se que ele é encaminhado para que as professoras da educação infantil realizem-no com as crianças três vezes ao ano. Algumas professoras usam o termo “prova” para se referir ao diagnóstico feito pelas crianças.

daquela faixa etária naquele projeto. [...] Tem coisas que já vêm pronta e você tem que executar, vêm da secretaria de educação alguma coisa. Olha, eu sei que tem que ser feito na escola, então tem coisas que não dá para mudar, na maioria das vezes quando dá para se mudar, a gente conversa e executa da melhor maneira de acordo com a idade (GONÇALVES, professora/mãe, CIM RC, 2015, Ent.).

Na passagem anterior, a professora relata que as coordenadoras pedagógicas apresentam “as propostas”, há coisas “que vêm lá de cima falando que tem que fazer”, tem coisas que vêm prontas da SEMED e elas têm “que executar”, elas às vezes tentam mudar alguma coisa para “encaixar” as crianças no projeto, e quando dá para mudar elas conversam e executam da “melhor maneira”. Essas narrativas representam movimentos de cima para baixo, ou seja, da gestão para a prática pedagógica, e não das crianças para a prática pedagógica que é a concepção apresentada pelas DCNEI (BRASIL, 2013b, p.86) que enxerga a criança como o “[...] centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos (e) que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.”. A SEMED tem trabalhado durante o ano letivo com “projetos” nos CIMs, onde é enviado para as instituições até as atividades a serem executadas com as crianças nas turmas, o que tem colocado o docente como um mero reprodutor e executor de conteúdos diante a “projetos” que já vêm prontos, conforme narra Gonçalves. Segundo Paulo Freire (2005), uma prática educativa que se resume em mera transmissão de conhecimentos não promovendo relações dialéticas que reconheçam a existência da subjetividade presente no outro e em seu contexto, é uma prática bancária da educação, sendo essa relação pedagógica opressora e reprodutora das relações desiguais existentes na sociedade.

Para Santos, que há quase duas décadas trabalha com Educação Infantil em Betim e exerceu diferentes funções no CIM RC, está havendo um distanciamento do trabalho pedagógico em relação a especificidade das crianças que estão vivendo a primeira infância.

Eu particularmente acho que mudou muito, hoje é mais voltado assim, igual eu te falei, eles estão perdendo o vínculo com a infância, eles estão mais no processo de alfabetizar os meninos maiores, e esquecem que eles são crianças. Então hoje você pode observar que você vai ver, eles

não tem muito esse negócio de brincar, né, o negócio deles é mais sala de aula, embora, uma maior parte, eles passam no refeitório, entra come e desce, come e desce, né.[...] Eu não acho bom, eu acho que deveriam resgatar e deixar eles serem crianças, eles ficam aqui a maior parte do dia, então, eles vivem a infância aqui dentro entendeu, porque aqui é muito escola e não era para ser, né, (era para ser) infantil (SANTOS, cozinheira, CIM RC, 2015, Ent.).

A fala de Santos demonstra o tanto que é necessário garantir a participação dos demais profissionais da Educação Infantil, além dos docentes, na elaboração e nas discussões pedagógicas, pois esses profissionais por não estarem diretamente imersos na atividade fim da educação, possuem outras percepções sobre o trabalho pedagógico e que contribuem para ampliar os olhares das(os) professoras(es), que são sujeitos que estão envolvidos diretamente na atividade fim da educação. Esta trabalhadora sente que as mudanças que vêm ocorrendo no atendimento das crianças de zero a seis anos, tem deixado de valorizar a especificidade delas, tem deixado de valorizar os momentos de brincadeiras, não têm permitido a essas crianças serem crianças, mas tornado ambiente educativo com mais “aulas”, mais “alfabetização”, mais escolarização e com cada vez menos identidade de Educação Infantil. Neste contexto, Rocha faz algumas críticas em relação à qualidade do atendimento em horário integral nestas condições de trabalho pedagógico. Para ela, o fato das crianças permanecerem em horário integral não tem significado qualidade para o seu desenvolvimento, o que pode está gerando um cansaço para elas, visto que as crianças que permanecem em horário parcial são mais dispostas e aprendem mais.

Eu acho que as crianças que ficam só meio horário aqui, elas aprendem muito mais do que as que ficam o dia inteiro, elas vêm descansadas, já vêm com outra mente, outra cabeça. A gente vê a diferença dos meninos até na aprendizagem, mesmo que tenha mais tempo na instituição os que ficam no horário integral. Mas eles descansados aprendem mais, na minha opinião (ROCHA, diretora, CIM RC, 2015, Ent.).

Ressalta-se que a diretora não se manifestou contra a existência do atendimento em horário integral, mas a partir de sua fala percebe-se que há uma preocupação com o tipo de horário integral que está sendo ofertado, onde muitas vezes as crianças permanecem a maior parte do tempo dentro das salas, como foi anteriormente apontado por Santos. Sobre a gestão do trabalho pedagógico no CIM RC, Anjos destaca que não há aberturas para se trabalhar projetos mais lúdicos,

críticos e reflexivos, pois a atuação pedagógica tem sido voltada mais para o ensino, não proporcionando muita oportunidade para a subjetividade das crianças e das famílias.

É muito tradicionalista, que palavra que eu posso usar, não abre chances para outros tipos de projetos, é muito voltado só para o ensino-aprendizagem, e não muito reflexivo, lúdico, crítico, de dar muito oportunidades para o aluno mostrar o seu lado ou para a família. É muito mais voltado para o lado da escola do que para os outros que estão participando do processo de educação (ANJOS, professora, CIM RC, 2015, Ent.).

Uma Educação Infantil escolarizante, que não reconhece as demandas que possuem as crianças pequenas, sujeitos históricos de direitos, precisa ser superada através da ampliação da concepção curricular de modo a conceber no processo de aprendizagem dos educandos da Educação Infantil “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.” (BRASIL, 2013b, p.86). A necessidade de ampliação da concepção curricular no trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil de Betim, é percebida por docentes do CIM AFS e do CIM RC.

Tem hora que você quer que o menino aprende mas ele não está com vontade nenhuma de aprender. Ele olha para você e fala assim: “Eu não quero fazer isso agora, eu não quero colorir”. [...] É preciso buscar mais a parte principalmente de artes, eu acho que dentro da escola infantil a gente deveria implementar essa coisa com relação a arte, que seja dança, que seja música, que seria muito bacana porque a criança através da arte ela descobre muito mais as outras coisas, ela começa a ver as afinidades que ela tem com o mundo, ela se expressa melhor. Quando você coloca para dançar ou para tocar um instrumento qualquer, você vê que ela viaja muito mais, ela se sente muito mais, ela começa a achar que ela pode tudo. Eu tive olhando umas crianças tocando, é tão diferente, até o pensamento dela com relação às outras pessoas, ela começa a respeitar o gosto das outras pessoas por determinada coisa, que antes ela achava que não, que tinha que gostar da mesma coisa que ela gosta (GUIMARÃES, professora/mãe, CIM AFS, 2015, Ent.).

Uma crítica que eu vou fazer aqui é porque eu fui num curso em que eles estavam falando sobre as brincadeiras na Educação Infantil. Quando eu cheguei lá, eram brincadeiras da minha infância, era carrinho de rolimã, era pião, era aquelas coisas e tal, pedrinhas, muito bacana. Mas aquilo dali era para mim, para a minha infância. Cadê o computador? Cadê o vídeo *Game*? Cadê? Cadê a tecnologia? Nós vivemos a era da tecnologia. O professor morre de medo disso. Tem professor que fala, você vê a resistência. Lógico que tudo que é novo cria uma certa resistência, mas são resistências que elas devem ser quebradas. Não tem que ter medo, porque o computador e essa tecnologia, ela vai servir como uma

ferramenta facilitadora do trabalho[...]. Eu tenho crianças aqui, eu trabalho com crianças de três anos que tem acesso ao computador. E a criança como que fica? (BRAGA, professora, CIM RC, 2015, Ent.).

As proposições curriculares para o trabalho pedagógico na Educação Infantil apresentado por Guimarães e Braga, vai em direção àquilo que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orienta a ser garantido na prática pedagógica das crianças de zero a seis. No entanto, a fala das professoras mostra a grande lacuna que existe entre o que as legislações garantem e o que a prática oferece no atendimento das crianças pequenas. Guimarães chama atenção para a necessidade e a importância de se trabalhar o patrimônio cultural artístico, seja com a dança, música ou outras atividades culturais. Braga, critica a ausência da tecnologia, algo que na vida social das crianças do século XXI está presente o tempo todo desde os seus primeiros anos. De acordo com a professora Anjos, uma grande falha que ocorre dentro do trabalho pedagógico é a ausência do debate democrático com a comunidade escolar sobre o PPP, situação que já analisamos anteriormente e pontuamos o tímido interesse que parece existir por parte do poder público em possibilitar condições para que a construção coletiva do trabalho pedagógico se efetive.

Tem uma falha aqui que eu acho muito grande e que precisa de ser muito analisada, que é a questão do PPP aqui dessa escola.[...] Eu acho que ele não é voltado para o cotidiano, para a realidade dessa escola. E ele não é revisado.[...]. Acho que se você informar grupo de professores, de funcionários e os pais que existe esse documento, que ele está ali para nortear o que você vai fazer dentro da escola, faz muita diferença. Até para os pais saberem que existe uma regra a ser seguida, que a gente não está aqui porque a prefeitura abriu uma escola e a gente veio trabalhar, a gente precisa construir um documento para trabalhar em cima dele e isso nunca aconteceu. Acho que é uma proposta boa para fazer a comunidade reconhecer o trabalho que existe dentro da instituição. Esse documento é um meio da população saber o que vai ser trabalhado com os meninos durante o ano, né. O conselho, os professores e os pais deveriam ter acesso, e como prega a lei, revisar ele todos os anos para ter uma visão do que vai ser feito durante o ano dentro da instituição (ANJOS, professora, CIM RC, 2015, Ent.).

Através da narrativa desta professora nota-se que ela reconhece a importância do PPP para o trabalho escolar, mas muitas vezes, a dificuldade dos trabalhadores que mesmo sabendo da existência deste projeto, conhecendo as legislações e vendo nele a possibilidade de democratização do conhecimento e da

gestão escolar, é saber por onde começar a construí-lo. Percebe-se que no atual cenário em que se encontra a Educação Infantil de Betim e a Educação Básica no Brasil de um modo geral - pois no Plano Nacional de Educação em vigor a Meta 19 estabelece avanços de gestão democrática a serem alcançados durante o decênio (2014-2024) e dentre eles está a elaboração democrática do PPP - é de haver legislações que prevêm a descentralização da gestão educacional através da concessão de progressivos graus de autonomia pedagógica para as instituições e comunidades escolares, porém, de outro lado, não se descentralizam as condições físicas, materiais, de recursos humanos e financeiros para se fazer a gestão democrática do trabalho pedagógico.

6. CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BETIM

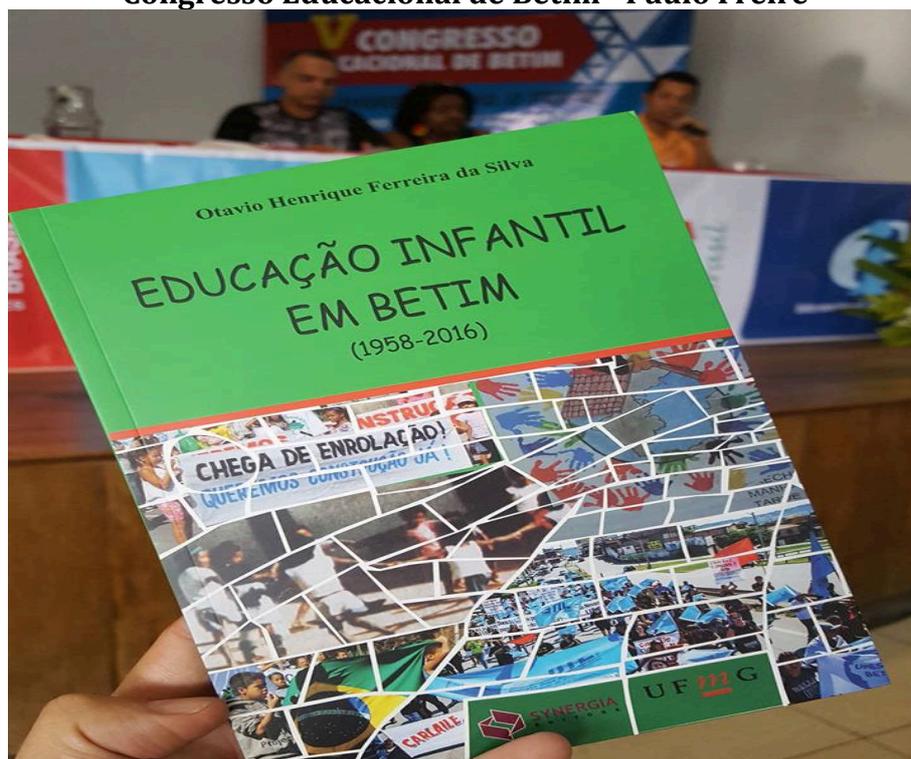
Um diferencial estabelecido para os cursos de mestrado profissional em educação é a elaboração de produtos de pesquisa com a finalidade de melhorar a qualidade da educação pública. Mas ainda há grandes desafios para que os cursos de mestrado profissional em educação se consolidem como grandes possibilidades de intervenção na realidade social, isso porque, se por um lado os estudos, as pesquisas e os produtos desses cursos pretendem contribuir para ampliar a qualidade da educação, por outro, as condições estruturais para os trabalhadores em educação cursarem o mestrado profissional não tem sido proporcionadas de forma adequada. Em meu percurso, deparei-me com a não liberação pela Secretaria Municipal de Educação de Betim para cursar o mestrado e a obrigação de mesmo assim cumprir uma jornada de 40 horas semanais de trabalho; a não concessão de bolsas de estudos de mestrado nem para mim e nem para nenhum outro colega discente do Promestre/UFMG; a não disponibilidade de nenhum recurso ou apoio financeiro para os discentes deste programa de pós-graduação produzirem os seus produtos de pesquisa. Mesmo assim, foi possível contornar os desafios e superá-los com o apoio dos parceiros agregados ao caminhar do percurso como profissional e militante da educação e na vivência como discente de pós-graduação na UFMG.

Durante a realização desta pesquisa, foram desenvolvidos dois produtos que diretamente buscaram contribuir com a concepção da gestão democrática da política pública da Educação Infantil de Betim. O primeiro deles foi a produção do livro “Educação Infantil em Betim (1958-2016)” publicado com apoio financeiro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Educação Infantil e a Infância (NEPEI/UFMG) e do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE) - os trabalhos de edição e impressão foram contratados junto a Synergia Editora.

A ideia de produzir um livro como produto de pesquisa surgiu durante a escrita sobre o histórico da Educação Infantil de Betim, no Capítulo 2. E aquilo que, inicialmente, era previsto para ser feito em 8 ou 10 páginas acabou por se tornar a referida produção bibliográfica. O livro faz uma análise do atendimento educacional da infância desde o primeiro registro histórico encontrado (1958) até

o presente ano da finalização deste dissertação (2016). Em cada um dos capítulos do livro procuramos organizá-los partindo de aspectos mais problemáticos do dia a dia, como a oferta de atendimento, as condições de trabalho, as políticas de governo, o cenário político da cidade, a atuação dos movimentos sociais, a atuação da sociedade civil, a gestão da Educação Infantil, dentre outros. A principal metodologia de pesquisa utilizada para a escrita do livro foi análise documental. Fizemos um vasto levantamento de materiais nos *sites* da prefeitura, da câmara dos vereadores, dos sindicatos, na biblioteca pública do centro da cidade, nos *e-mails* recebidos pelas instituições de Educação Infantil e, também, analisamos os vários documentos que foram encaminhados às instituições ao longo dos anos pelas gestões que estiveram à frente do governo municipal.

Figura 4 - Lançamento do livro Educação Infantil em Betim (1958-2016) no V Congresso Educacional de Betim - Paulo Freire



Fonte: Sind-UTE/Betim, 2016.

O livro “Educação Infantil em Betim (1958-2016)” foi produzido em dois formatos. No formato impresso foram confeccionados 500 livros e estes exemplares foram distribuídos para professoras(es) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da rede municipal, famílias e crianças, para todas instituições

de Educação Infantil públicas e conveniadas, bibliotecas públicas e comunitárias do município, sindicalistas, gestores da SEMED, candidatos aos cargos de vereador e prefeito nas eleições de 2016, conselheiros municipais de educação, conselheiros escolares, lideranças comunitárias, universidades e faculdades da cidade, e vários outros atores interessados e envolvidos com a temática Educação Infantil e Infância. O formato online está disponível no link <<https://drive.google.com/file/d/0BziaQZfDaXgoeGpoNWdieDBpOVU/view>> e também foi criada a página no Facebook <<https://www.facebook.com/livroeducacaoinfantilembetim>> onde este material e outros assuntos correlatos tem sido divulgados para o público em geral através desta rede social.

O livro foi lançado no dia 03 de setembro de 2016 no “V Congresso Educacional de Betim – Congresso Paulo Freire” organizado pelo Sind-UTE, onde contou-se com a participação de mais de 200 profissionais da Rede Municipal de Educação de Betim; no dia 16 de setembro de 2016 em uma reunião de formação realizada com as representantes das creches conveniadas da cidade; e no dia 27 de setembro de 2016 junto com a comunidade escolar do CIM Alessandro Ferreira de Souza.

O segundo produto foi a realização do “Curso para Implementação do Projeto Político Pedagógico” com as profissionais da gestão e com os(as) conselheiros(as) escolares dos CIMs Alessandro Ferreira de Souza (Vila Cristina) e Recanto da Criança. A proposta de promover o curso surgiu devido a seguinte conjuntura geradora: o Projeto Político Pedagógico e o conselho escolar são princípios básicos, conforme a LDB, da gestão democrática da educação; foi identificado durante a pesquisa de campo que nas duas instituições existiam os conselhos escolares compostos paritariamente por membros da comunidade, mas foi constatado que não havia ocorrido ainda uma elaboração democrática do PPP nas duas instituições; no início de 2016 entramos em contato com as direções dos dois CIMs e apresentamos a possibilidade de realização do curso; a partir da aceitação e comprometimento das gestões escolares em assumir conjuntamente com o pesquisador/formador a organização do curso, a ideia foi levada a diante e o mesmo foi realizado durante os meses de março a outubro de 2016.

Nos dois CIMs o curso foi estruturado em nove encontros organizados de acordo com as temáticas discutidas durante a dissertação e com uma carga horária total prevista inicialmente de 36 horas, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4 - Estrutura do Curso para Implementação do PPP nos CIMs

Etapas	Tema	Carga horária
1 ^a	Educação Infantil no Brasil	4 horas
2 ^a	Educação Infantil em Betim	4 horas
3 ^a	Perfil da instituição – dados de pesquisa	4 horas
4 ^a	Gestão Democrática da Educação	4 horas
5 ^a	Projeto Político Pedagógico	4 horas
6 ^a	Reelaboração do PPP	4 horas
7 ^a	Reelaboração do PPP	4 horas
8 ^a	Reelaboração do PPP	4 horas
9 ^a	Assembleia com a Comunidade Escolar	4 horas

Fonte: Autor, 2016.

O curso foi realizado em cada instituição durante o horário regular de funcionamento, atendendo o pedido das próprias gestões para facilitar desta forma a participação dos profissionais e, o mesmo, foi dividido em duas etapas. A primeira etapa foi composta pelos cinco primeiros encontros onde trabalhamos com cada grupo textos, vídeos, imagens, entre outros materiais, que buscaram contribuir para ampliar o conhecimento e a visão dos membros da comunidade sobre a finalidade, concepção e estrutura do Projeto Político Pedagógico. Esta etapa da formação foi articulada com o atual cenário político-educacional brasileiro, tendo a finalidade de fortalecer o empoderamento das comunidades escolares diante dos constantes retrocessos e implantação de medidas impopulares no campo dos direitos sociais e educacionais. Na segunda etapa do curso foi proposta a realização de três encontros de reelaboração do PPP – pois não desconsideramos o documento que já existia na instituição e trabalhamos com o objetivo de reorganizá-lo - e a realização de uma assembleia geral com a comunidade escolar para a mesma apresentar contribuições ao documento e referendar uma versão final/temporária.

No CIM AFS iniciamos o processo de formação com onze pessoas: a diretora, duas coordenadoras pedagógicas, quatro professoras, uma atendente de apoio

pedagógico, duas mães e uma líder comunitária⁹⁷. Neste CIM foram realizados apenas os seis primeiros encontros, pois diante as dificuldades encontradas para manter o funcionamento da instituição e atender demandas administrativas, a gestão da instituição não conseguiu se organizar para o cumprimento do cronograma estabelecido junto ao pesquisador/formador. Os encontros ocorreram sempre às terças-feiras no período da tarde e durante as reuniões apenas cinco pessoas iniciaram e permaneceram como participantes nos encontros que foram realizados, sendo que alguns profissionais desistiram do curso, outros mudaram de local de trabalho e as duas mães começaram a trabalhar e desistiram de participar.

Figura 5 – Curso de formação PPP CIM AFS (Vila Cristina)



Fonte: Autor, 2016.

Neste CIM, que também é o meu local de trabalho na rede de educação de Betim, percebe-se que a minha relação como profissional que é marcada por tensões do dia a dia devido a posicionamentos diferentes que há dentro do ambiente de trabalho, trouxe interferências para o processo de formação. Mas um ganho que houve, considerando a iniciativa de se realizar o curso, foi a busca por aproximação dos diferentes sujeitos que mesmo tendo divergências de concepções

⁹⁷ Nas duas instituições que participaram da pesquisa, há diferenças entre os sujeitos da pesquisa e os sujeitos que participaram do curso sobre o PPP. Não foram todos os participantes da pesquisa que participaram do curso.

e práticas, por várias vezes se reuniram conjuntamente para discutir e tentar construir coletivamente um Projeto Político Pedagógico que representasse a comunidade escolar. Todavia, os problemas que emergiram ao longo do processo de realização do curso e da pesquisa acabaram por não permitir o alcance do objetivo final da formação que era a aprovação de um PPP em assembleia geral com toda a comunidade.

Os principais problemas ocorridos e que inviabilizaram a reelaboração do PPP no CIM AFS foram: a indiferença de alguns profissionais com o pesquisador/formador já acumulada nas relações de trabalho cotidianas e fora dos encontros do curso; a falta de espaço na instituição para reuniões coletivas; falta de um equipamento multimídia para facilitar a apresentação de materiais audiovisuais; a gestão teve dificuldades de organizar com antecedência um ambiente apropriado para realizar o curso; os encontros atrasavam constantemente para começar e teve um encontro que atrasou cerca de 40 minutos; o pesquisador/formador recorrentemente se via obrigado a fazer cobranças à gestão do CIM devido à falta de comprometimento da mesma com a formação; o tempo para realizar cada formação foi curto; dos profissionais que participaram do curso percebeu-se que a maioria deles agiu com indiferença com as representantes das famílias e nos momentos de trabalhar em grupo as mães foram deixadas de lado; o grupo se dedicou muito pouco às leituras dos materiais propostos e na maioria das vezes o debate ficou por conta das proposições realizadas pelo pesquisador/formador; a representante da sociedade civil se dedicou mais às leituras dos materiais e realização das atividades do curso do que o restante do grupo; quando chegou o momento de iniciar a reescrita e reestruturação do PPP do CIM, a instituição mudou de local de funcionamento e isso gerou atrasos no cronograma do curso e todo um retrabalho de ambientação dos profissionais, crianças e famílias; e, a gestão do CIM teve dificuldade de compreender a importância da construção coletiva do PPP, sendo que, por algumas vezes, optou por desmarcar os encontros em cima da hora para atender a outras demandas.

No CIM RC também iniciamos a formação com onze participantes sendo: a diretora, uma coordenadora pedagógica, quatro professoras, um professor, uma

auxiliar administrativo, duas mães e um líder comunitário. Foram realizados neste CIM um total de nove encontros e, mais, a assembleia com a comunidade escolar. Ou seja, obtivemos um encontro a mais do que estava previsto no cronograma, o que totalizou 44 horas de formação⁹⁸. Os encontros ocorreram, em sua maioria, nas segundas-feiras no período da tarde e no decorrer das reuniões nove pessoas participaram de todo o curso, sendo que uma professora desistiu de participar e o líder comunitário não teve disponibilidade de estar presente na maioria dos encontros.

Figura 6 – Curso formação PPP CIM Recanto da Criança



Fonte: Autor, 2016.

Durante o curso do PPP no CIM RC também ocorreram momentos de dificuldades assim como no CIM AFS, mas a condição de ser apenas pesquisador/formador permitiu mais leveza e espaços para novos diálogos e trocas de ideias tanto da minha parte quanto da parte dos participantes. Algumas pessoas do grupo eram desconhecidas para mim, o que demandou tempo para a construção de uma boa relação com todos os participantes. Houveram momentos em que as reuniões precisaram de ser remar cadas e chagamos a ficar um período de três meses sem nos encontrarmos, isso porque, o melhor dia para a presença dos participantes era nas segundas-feiras, porém, a instituição sofria recorrentemente com a baixa de profissionais no início de cada semana, motivo

⁹⁸ Um dos encontros teve carga horária de oito horas.

que inviabilizou a ocorrência de algumas reuniões devido ao baixo número de pessoas disponíveis para participar.

Por várias vezes durante o processo de formação não tivemos a participação das representantes das famílias, que foram justificadas por uma série de fatores pessoais como doenças, trabalho, curso superior⁹⁹, falecimento e consultas médicas. Em alguns dos momentos mais importantes do curso as mães não estiveram presentes, como por exemplo, em dois dos três encontros de reescrita do PPP. Nos encontros em que elas participaram, demonstraram estar atentas as discussões porém se apresentaram de forma pouco opinativa nos debates acerca de assuntos mais técnicos. Por várias vezes a diretora e a coordenadora necessitaram sair do ambiente de formação para resolver problemas do cotidiano do CIM. Em muitas ocasiões alguns temas foram mais debatidos do que outros e um grande desafio do processo de formação foi o tempo disponível, que muitas vezes nos pareceu ser curto demais para a tamanha grandeza dos debates e devido a grande necessidade que as trabalhadoras(es) e comunidade apresentou em dialogar sobre o seu cotidiano e a Educação Infantil da cidade.

Nessa direção, mesmo havendo problemas com o equipamento multimídia que algumas vezes apresentou falhas técnicas, nos obrigando a reescrever várias vezes os trabalhos que já tínhamos concretizado; mesmo que nem sempre a opção assumida pelos sujeitos da comunidade fosse ao encontro daquilo que o pesquisador/formador gostaria que fosse e do referencial teórico utilizado; mesmo o grupo se apresentando muitas vezes como inexperiente na construção de um Projeto Político Pedagógico de forma democrática e até mesmo em relação a construção de outros processos democráticos como a organização de reuniões e debates com a comunidade; e mesmo não contando com nenhum apoio da SEMED seja com incentivo moral, recursos financeiros, mais profissionais à disposição da gestão do CIM, ou profissionais técnicos e capacitados para a formação da comunidade; os(as) conselheiros(as) escolares e gestores do CIM RC conseguiram superar as dificuldades e alcançar os objetivos iniciais estabelecidos para se atingir no final do curso.

⁹⁹ Havia uma mãe que estava cursando Pedagogia e por alguns momentos esteve ausente por causa do estágio obrigatório.

É preciso destacar que no CIM RC as condições estruturais foram mais propícias para a realização do processo formativo e para a reelaboração do PPP, pois haviam salas disponíveis para os encontros e havia equipamento multimídia em bom estado, o que facilitou o andamento dos trabalhos. A diretora do CIM mesmo não tendo participado de todos os encontros, sempre deixava o ambiente escolar organizado com antecedência para o acontecimento das reuniões e, também, a coordenadora pedagógica esteve presente em todos os encontros, suprimindo a ausência da diretora quando esta não estava, e representando a equipe de gestão da instituição. Percebeu-se que após a participação de três dos participantes do curso no V Congresso Educacional de Betim durante o mês de setembro, a equipe retornou mais motivada e entusiasmada com o andamento da formação e com a construção democrática do PPP. Dentro do grupo de participantes e até mesmo entre a equipe de gestão do CIM, há divergências sobre determinados assuntos, entretanto, o grupo soube lidar com as diferenças e cultivou o respeito em relação às opiniões dos colegas e entrou em comum acordo sempre que foi necessário.

Nos primeiros encontros do curso constatei algumas dificuldades metodológicas no processo de formação, como a grande ênfase na exposição de conteúdos e poucos momentos para ouvir os sujeitos participantes. Ao fazer algumas adequações que buscaram valorizar a participação coletiva nos debates, percebi que a cada encontro, sucessivamente, foi crescendo a interação e o envolvimento do grupo com o curso e com a reelaboração do PPP. Em relação às leituras propostas, verifica-se que houve um maior comprometido das pessoas deste CIM em vista ao CIM AFS. No trabalho a ser realizado em grupo a maior parte das pessoas leram os textos e apresentaram os seus pontos de vista, inclusive uma das duas mães. Em geral, mesmo as mães sendo poucos opinativas em relação aos assuntos mais técnicos, elas foram mais participativas nos debates sobre o cotidiano e com os assuntos que tinham mais experiência. Também, as mães participaram do último encontro de reescrita do PPP - mesmo relatando que tiveram dificuldades para estarem presentes. Os profissionais, de uma forma geral, foram participativos e mesmo tendo uma rotina diária de trabalho extensa, a maioria se dedicou às leituras e na elaboração de proposições e contribuições ao

texto do documento que foi apresentado para a comunidade escolar no dia 19 de novembro de 2016. Neste evento a comunidade teve oportunidade de agregar mais contribuições e modificações na versão preliminar previamente produzida.

Ainda que não seja possível mensurar o impacto de tal processo de formação no CIM RC, durante os momentos de finalização do curso a coordenadora pedagógica que participou do processo formativo, relatou que tal movimento iniciado pelo pesquisador e seus escritos e apoiado e organizado conjuntamente pela equipe de gestão deste CIM, estava sendo muito positivo na visão dela e havia contribuído para que a equipe de gestão buscasse valorizar dentro da instituição o trabalho pedagógico pautado integralmente por projetos coletivos, que antes disso, havia uma dicotomia entre um grupo favorável a pedagogia de projetos e outro com uma visão mais focalizada no “ensino”, ou seja, numa pedagogia escolarizante da Educação Infantil, prática essa, persistente na atuação de parte do grupo de profissionais do CIM RC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do termo “final” na área acadêmica não pode ser utilizado como a conclusão de algo que permanecerá imutável, imune de qualquer mudança ou como a verdade absoluta, mas considerar algo finalmente, significa em nossa concepção, o fechamento de um ciclo e início de uma nova etapa.

Nesta dissertação, nos dedicamos em analisar a participação da comunidade escolar na gestão da Educação Infantil e a relação que a participação tem com a oferta de um atendimento público, gratuito e de qualidade no município de Betim. A partir do problema proposto por esta pesquisa – como ocorre a participação da comunidade escolar nos processos de decisão que envolvem a política de Educação Infantil em Betim frente ao desafio de se consolidar a gestão democrática que também contribui para a oferta de um atendimento de qualidade – buscamos analisar a construção da política de Educação Infantil em Betim, identificar como é a participação das comunidades escolares na gestão da Educação Infantil, verificar quais avanços são necessários rumo a uma Educação Infantil democrática e de qualidade e, apontar a elaboração do PPP como estratégia para assegurar a gestão democrática nas instituições de Educação Infantil. Para além de nossas expectativas, conseguimos alcançar - em nosso ponto de vista - de acordo com os objetivos traçados, respostas para alguns de nossos questionamentos e uma compreensão bem mais ampla da que detínhamos inicialmente sobre como foi historicamente e como está atualmente a participação da comunidade escolar na gestão da Educação Infantil de Betim.

Durante essa caminhada, contextualizamos a trajetória da política pública de educação para a primeira infância no Brasil a partir do final do século XIX e em diálogo com os diversos autores que são referências para a área, tais como Campos (1979;1985), Kramer (1984), Vieira (1988), Kishimoto (1990), Rosemberg (1992) e Kuhlmann Jr. (2011). Assim, foi possível verificar que ao longo do período analisado a participação da comunidade na gestão das políticas públicas representou muitas vezes a responsabilização da mesma pelos custos dos serviços ofertados pelo Estado e não uma participação nas tomadas de decisão. Foi possível também analisar o desenvolvimento histórico da Educação Infantil no Brasil e

apontar alguns dos principais desafios desta política na agenda contemporânea de um Estado nacional governado por um presidente da frente golpista e neoliberal.

Após suscitar algumas questões epistemológicas do atendimento à primeira infância no Brasil, buscamos aprofundar em questões epistemológicas estruturantes do atendimento às crianças de zero a seis anos em Betim. Esta tarefa nos exigiu um exaustivo trabalho pois tivemos que recorrer, na maioria das vezes, à referências documentais que ainda não havia sido analisadas. Ao longo do percurso estudado, observamos que o atendimento das crianças pequenas da cidade iniciou em tempos bem posteriores ao contexto brasileiro, porém reproduzindo as principais mazelas históricas. A primeira infância nunca foi uma prioridade para os gestores públicos de Betim e ainda há grandes desafios rumo à universalização do atendimento, à ampliação da oferta de vagas para crianças de zero a três anos, ao alcance de melhoria na formação dos docentes e demais profissionais das instituições, e para obter um atendimento que respeite os critérios de qualidade social construídos nas diretrizes nacionais e nos demais documentos oficiais voltados para o atendimento da primeira infância brasileira. A conquista do direito à Educação Infantil foi no passado e ainda continua sendo no presente um desafio para ativistas, militantes, professores, pesquisadores, gestores e líderes de associações de moradores, de organizações da sociedade civil e de instituições sindicais. E na trajetória da Educação Infantil de Betim destaca-se a participação de diferentes movimentos da sociedade civil como o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC), Associação de Proteção à Maternidade, à Infância e a Velhice (APROMIV), o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE), Subsede Betim e o Movimento Social Escolar (MSE).

A partir da revisão da literatura e da análise das legislações conceituamos o que se compreende como participação na gestão da educação. Compreendemos que gestão democrática significa participar das tomadas de decisão seja nas instituições escolares, seja agenda pública governamental. Fazer gestão democrática da escola junto a comunidade escolar, necessita de conhecer a realidade desta comunidade e possibilitar que todos os sujeitos pertencentes ao ambiente, tenham voz e oportunidade de participar. Na Educação Infantil é preciso ter sensibilidade com as crianças, pois elas também fazem parte da comunidade e,

a gestão desta política educacional, precisa levar em conta as necessidades delas, bem como, possibilitar com que as mesmas tenham condições de participar das decisões, à sua maneira, pois esse exercício faz parte da educação para a cidadania da qual o Estado brasileiro deve garantir por ser direito de toda a população, inclusive e principalmente para as crianças pequenas.

Uma relação democrática com a comunidade escolar não significa, necessariamente, que a mesma viva harmoniosamente e sem ocorrência de nenhum conflito. Viver em comunidade é reconhecer as diferenças que existem entre os seus membros e, todavia, perceber que há momentos em que as pessoas pensam distintamente umas das outras e fazem escolhas diferentes. A legislação apresenta um conceito amplo e sem aprofundamento sobre a gestão democrática da educação e sobre a participação da comunidade. Por isso, para fazer esse tipo de gestão é preciso não reduzi-la a espaços e mecanismos institucionais, e não se limitar às generalidades do que está posto na lei e reconhecer a importância das demandas e da atuação dos movimentos sociais, culturais, das associações de bairro, lideranças comunitárias entre outros atores públicos da comunidade e da cidade. É preciso possibilitar, desta forma, que as instituições escolares estejam abertas para a comunidade e se tornem verdadeiros fóruns na sociedade civil de debate da agenda pública, como considera Dahlberg, Moss e Pence (1999). Nessa direção, o Projeto Político Pedagógico pode ser um instrumento central para a concretização da gestão democrática da educação junto à comunidade escolar.

A partir das categorias de gestão democrática da educação estabelecidas em Albuquerque (2012), verificamos que no município de Betim ocorreram diferentes vertentes, até mesmo em um único período, de descentralização e municipalização do atendimento à primeira infância; que o processo de eleição de diretores tem tido uma continuidade histórica na rede pública desde a década de 1990 passando por governos populares e conservadores; que há uma tendência à relações hierárquicas entre profissionais da educação e diretores marcadas, também, por diferenças salariais; que a existência de conselhos escolares nos CIMs foi regulamentada pelo Decreto Municipal nº 28.891/2010 que prevê autonomia pedagógica, administrativa e financeira à comunidade escolar, representando assim, um grande avanço para democratização da Educação Infantil de Betim; e

que historicamente há uma desvalorização do Projeto Político Pedagógico pelos diversos governos que passaram pela cidade e na atualidade este tema tem sido pouco discutido pelos gestores e até mesmo entre os próprios trabalhadores da Educação Infantil da rede municipal.

Após esse percurso teórico e histórico, buscamos na pesquisa de campo dialogar com os sujeitos da pesquisa utilizando diferentes itinerários metodológicos. Percebemos que o perfil de atendimento das crianças e famílias nas duas instituições pesquisadas são parecidos e verificou-se que a instituição com melhor estrutura física, o CIM RC, é caracterizada pelos membros da comunidade como um lugar onde as pessoas em geral se relacionam bem e, o CIM AFS, que não possui um boa estrutura física, é caracterizado como um ambiente muito conflituoso. Por outro lado, percebe-se que no CIM AFS que possui mais problemas em relação a estrutura física e na relação entre os profissionais, há uma maior tendência da comunidade em participar das tomadas de decisão na gestão da instituição e de buscar influenciar as políticas públicas adotadas pelo governo municipal, movimento esse, que é pouco perceptível no CIM RC. Mesmo com as diferenças que são características de cada comunidade, foi observado que os dois CIMs possuem vários fatores em comuns que se apresentam como desafios para a gestão democrática e são influenciados diretamente pela gestão da política de Educação Infantil da cidade, sobretudo, pela atuação da SEMED. A partir da utilização de metodologias de pesquisa flexíveis, horizontais e democráticas foi possível perceber que para alguns dos sujeitos participantes do estudo, a própria participação na pesquisa possibilitou a eles oportunidade de voz e de escuta sobre suas percepções em relação a gestão da política de atendimento à primeira infância.

Foi possível compreender a partir dos dados analisados que na relação entre as crianças e adultos da comunidade ainda há grandes desafios para se romper com a marca adultocêntrica presente nessa relação, valorizando a infância como momento fundamental da vida do ser humano e reconhecendo a criança como sujeito peculiar de direitos éticos, políticos e estéticos tal como estabelece as DNCEIs (BRASIL, 2013b). Na visão de Braga e Anjos do CIM RC e de Guimarães do CIM AFS, há uma grande necessidade de se trabalhar a afetividade na relação entre

os sujeitos da comunidade, seja com as crianças na família ou no CIM, seja nas relações entre os profissionais dos CIMs e as famílias e, entre os(as) próprios trabalhadores(as) da Educação Infantil.

Foi observado que nos últimos anos tem ocorrido uma redução no número de reuniões pedagógicas e de momentos escolares nas instituições, fator que tem sido pouco discutido pelos profissionais, sindicato e SEMED, mas foi recorrentemente pautado pelos sujeitos escutados nas duas comunidades, com isso, o baixo número de reuniões e momentos escolares tem repercutido em pouquíssimas oportunidades de se realizar discussões coletivas sobre questões pedagógicas e administrativas com o grupo de profissionais e para a participação das famílias e da comunidade em geral na vida escolar das crianças, no trabalho pedagógico e nos demais processos de tomadas de decisão das gestões dos CIMs. Se por um lado há poucos momentos que possibilitam a participação da comunidade, por outro lado, quando há os momentos de participar ou até mesmo em trazer essa demanda, as famílias são vistas pelos diferentes sujeitos como apáticas ou pouco participativas. Vimos que essa participação, que em geral se restringe a mulher muito em função da divisão sexual do trabalho, é inviabilizada por conta de diversas justificativas como motivos de trabalho, adoecimento, crianças que moram separadas dos pais, pela descrença da importância de se participar e pela desorganização dos momentos escolares. Outro ponto de tensão na relação entre profissionais e famílias refere-se às atividades sindicais, pois mesmo as famílias reconhecendo a necessidade de maior valorização dos profissionais da educação como relata Oliveira do CIM RC, há porém, uma dificuldade de compreensão entre as partes quando ocorrem os movimentos de reivindicação e greves dos(as) trabalhadores(as) da educação devido aos transtornos causados para as famílias quando se interrompe o atendimento às crianças. Isso demonstra tamanha importância e necessidade da promoção do debate crítico na comunidade escolar, e nesse contexto, os profissionais são os agentes principais para intervir e dialogar com as famílias e com a comunidade, buscando cultivar/construir uma boa relação entre os sujeitos e para a realização de uma análise mais crítica dos desafios vivenciados pela comunidade escolar.

Sobre a gestão dos CIMs, um dos grandes desafios colocados para os diretores é realizar a gestão de diferentes profissionais com distintos vínculos de trabalho e o ponto mais alarmante refere-se às relações de trabalhos dos profissionais terceirizados sobre os quais o diretor detém menor autonomia de gestão. O processo democrático de escolha dos gestores dos CIMs apesar de ter acontecido nos dois últimos pleitos municipais, necessita-se de regulamentação através de legislação específica, como prevê o Plano Decenal de Educação de Betim (BETIM, 2015b). Sobre esse processo, destaca-se a necessidade da comissão organizadora, que geralmente é formada pelo Sind-UTE e SEMED, rever a postura adotada no último pleito onde excluiu-se as trabalhadoras terceirizadas, pois afinal, fazer gestão democrática necessita-se de oportunizar a participação de todos membros da comunidade escolar e de todos os trabalhadores em educação. Apesar de haver conselhos escolares nos dois CIMs, ainda se precisa avançar muito na formação dos gestores e até mesmo na formação dos conselheiros sobre as finalidades e atuação do conselho escolar.

Apesar do Decreto Municipal nº 28.891 dotar estes conselhos de autonomia pedagógica, financeira e administrativa, não foi perceptível a viabilização de condições por parte do governo municipal, para o alcance de uma integral gestão democrática das instituições públicas de educação com participação da comunidade nas tomadas de decisão. Mesmo diante aos desafios em que se esbarra a atuação do conselho escolar nos CIMs, para algumas pessoas da comunidade como é o caso de Jesus do CIM AFS e de Oliveira do CIM RC, participar da vida da instituição significa exercer a cidadania e buscar soluções para alguns dos problemas da sociedade. Além da importância da gestão do CIM estar presentes nas reuniões do conselho e buscar garantir junto aos demais órgãos públicos condições para regularizar o bom funcionamento do mesmo, é preciso que a direção esteja sensível e disposta a ouvir as demandas e abrir as portas da instituição para os movimentos sociais e demais movimentos da sociedade civil, pois assim, estará vislumbrando uma concepção ampliada de gestão democrática tal como salienta Gadotti (2014) e se contrapondo à concepção de participação da comunidade apenas na execução e no financiamento da política pública. A gestão

ampliada pode contribuir para a efetivação da participação da comunidade na gestão da Educação Infantil.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico nos dois CIMs destaca-se que um dos principais desafios ressaltados para sua concretização através de um processo democrático de participação, remete à ausência de políticas públicas voltadas para os profissionais da Educação Infantil na melhoria da formação destes, conforme destaca Braga do CIM RC, há profissionais que desconhecem o significado da palavra “projeto” na área da educação. No quadro geral da rede pública, verificamos que menos da metade dos docentes desta etapa da educação possuem curso superior completo e apenas 2,88% dos docentes possuem um curso de pós-graduação. Em relação a formação continuada dos profissionais, além do tema do PPP, outra temática que se relaciona com a proposta pedagógica e se apresenta como demanda de formação é a “leitura e a escrita na Educação Infantil”, pois, além de ser algo constantemente presente nas expectativas das famílias e crianças tal como ressalta Castanheira *et al* (2013) e Baptista (2010), esse temática é um objeto de tensão presente na prática das(os) professoras(es) que possuem dúvidas “se podem ou não” desenvolver trabalhos relacionados com o processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil.

Foi observado que o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições dão grande ênfase na escolarização tal como sintetizou o relato de Carvalho e Gonçalves e, como também foi apontado por Santos, Anjos e Rocha, pois, tem ocorrido um distanciamento da compreensão das necessidades da infância, negligenciamento da SEMED em relação as DNCEIs, pouca valorização do momentos de brincadeira, focalização do trabalho pedagógico no processo de alfabetizar, imposição da SEMED com a execução de “projetos” que chegam prontos nos CIMs para que as professoras(es) apenas façam a execução dos mesmos, pouca abertura para novos tipos de projetos com conteúdos mais críticos e reflexivos e, verifica-se que em grande parte do tempo escolar as crianças permanecem dentro de “salas de aula” - até mesmo as que estão matriculadas em horário integral. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação implantou um diagnóstico para avaliar o desenvolvimento das crianças, porém focalizado apenas em questões relacionadas ao processo de escrita, ao invés de se criar mecanismos

que avaliem integralmente o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições, conforme orienta o Art. 10 das DNCEI (BRASIL, 2013b).

A implementação do PPP se apresentou por várias vezes em nossas análises como uma possibilidade de democratização do trabalho pedagógico e administrativo desenvolvido nos CIMs, e essa importância de se construir um projeto democrático com a comunidade foi ressaltada no relato de Anjos. No CIM AFS e no CIM RC apesar de verificar a existência de uma versão do PPP, o mesmo não foi construído de forma democrática com a comunidade. Algumas pessoas como as famílias e profissionais terceirizados estão mais distantes das discussões sobre as questões pedagógicas e administrativas dos CIMs. Percebe-se, porém, que há interesse por parte de toda comunidade escolar em participar do trabalho desenvolvido nas instituições para a educação das crianças. Existe também, a possibilidade de no trabalho pedagógico realizar-se a escuta e levar em conta a opinião das crianças, tal como apresentaram Nunes e Anjos.

Vivemos um duplo e simultâneo processo ao longo da pesquisa. Por um lado, o percurso da investigação foi conduzido pela finalidade de elaborar um produto no âmbito do mestrado profissional. Por outro lado, a exigência de elaboração do produto conduziu as opções teóricas e metodológicas adotadas nos caminhos da investigação. Assim, é possível dizer que apesar das limitações que os estudantes do PROMESTRE/UFMG possuem para o desenvolvimento de seus produtos, conseguimos superar tais desafios e possibilitar contribuições para a Educação Infantil de Betim. O livro “A Educação Infantil em Betim (1958-2016)” trouxe contribuições inovadoras para área na cidade, preenchendo uma lacuna que havia quanto a organização de registros históricos sobre esta política de atendimento à infância. Porém, percebemos que há uma grande demanda emergente por políticas públicas voltadas para o incentivo dos profissionais da Educação Infantil da cidade para o ingresso e vivência em cursos de pós-graduação, para que assim, novos estudos sejam desenvolvidos e aprofundados. Quanto ao curso de implementação dos projetos políticos pedagógicos, verifica-se que experiência foi exitosa para os dois CIMs, mas em relação ao alcance dos objetivos previamente definidos foram alcançados apenas no CIM RC. A solução

para alguns dos problemas apontados nas duas instituições, bem como, o aprimoramento do que foi desenvolvido no CIM RC, depende fundamentalmente do apoio e envolvimento da SEMED que até então tem se posicionado de forma omissa em relação do tema.

Finalmente, cientes dos limites aqui colocados, acreditamos que novos estudos em relação a participação da comunidade e gestão da Educação Infantil precisam ser desenvolvidos e algumas questões que aqui não conseguimos diretamente contemplar ou infelizmente não foi possível aprofundar, tocam na relação entre os sujeitos da comunidade com os órgãos gestores das políticas públicas de educação municipal, estadual e federal; na relação da comunidade escolar com o conselho municipal de educação e com câmara dos vereadores; na gestão das instituições comunitárias de Educação Infantil; na participação da comunidade na gestão da Educação Infantil em instituições conveniadas com o poder público e particulares; na participação das crianças na gestão da Educação Infantil a partir de pesquisas realizadas diretamente com elas; na participação das crianças nos processos de escolhas democráticas dos diretores; na participação das crianças nos conselhos escolares; na participação das crianças na elaboração dos projetos políticos pedagógicos; na presença dos profissionais da Educação Infantil dentro do movimento sindical; na relação entre as comunidades escolares e o movimento sindical; na participação das comunidades nas conferências municipais de educação...

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. **O princípio da gestão democrática na educação pública**. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação; Universidade de Brasília, 2012, 394 pp.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. FLAKSMAN, Dora. (trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006, 197 pp.

AVRITZER, Leonardo (org). **Experiências nacionais de participação social**. São Paulo: Cortez, 2009, 159 pp.

BAPTISTA, Mônica C. Linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: **Seminário Nacional Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**. 2010, Belo Horizonte: Anais. Belo Horizonte, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. RETO, Luís A.; PINHEIRO, Augusto. (trad.). Lisboa: Edições 70, 1977, 229 pp.

BETIM. **Lei nº 267**: dispõe sobre a doação de imóvel para construção da sede do Jardim da Infância Menino de Jesus, em Betim. Betim, 1958. Disponível em: <http://www.camarabetim.mg.gov.br/norma_juridica.aspx?id=10556>. Acessado em 10 abr. 2016.

BETIM. **Lei nº 988 de 06 de dezembro de 1971**: concede subvenções sociais, econômicas e dá outras providências. Betim, 1971. Disponível em: <http://www.camarabetim.mg.gov.br/norma_juridica.aspx?id=10147>. Acessado em 12 abr. 2016.

BETIM. **Lei nº 1257 de Março de 1979**: autoriza doação de terreno ao Lions Clube de Betim. Betim, 1979. Disponível em: <http://www.camarabetim.mg.gov.br/norma_juridica.aspx?id=9003>. Acessado em: 12 abr. 2016.

BETIM. **Lei nº 1348 de 02 de julho de 1980**: modifica redação do parágrafo único do art. 1º da Lei Municipal nº 1329, de 15/05/1980. Betim, 1980. Disponível em: <http://www.camarabetim.mg.gov.br/norma_juridica.aspx?id=9092>. Acessado em: 12 abr. 2016.

BETIM. **Lei nº 1483 de 28 de novembro de 1981**: autoriza a concessão de auxílios e subvenções. Betim, 1981. Disponível em: <http://www.camarabetim.mg.gov.br/norma_juridica.aspx?id=6265>. Acessado em: 12 abr. 2016.

BETIM. **Lei nº 1672 de 05 de dezembro de 1984**: dispõe sobre a concessão de auxílios e/ou subvenções. Betim, 1984. Disponível em:

<http://www.camarabetim.mg.gov.br/norma_juridica.aspx?id=9408>. Acessado em: 12 abr. 2016.

BETIM. **Lei nº 2136, de 8 de outubro de 1991**: dispõe sobre denominação de centro infantil de desenvolvimento humano, nesta cidade. Betim, 1991. Disponível em: <http://www.camarabetim.mg.gov.br/norma_juridica.aspx?id=8572>. Acessado em 12 abr. 2016.

BETIM. **Lei nº 2701, de 30 de outubro de 1995**: dispõe sobre o Estatuto da Educação de Betim. Betim, 1995. Disponível em: <http://www.camarabetim.mg.gov.br/norma_juridica.aspx?id=7846>. Acessado em 19 nov. 2016.

BETIM. **A construção da política / a política da construção**: uma experiência municipal em educação infantil. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, APROMIV, 1996, p. 79.

BETIM. **Lei nº 3425 de 07 de fevereiro de 2001**: dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso ix do art. 37 da Constituição Federal e dá outras providências. Betim, 2001. Disponível em: <http://www.camarabetim.mg.gov.br/norma_juridica.aspx?id=7189>. Acessado em 30 abr. 2016.

BETIM. **Plano Municipal Decenal de Educação de Betim 2006–2015**. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, 2006, p. 154.

BETIM. **Referencial Político Pedagógico de Betim – Educação Infantil**. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, SEMED, 2008a, p. 45.

BETIM. **Relatório final de gestão 2001 – 2008**. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, 2008b, p. 150.

BETIM. **1ª Avaliação do Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE) 2008**. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, CME, 2008c, p. 29.

BETIM. **Lei nº 4933, de 23 de dezembro de 2009**: cria os cargos da educação infantil no município de Betim, e dá outras providências. Betim, 2009. Disponível em: <http://www.camarabetim.mg.gov.br/norma_juridica.aspx?id=12222>. Acessado em 15 jun. 2015.

BETIM. **Conferência de Educação do Município de Betim 2010**. Texto Guia – Versão Preliminar. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, SEMED, 2010a, p. 227.

BETIM. **Decreto nº 28.891, de 20 de outubro de 2010**: dispõe sobre os conselhos escolares dos centros infantis municipais e dá outras providências. Betim, 2010b. Documento impresso.

BETIM. **Órgão Oficial do município de Betim**. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, 2010c, v. 3, n. 418, 8 pp.

BETIM. **Lei nº 5310 de 26 de abril de 2012**: dispõe sobre denominação do Centro Infantil Municipal (CIM) a ser construído no bairro Vila Cristina, neste município. Betim, 2012. Disponível em: <http://www.camarabetim.mg.gov.br/norma_juridica.aspx?id=13001>. Acessado em 02 nov. 2016.

BETIM. **Decreto nº 35330, de 30 de outubro de 2013**: define critérios de escolha, mediante consulta à comunidade escolar, para designação de diretores e vice-diretores da rede de ensino do município de Betim. Betim, 2013, 16 pp.

BETIM. **Termo de Acordo contendo obrigação de fazer que entre si celebram, de um lado, a administração municipal de Betim e, de outro, o Sind-UTE/MG (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais), Subsede Betim**. Betim: PMB, Sind-UTE, 2013d, p. 4. Arquivo impresso.

BETIM. **Processo seletivo simplificado**: edital nº 001/2015, de 14 de fevereiro de 2015. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, 2015a, p. 31.

BETIM. **Lei nº 5.910, de 19 de junho de 2015**: Plano Decenal de Educação de Betim 2015/2024. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, 2015b, p. 164.

BETIM. **Resolução SEMED nº 001, de 25 de janeiro de 2016**: estabelece normas para a organização da Educação Infantil e do quadro de pessoal e funcional dos centros infantis municipais de Betim. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, Secretaria Municipal de Educação, 2016a. Disponível em: <http://www.betim.mg.gov.br/arquivosorgao/orgaooficial_9_1208_1_26012016.pdf>. Acessado em: 29 mai. 2016.

BETIM. **Termo de Acordo que entre si celebra a SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Betim e o Sind-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação Subsede Betim, contendo as diretrizes para a reposição de carga horária e calendário escolar em razão da Campanha Salarial Educacional 2016**. Betim: PMB, SEMED, Sind-UTE, 2016b, p. 3. Arquivo impresso.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Marco Aurélio Nogueira (trad). 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, 171 pp.

BONDIOLI, Anna. Construir compartilhado a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e Qualidade em Educação da infância**: percursos de compartilhamento reflexivos em contextos educativos. FRITOLI, Luiz Ernani. (trad.) Curitiba: UFPR, 2013, 311 pp.

BRANDÃO, Carlos R.; BORGES, Maristela C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**. Uberlândia, vol. 6, pp. 51-62, jan/dez. 2007. Disponível em: <

<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>>. Acesso em: 24/03/2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acessado em 19 mar. 2016.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEF, 1995, 44 pp.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998a, 18 pp.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução**. Brasília: MEC, SEF, 1998b, 101 pp.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006, vol. 2, 64 pp.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009a, 69 pp.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acessado em 31 out. de 2016.

BRASIL. **Princípios, estrutura e funcionamento dos conselhos municipais de educação**. Brasília: MEC, PRO-CONSELHO, 2013a. 43 pp.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b, 562 pp.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Edições Câmara, 2014a, 45 pp.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b, 86 pp.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015a, 302 pp.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da criança e do adolescente**. 12. ed. Brasília: Edições Câmara, 2015b, p. 38, 267 pp.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241**. 2016a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E9

676814F7B83ED1D7D22F0998C22870.proposicoesWeb2?codteor=1468431&file name=PEC+241/2016>. Acessado em 04 out. 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei Complementar nº 257**. 2016b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2080237>> . Acessado em 04 out. 2016.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. Qualidade Na Educação Infantil: alguns resultados de pesquisas. In: BRASIL. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009, 260 pp.

CAMPOS, Maria M. Malta. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de pesquisas**. São Paulo, n. 28, pp. 53-59, 1979.

CAMPOS, Maria M. Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 53, pp. 21-24, mai. 1985.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil: quais as possibilidades?. **Retratos da Escola**. Vol. 9, n. 17, pp. 353-366, jan/dez. 2015.

CARA, Daniel. Municípios no pacto federativo: fragilidades sobrepostas. **Retratos da Escola**. Brasília, vol. 6, n. 10, pp. 255-273, jan/jun. 2012.

CASAGRANDE, Geovane. **As relações de poder entre professor/aluno na “Escola Democrática” na rede municipal de ensino de Betim – MG**. 2008. 235 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2008.

CASTANHEIRA, Maria L. *et al.* Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 33, n. 89, PP. 91-107, jan/abr. 2013.

CEE/MG. **Parecer nº 526/2014**. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, 2014, p. 3. Arquivo impresso.

CERQUEIRA, Beatriz. **As condições da educação infantil em Betim**. 28. mai. 2012. Disponível em: <<http://blogdabeatrizcerqueira.blogspot.com.br/2012/05/as-condicoes-da-educacao-infantil-em.html>>. Acessado em: 05 mai. 2016.

CME/BETIM. **Ata da plenária de 31 de maio de 2012**. Betim: Conselho Municipal de Educação de Betim, 2012. Disponível em: <http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/ata_plenaria_31052012;;20120919.pdf>. Acessado em: 03 mai. 2016.

CNPDE. **Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?**. São Paulo: Campanha Nacional Pelo Direito à educação. 2015, 6 pp. cartilha.

CNTE. **Financiamento e gestão da educação básica**: dossiê. Brasília: ESFORCE, 2009, v. 3, n. 4, 305 pp.

CONED. **Manifesto do 5º CONED: Educação, democracia e qualidade social**. 2004. Disponível em < <http://www.anped11.uerj.br/carta5coned.pdf>>. Acesso em 22 jul. 2015.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. REIS, Lia G. R. (trad.). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011, 384 pp.

COUTINHO, Joana. **As ONGs: origens e (des) caminhos**. 2005. Disponível em: < http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v13_14_joana.pdf> . Acessado em: 28 set. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPA**. Porto Alegre, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DAHLBERG, G; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999, 264 pp.

DIÓGENES, E. M. N.; GOMES, M. das G. C. **Participação dos pais e alunos no cenário da gestão democrática**. Rio Claro: Educação – Teoria e Prática, 2013, v. 23, n. 44, 112-129 pp.

DUARTE, José Adalto. **Avaliação da gestão orçamentária participativa e não participativa do município de Betim – MG**. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Pedro Leopoldo, Programa de Mestrado Profissional em Administração, Pedro Leopoldo, 2013.

DUMONT-PENA, Érica. **Cuidar: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil**. 2015. 154 pp. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Belo Horizonte, 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Educação Pública: a invenção do presente**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, 158 pp.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de Regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, pp. 1013-1038, out. 2005.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 88, p. 18-29, fev. 1994.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Joice Elias Costa (trad). 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 405 pp.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 2005, cap. 1; 3, pp. 58; 60; 88 , 213 pp.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 57.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular: no planejamento e na organização da educação nacional**. 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em 22 jul. 2015.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio *et al.* **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. SILVA, Tomáz Tadeu da; Louro, Guaciara Lopes. (trad). 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, 102 pp.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. **Estado e sociedade**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2011, 138 pp.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/areaponderacao/index.html>>. Acessado em: 08 abr. 2016.

JORNAL O TEMPO BETIM. **Conselho reprova contas da Secretaria de Educação**. Betim, 2016. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/o-tempo-betim/conselho-reprova-contas-da-secretaria-de-educa%C3%A7%C3%A3o-1.1248825>>. Acessado em: 29 mai. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola na República. **Pro-Posições**. Campinas, vol. 1, n. 3, pp. 55-66, dez. 1990.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2.ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984, 132 pp.

KUHLMANN JR., Moyses. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana L. G. de.; PALHARES, Marina S. (orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007, 126 pp.

KUHLMANN JR., Moyses. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, 192 pp.

LARA, Maria do Carmo. **25 anos do Movimento Pró-Creches da região metropolitana de Belo Horizonte: 1979/2004 – a história que muita gente não conhece**. Brasília, 2004. Disponível em: <www.camara.leg.br/sileg/integras/232962.doc>. Acessado em: 11 abr. 2016.

LIMA, J3sus. **Construindo a democracia**: mecanismo de participa33o pol3tica da Prefeitura de Betim – 1997 a 2000. 2003. 148 f. Disserta33o (Mestrado). Pontif3cia Universidade Cat3lica de Minas Gerais, Programa de P3s-Gradua33o em Ci3ncias Sociais, Belo Horizonte, 2003.

MARANH3O, D. G.; SARTI, C. A. Creche e fam3lia: uma parceria necess3ria. **Cadernos de Pesquisa**. S3o Paulo, vol. 38, n.133, pp. 171-194, jan/abr. 2008.

MIEIB. **Pauta da reuni3o MIEIB em 25 de Setembro de 2015**. Campo Grande: MIEIB, 2015, 3 pp.

MINAYO, Maria Cec3lia de Souza. Ci3ncia, t3cnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cec3lia de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, m3todo e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIRANDA, Maria Auxiliadora. **Trajet3ria institucional e gest3o da pol3tica de assist3ncia social no munic3pio de Betim – MG no per3odo 1993 a 2006**. 2008. 244 f. Disserta33o (Mestrado). Pontif3cia Universidade Cat3lica de Minas Gerais, Programa de P3s-Gradua33o em Ci3ncias Sociais, Belo Horizonte, 2008.

MSE. **Ata da 1ª reuni3o a favor da educa33o infantil democr3tica em Betim**. Betim: Movimento Social Escolar, 2013, 2 pp. Manuscrito.

MSE. **MSE em a33o, lutando pela educa33o!** Betim, 2014. Dispon3vel em: <<http://mseeducacao.blogspot.com.br>>. Acessado em: 28 jul. 2016.

OLIVEIRA, Cleiton de. A municipaliza33o do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, Cleiton de *et al.* **Municipaliza33o do ensino no Brasil**: algumas leituras. Belo Horizonte: Aut3ntica, 1999, p. 128.

OLIVEIRA, Dalila. Educa33o e planejamento. In: OLIVEIRA, Dalila. (org.). **Gest3o democr3tica da educa33o**: desafios contempor3neos. 8. ed. Petr3polis: Vozes, 2008, 283 pp.

OLIVEIRA, Dalila. Regulamenta33o das pol3ticas educacionais da Am3rica Latina e suas conseq34ncias para os trabalhadores docentes. **Educa33o e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005.

OS3RIO, Rafael Guerreiro. Classe, ra3a e acesso ao ensino superior. **Cadernos de pesquisa**. S3o Paulo, v. 39, n. 138, p. 867-880, set/dez. 2009.

PARO, Vitor. A qualidade da escola p3blica: a import3ncia da gest3o escolar. In: VIANA, Fabiana da Silva *et al* (org). **A qualidade da escola p3blica no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edi33es, 2012, 141 pp.

PARO, Vitor. **Gest3o democr3tica da escola p3blica**. 3. ed. S3o Paulo: 3tica, 2008, 119 pp.

PARO, Vitor. **Parem de preparar para o trabalho**: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. 1999. Disponível em <<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/PARO.pdf>> . Acesso em 22 jul. 2015.

PUC/MG; CMDCA. **Relatório do Diagnóstico da Situação da Infância e da Adolescência do Município de Betim / MG**. Betim: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Betim, 2012, p. 516.

PUIG, Josep M. **La escuela como comunidad democrática**. 2000. Disponível em: <<http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/1767/1877>>. Acesso 19 jul. 2015.

ROCHA, Eloisa A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 16, jan/fev/mar/abr. 2001.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema brasileiro. In: OLIVEIRA, Dalila. (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, 283 pp.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 82, pp. 21-30, ago. 1992.

SARMENTO, Manuel J. *et al.* Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, n. 25, pp. 183-206, 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodologias. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. São Leopoldo, vol. 1, n. 1, PP. 1-15, jan/jun. 2009.

SENALBA *et al.* **Convenção Coletiva de Trabalho**. Belo Horizonte: SENALBA, 2013, p. 8. Arquivo digitalizado.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Educação infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**. Belo Horizonte/Curitiba, vol. 2, n. 1, pp. 3-33, jan/mar. 2016.

SILVA, Otavio H. F.; SOARES, Ademilson S. O sujeito reivindicativo na metodologia de uma pesquisa democrática na educação infantil. In: SANTOS, Joana R.; ROSA, Rebeca S. B. (orgs.). **Rede e conexões de pesquisa em educação na atualidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016, 356 pp.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **Educação Infantil em Betim (1958-2016)**. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: Synergia, 2016, 96 pp.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, 154 pp.

SIND-UTE/BETIM. **Sind-UTE Betim convoca:** reunião de representantes da Educação Infantil. Betim: Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais Subsede Betim, nov. 2011a. Cartaz digitalizado.

SIND-UTE/BETIM. **Educação Infantil – Betim:** pré-pauta de reivindicações. Betim: Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais Subsede Betim, nov. 2011b. Documento digital.

SIND-UTE/BETIM. **Pauta da Campanha Salarial Educacional 2013.** Betim: Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais Subsede Betim, 2013a, p. 2. Arquivo impresso.

SIND-UTE/BETIM. **Sind-UTE Betim informa:** em função de agenda inadiável informamos a alteração da reunião com auxiliares dos CIMs. Betim: Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais Subsede Betim, 2013b, p. 1. Arquivo digital.

SIND-UTE/BETIM. **Questão de Luta:** jornal do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais Subsede Betim. Betim, nº 2, out. 2014.

SIND-UTE/BETIM. **Porque a Educação de Betim está em greve por tempo indeterminado?** YouTube, 12 de maio de 2015. 2015a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XDYqIWRpiY4&spfreload=10>>. Acessado em: 29 mai. 2016.

SIND-UTE/BETIM. **Vários motivos para fazer a greve!!! Nenhum para ficar na escola sem lutar!** Betim: Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais Subsede Betim, 2015b, p. 2. Arquivo digitalizado.

SIND-UTE/BETIM. **Não aceitamos Golpe na educação!.** Betim: Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais Subsede Betim, 2015c. Arquivo digital.

SIND-UTE/BETIM. **[Fotos do V Congresso Educacional de Betim].** Betim: Facebook, 03 de nov. 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/sindutebetim/photos/pcb.1142401669185634/1142401562518978/?type=3&theater>>. Acesso em 12 nov. 2016.

SIQUEIRA, Rosani. **A participação nas escolas:** um currículo para as famílias?. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação; Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, 2007.

SOARES, Ademilson de Sousa. A Educação Infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, vol. 10, n. 2, pp. 511-532, jul/dez. 2015.

TEIXEIRA, Beatriz de B. Comunidade escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/374.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2015.

TEIXEIRA, Inês A. C.; PÁDUA Karla C. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: **Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto) Biográfica II**. Salvador: *Anais*. Salvador: [s.n.], 2006. CD-ROM.

TEIXEIRA, Inês. A qualidade da escola pública: as condições de trabalho e a condição docente (reverberações do pensar). In: VIANA, Fabiana da Silva *et al* (org). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, 141 pp.

UNESP. **Tipos de Revisão de Literatura**. 2015. Disponível em: <<http://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>>. Acessado em 01 jan. 2017.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal Necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 67, pp. 3-16, nov. 1988.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, 336 pp.

<<http://www.lionsclubs.org/PO/who-we-are/index.php>>. Acessado em 03 ago. de 2016.

<<https://www.facebook.com/livroeducacaoinfantilembetim>>. Acessado em 19 nov. 2016.

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acessado em 20 mar. de 2016.

<<http://www.betim.mg.gov.br/transparencia/>>. Acessado em: 27 jul. de 2016.

<<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em 20 mar. de 2016.

<<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/10/1826934-stf-decide-que-poder-publico-deve-cortar-salarios-de-servidores-grevistas.shtml?cmpid=compfb>>. Acessado em 28 de out. 2016.

<<https://drive.google.com/file/d/0BziaQZfDaXgoeGpoNWdieDBpOVU/view>>. Acessado em 19 nov. 2016.

ANEXOS

ANEXO 1 – ROTEIRO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO E ENTREVISTAS

ROTEIRO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO E ENTREVISTAS

CATEGORIAS				
A proposta pedagógica da instituição:	A gestão da instituição:	As professoras e profissionais da instituição:	Quanto às interações entre os profissionais e a comunidade:	A infraestrutura da instituição:
SOBRE OS SUJEITOS				
<p>Crianças E em relação às crianças, como que é participação delas na escola: Elas são ouvidas : São incentivadas a participar da vida política da escola e da educação:</p>				
<p>Famílias Como é a participação das famílias na escola: Elas são ouvidas:</p>				
<p>Profissionais E sobre os profissionais da escola, como é a participação deles na escola: Eles são ouvidos: Os profissionais da escola participam das atividades que envolvem a educação na cidade:</p>				
<p>Sociedade civil Em relação as pessoas ligadas a sociedade civil, associações, igrejas e movimentos sociais como é a relação delas com a escola: Elas acompanham e participam no dia a dia escolar: Elas defendem melhorias para a Educação Infantil no bairro, na região e na cidade:</p>				
<p>Outros pontos O porque vocês optaram por esta escola de Educação Infantil? O que há de bom e o que precisa ser melhorado no CIM?</p>				

ANEXO 2 – PERGUNTA GERADORA ENTREVISTA COM DIRETORAS

1- Você em quanto profissional da escola e na condição de atual gestora, compartilhe como tem sido a gestão do CIM ao longo destes anos de funcionamento? Como a gestão se relaciona com as pessoas da comunidade?