

O CONTEXTO DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O PENSAMENTO EM GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: ENCONTROS E DESENCONTROS¹

Marta Fresneda Tomé

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

martaftome@yahoo.com.br

Resumo: A gestão escolar da educação infantil configura-se como um campo ainda pouco explorado pelos pesquisadores da educação. Este texto apresenta uma revisão dos percursos de construção dos pensamentos em educação infantil e gestão escolar no Brasil. Sua importância encontra-se na necessidade de desvendar as especificidades desses dois campos para instrumentalizar futuras pesquisas com os sentidos que emergem dessa prática social. A partir desta revisita teórica foi possível constatar que o encontro desses dois campos desvelou algumas possibilidades de contribuição da gestão democrática para a construção da democratização da educação infantil, com qualidade social no país.

Palavras-chave: educação infantil; gestão escolar; gestão democrática.

INTRODUÇÃO

Após a Constituição de 1988, a educação escolar foi proclamada como um direito de toda criança desde o seu nascimento. A partir desta data, os sistemas de ensino tiveram até o ano de 2000 para integrarem as instituições coletivas de atendimento à infância menor de seis anos à lógica de organização do trabalho educacional (LDBEN, 1996, art. 89). Mais de uma década após essa integração o que se observou, na maior parte dos casos, foi a desconsideração da especificidade desses estabelecimentos, o que resultou na imposição do *modus operandi* dos anos iniciais do ensino fundamental à educação infantil (TOMÉ, 2005).

Nesse contexto, o presente artigo objetiva mostrar como o percurso de organização das instituições de educação infantil as tornou mais permeáveis à nova lógica de gestão escolar, presente nas políticas educacionais do Ministério da Educação, fazendo com que essas escolas enfrentem conjunturas que se caracterizam por um hibridismo entre as lógicas democrática e gerencial para a organização do seu trabalho.

Para iluminar esta análise, o referencial teórico utilizado foi o da pedagogia histórico-crítica, e os materiais de investigação configuraram-se entre estudos da arte e históricos sobre a educação infantil e a gestão escolar no Brasil. A apresentação dos resultados encontrados organizou-se em três tópicos: no primeiro é apresentada a especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil, a partir do processo de construção do pensamento científico sobre esse campo no Brasil; na segunda parte é mostrado o recente percurso de construção do pensamento em gestão da escola e a influência das políticas educacionais em sua prática social, principalmente após a reforma educacional da década de 1990; no último tópico são sintetizados os sentidos que emergiram do encontro entre os pensamentos em educação infantil

e gestão escolar, especialmente após a integração dessas instituições à educação básica.

A relevância social deste trabalho justifica-se pela quase inexistente produção de pesquisas que relacionam os campos da gestão escolar e da educação infantil e, também, pela necessidade de ampliar os conhecimentos específicos para a formação dos educadores que atuam na gestão de creches e pré-escolas brasileiras, conforme já constatado em estudo anterior realizado por Kramer (2005).

A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação de crianças menores de seis anos em ambiente escolar é bastante recente na sociedade moderna. Até o século XVIII no Brasil, não existiam sequer instituições coletivas de atendimento à infância, em virtude de as funções de socialização e educação serem compreendidas como restritas ao âmbito familiar. O pensamento de que era necessário educar o ser humano nos primeiros anos de vida nasceu juntamente com o sentimento de infância que, conforme revelou Ariès (1996), não existia até a Idade Média, já que a sociedade compreendia a criança como um adulto em miniatura, ou seja, alguém que não necessitava de qualquer atenção especial para inserir-se na vida social.

Por meio de estudos, Trindade (1999) constatou que a mortalidade infantil era tão elevada no Brasil até o século XIX, que no imaginário social os bebês eram idealizados como anjos, para minimizar a repercussão de suas mortes. Somente no século XX tal realidade começou a mudar, pois a criança passou a ser compreendida como a “chave do futuro” para uma nação desenvolvida e pacífica, conforme revelou Rizzini (1997). Além disso, o processo de urbanização e industrialização do país impulsionou a entrada da mulher no mercado de trabalho gerando, assim, a necessidade da criação de espaços nos quais as crianças pequenas pudessem ficar enquanto suas mães trabalhavam.

As primeiras tentativas de organização e expansão do número de estabelecimentos para atender as crianças de três a seis anos, em caráter educacional, foram promovidas por escolanovistas como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Almeida Júnior, que buscaram instalar classes de jardins de infância anexas a grupos escolares. (KISHIMOTO, 1990, p. 62).

Kishimoto (1990) afirmou ainda que, embora pouco expressiva, a expansão das instituições públicas de educação infantil ocorreu aliada à força do movimento da Escola Nova. “Ao propagarem a metodologia de expoentes do movimento como Montessori, Decroly, Dewey, Kilpatrick e outros, os jardins de infância e as escolas maternas recebem aplausos do escolanovismo brasileiro.” (p. 62).

Apesar desse movimento inicial de aproximação entre estabelecimentos de atendimento à infância menor de seis anos e a educação pública, foi somente na década de 1970 que a educação infantil começou a ser mais intensamente investigada pelos cientistas educacionais brasileiros. Nessa década, um grupo de pesquisadores liderados pela psicóloga Ana Maria Poppovic buscou ampliar esse conhecimento investigando o desenvolvimento infantil e suas relações com a alfabetização no início da escolarização. Desse modo, as instituições pré-

escolares foram as mais estudadas, e os conhecimentos científicos produzidos perpassaram os movimentos em defesa dos programas de educação compensatória. Dois pressupostos teóricos embasavam esse pensamento:

- As influências ambientais exercem papel relevante e determinante no desenvolvimento intelectual do indivíduo;
- Os primeiros anos de vida constituem-se na etapa mais importante desse desenvolvimento (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 14).

Esses fundamentos sobre a importância do ambiente para o desenvolvimento cognitivo da criança embasaram, posteriormente, as investigações de Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, que demonstrou como a relação mãe-bebê, nos primeiros anos de vida, era importante para o desenvolvimento emocional e intelectual da criança.

O baixo nível sócio-econômico que, pressionou a mulher das camadas populares a trabalhar fora do lar, exigiu que fossem encontrados adultos substitutos para cuidar dessa criança e, desse modo, minimizar os prejuízos causados pela separação da mãe. “É por essa via que a creche entra em cena, como uma necessidade não desejada que é preciso ser aperfeiçoada, através de um modelo de intervenção interativo, chamado de “substituto materno”” (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 14).

No final da década de 1970 e início de 1980 uma nova concepção de educação infantil tratou conjuntamente dos atendimentos em creche e pré-escola. Nessa linha de pesquisa, liderada por Maria Malta Campos e Sonia Kramer, observou-se um posicionamento político-ideológico fundamentado em bases sócio-históricas, em defesa das mulheres trabalhadoras e mães de crianças pequenas (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 15).

Com a intensificação do processo de reabertura política do país, o texto publicado por Saviani em 1982, “Educação e Marginalidade na América Latina”, apresentou uma crítica sobre os interesses dominantes na organização do atendimento à infância, nos países subdesenvolvidos do continente americano. Dessa maneira, Saviani (apud CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 16) evidenciou que os programas compensatórios apenas contornavam o problema, ao invés de atacá-lo de frente.

Esse raciocínio encontrou respaldo nos movimentos sociais da época, que passaram a defender a educação infantil (desde o nascimento da criança) em instituições coletivas como complementar a educação familiar. Desse modo, o direito de acesso da criança e da mulher trabalhadora à educação infantil, configurou-se como bandeira de luta desses movimentos sociais.

Em meados na década de 1980, Fúlvia Rosemberg empreendeu uma crítica à concepção de que a educação infantil, em creches e pré-escolas, deveria ser destinada apenas às crianças das camadas mais pobres da população, como defendido pelo Estado e organizações multilaterais (Unesco e Unicef) pois, assim, esses estabelecimentos estariam promovendo uma educação para a subordinação. Para a autora, a educação infantil de qualidade deveria ser encarada como um direito de toda criança, independentemente de sua classe social.

Essa indagação inspirou a pesquisa promovida por Zilma de Oliveira e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira em três instituições de educação infantil no município de São Paulo, com diferentes modelos de gestão, sendo elas: uma creche construída e gerida pela prefeitura, outra construída pela prefeitura e administrada por uma entidade não governamental e a última construída por entidades de caridade e mantida com subsídios da prefeitura. Os resultados apontaram para condições de educação e cuidado bastante diferentes nas três entidades, o que motivou uma revisão dos pressupostos do grupo de pesquisa de Rossetti-Ferreira sobre o modelo materno substituto proposto às creches.

A partir de então, duas características marcaram as pesquisas da segunda metade da década de 1980: “[...] a análise das políticas públicas que incidem sobre a faixa etária de 0 a 6 anos e o uso de dados históricos sobre esse atendimento no país.” (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 17). Os estudos sobre as políticas públicas constataram a expansão exorbitante do número de instituições de educação infantil, com um baixo investimento do Estado, fato que sucateou esse atendimento. As pesquisadoras mais representativas dessa linha de investigação foram Fúlvia Rosemberg, Sonia Kramer e Miriam Abramovay, que reforçaram a defesa do caráter de educação e cuidado desses estabelecimentos (CAMPOS; HADDAD, 1992, p. 17).

Quanto à linha da pesquisa histórica, os trabalhos fundamentaram a crítica ao modelo de organização das instituições de educação infantil a partir da construção histórica e social das concepções de infância e educação, estabelecidas pelas classes hegemônicas do país sobre a criança pobre. Os pesquisadores que se destacaram nessa linha foram: Tizuko Morchida Kishimoto e Moysés Kuhlmann Júnior.

Em um balanço crítico sobre essa produção das décadas de 1970 e 1980, Campos e Haddad (1992) mostraram que

[...] o conhecimento de práticas modernas de cuidado e educação da criança pequena ficou em segundo plano, sendo pouco debatidas e aprofundadas questões relacionadas à qualidade do atendimento aos currículos adotados explícita ou implicitamente, ao tipo de formação dos educadores e técnicos, à organização interna dos serviços existentes, ou seja, questões que incidem sobre a natureza das experiências vividas pelas crianças nas creches e pré-escolas. Por outro lado, o esforço de compreender criticamente os contextos históricos e políticos, que forjavam as políticas sociais para a infância, permitiu a construção de um consenso a respeito de posições básicas, fundamentais para uma revisita aos teóricos do desenvolvimento infantil (p. 18-9).

No início da década de 1990, Rocha (1998) mostrou que a preocupação dos pesquisadores voltou-se, então, para as relações travadas no interior das instituições de educação infantil. A ampliação do número de creches e pré-escolas públicas mobilizou os cientistas da educação para a análise de temas como a formação de professores, a prática pedagógica na educação infantil e a organização das instituições com atendimento em período integral. A pesquisadora notou, ainda, um afastamento das questões relacionadas às políticas educacionais e uma maior aproximação com estudos que avaliavam experiências regionais e locais, “[...] chegando a apresentar proposições quanto ao atendimento da demanda, qualidade e formas de gestão, numa participação cada vez mais crescente do conjunto dos pais na definição destes aspectos.” (ROCHA, 1998, p. 97).

A pesquisadora revelou que na temática sobre formação de professores, os profissionais que trabalham em creches são os com menor nível de escolarização, fator que influencia a prática pedagógica nessas instituições, as quais desconsideram a criança como elemento central na construção de suas propostas pedagógicas. Além disso tais profissionais são, também, mais permeáveis a modelos educativos exportados de realidades diversas.

Quanto à prática pedagógica, o jogo e a brincadeira foram considerados como os elementos mais favoráveis para a construção de relações entre crianças e entre criança e adulto, que propiciam um ambiente educativo em creches e pré-escolas. Além disso, alguns estudos apontaram para a importância de se criar estratégias para dar voz à criança, chamando a atenção para as práticas autoritárias frequentes nessas escolas, que têm buscado mais a disciplina dos corpos infantis do que a educação para a emancipação.

A pesquisadora concluiu que estava em andamento no país a construção teórica de uma nova disciplina, a Pedagogia da Educação Infantil, que concebia a educação e o cuidado das crianças pequenas “[...] do ponto de vista histórico, antropológico e sociológico, psicológico, linguístico, médico e nutricional. [...]” (ROCHA, 1998, p. 159). Não se constituía como objetivo dessa disciplina a fragmentação do conhecimento sobre os processos de aprendizagem da criança pequena em especialidades, mas sim a consolidação de uma “Pedagogia que contemple todas as dimensões do humano e a diversidade sociocultural que as constituem, evitando a exacerbação da imposição cultural, em detrimento da criação e recriação da produção humana a ser conduzida pela criança.” (ROCHA, 1998, p. 160). A construção teórica dessa disciplina vem sendo incentivada e elaborada, principalmente, pelo grupo de pesquisadores liderado pela professora da Unicamp, Ana Lúcia Goulart de Faria.

No final da década de 1990, a reforma educacional anunciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) chamou a atenção dos pesquisadores desse campo para a qualidade da educação infantil. Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) constataram que os critérios mais utilizados pelos cientistas brasileiros para avaliar a qualidade do atendimento das instituições de educação infantil foram: os profissionais da educação infantil e sua formação (inicial e em serviço); as propostas pedagógicas e o currículo para educação infantil; as condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições e as relações com as famílias, e concluíram que:

[...] Velhas concepções, preconceitos provenientes de uma história de colonização e escravidão que ainda marca o presente, rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas, convivem e resistem às propostas mais generosas que presidiram as novas diretrizes legais, baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e informada pelas noções de respeito à diversidade (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 117).

Assim, o quadro geral que emergiu desses estudos aponta para uma “situação dinâmica, mas ainda contraditória, revelando que é grande a distância entre as metas legais e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos no cotidiano das instituições de educação infantil.” (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 87-8).

A partir dessa breve contextualização foi possível apreender que, ao longo da história social do país, a organização das instituições coletivas de atendimento à criança menor de seis anos atendeu mais as demandas dos grupos hegemônicos do que as da população usuária. Com isso, as condições materiais concretas dessas escolas, atualmente, encontram-se distantes do ideal pensado pelos pesquisadores desse campo.

A função social das escolas de educação infantil, defendida no meio científico, é a de valorização da cultura infantil. Para isso, faz-se necessária a construção de um atendimento com qualidade social, o que significa colocar a criança como elemento central da proposta pedagógica das escolas de educação infantil e promover a democratização das relações no seu interior, através da ampliação da participação dos pais e comunidade nos processos decisórios, objetivando a promoção da emancipação da comunidade educativa.

PERCURSOS DO PENSAMENTO EM GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

A teoria em gestão escolar, desde as primeiras sistematizações publicadas no país, esteve relacionada ao pensamento em gestão da educação que, de acordo com Sander (2007), caracterizou-se pela influência dos meios políticos, econômicos, científicos e culturais do país, pela adoção acrítica a modelos internacionais, com conseqüente maior valorização da dimensão econômica do que da humana e pela inseparabilidade da política e administração na vida das instituições escolares públicas.

Até a década de 1930, a maior parte das publicações sobre a organização educacional “[...] eram memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista” (LOURENÇO FILHO, 1963 apud SANDER, 2007, p. 21), o que permitiu constatar que, até então, a teoria sobre a gestão da escola não tinha sido sistematizada pelos intelectuais brasileiros.

Machado (2007) explicou, ainda, que a teoria da gestão escolar, em seu começo, foi marcada pela interdisciplinaridade em sua composição, isso porque os “pioneiros da Administração Escolar” eram educadores com experiência no fazer da gestão pública da educação e formação intelectual variada. Os pensadores que mais contribuíram à teoria da administração escolar nessa fase de organização do conhecimento foram: Antônio Carneiro Leão, Anísio Spinola Teixeira, José Querino Ribeiro e Manuel Bergström Lourenço Filho. Fundamentados principalmente nas Teorias Clássicas da Administração de empresas, esses educadores contribuíram para a delimitação do campo de investigação da administração escolar, definida no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado em fevereiro de 1961, na Universidade de São Paulo, da seguinte forma:

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa à unidade e economia da ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas – **planejamento, organização**, assistência à execução (**gerência**), **avaliação** dos resultados (medidas), prestação de contas (**relatório**) – e se aplica a todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento (ANPAE, 1961 apud SANDER, 2007, p. 35, grifos nossos).

Posteriormente, no final da década de 1970, com a efervescência política presente no país, que exigiu a democratização das instituições públicas, o pensamento em gestão escolar contrapôs-se ao enfoque empresarial defendido pelo Estado ditatorial. Com isso, na década de 1980, a discussão teórica sobre a gestão da escola passou a contrapor o tecnicismo à especificidade da educação. Sander (2007) resumiu as contribuições dos principais pesquisadores da área neste período:

[...] Sander (1983; 1984; 1990) enuncia o confronto entre o paradigma positivista de administração do consenso e o paradigma interacionista de administração do conflito e seus esforços superadores de mediação dialógica. Arroyo (1983, p. 122-129) concebe o paradigma de administração da educação como processo político em oposição ao processo tecnológico. Wittmann (1983) propõe o paradigma de administração da educação como prática social transformadora para fazer frente ao autoritarismo burocrático. Frigotto (1984) dá forma ao paradigma do ato educativo como prática política e social que se opõe à concepção da educação como fator de produção econômica. Finalmente, Cury (1983; 1985) e Gadotti (1983, p. 38-45) defendem um paradigma de administração como processo democrático em oposição à administração burocrática (SANDER, 2007, p. 64).

A partir de então, a concepção democrática de gestão escolar tornou-se a mais defendida pelos pesquisadores desse campo. Félix, em 1984, publicou a obra “Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?”² e mostrou como a escola não tem função autônoma na sociedade, pois está inserida em um contexto econômico, político e social que a determina. No Brasil, “a administração escolar tem que ser compreendida no quadro das relações entre a estrutura econômica e a superestrutura jurídico-política e cultural como elemento de mediação entre as exigências do capital em relação à educação das diferentes classes sociais.” (p. 93). Desse modo, na perspectiva empresarial, que privilegia as racionalidades técnica e econômica, a gestão da escola serviria aos interesses da classe hegemônica para a formação de mão de obra ao capitalismo e manutenção da desigualdade entre as classes sociais.

Nesse contexto de discussão, Paro posicionou-se contra a aplicação da lógica empresarial no contexto escolar, pois o trabalho educativo tem uma especificidade que é contrária a essa lógica capitalista, assim “[...] o aluno é, não apenas o beneficiário dos serviços que ela [escola] presta, mas também participante de sua elaboração.” (PARO, 1987, p. 126). Para o autor, seria possível construir uma administração escolar para a transformação social levando-se em conta a especificidade do fazer pedagógico, a busca da emancipação social da comunidade escolar, a administração participativa, a gestão colegiada e a luta pela melhoria das condições concretas de funcionamento da escola pública.

Desse modo, na década de 1980, o pensamento em gestão escolar refletiu o movimento social de luta pela democratização do país, promovendo a politização da administração da escola na perspectiva da gestão democrática que foi, assim como o direito à educação infantil, promulgada na Carta Magna de 1988, como princípio para a administração das instituições escolares públicas brasileiras (CF, 1988, art. 206).

Um novo contexto marcou a administração pública na década de 1990. As crises econômica e estrutural do Estado brasileiro foram as justificativas para o lançamento do “Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado” (1995) pelo governo federal, que reformulou a administração das instituições públicas do país. Esse documento justificou suas propostas responsabilizando a administração pública burocrática, hierarquizada pela ineficiência do Estado em atender as demandas da sociedade civil e, então, apresentou um novo modelo de administração pública:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 7).

Com isso, a Nova Gestão Pública caracterizou-se pela adoção do modelo da administração empresarial, fundamentado na Teoria da Qualidade Total. Assim, a gestão das instituições públicas foi caracterizada no texto da Reforma da seguinte maneira:

Na administração pública gerencial a estratégia volta-se (1) para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade, (2) para a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados, e (3) para o controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados. Adicionalmente, pratica-se a competição administrada no interior do próprio Estado, quando há a possibilidade de estabelecer concorrência entre unidades internas. No plano da estrutura organizacional, a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos tornam-se essenciais. Em suma, afirma-se que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins) (Ibid., p. 16).

Esse novo modelo de gestão foi introduzido no contexto escolar através da última reforma educacional, que ocorreu em duas fases. Na primeira, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, houve a introdução da lógica gerencial na legislação específica, com a LDBEN, de 1996; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1997; os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998; as Diretrizes para a formação de professores (1999) e o Plano Nacional de Educação (2001). Na segunda fase, no decorrer do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Estado buscou a concretização da Nova Gestão Pública através do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007); da formação da comunidade escolar com os programas: Pró-Gestão (2001); Pró-Conselho (2005); Pró-Infantil (2005); Pradime (2006); Pró-Funcionário (2007) e, por fim, com o aumento progressivo do aporte financeiro para a educação, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (2007), do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil (Pró-Infância), em 2007; do Programa

Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que entrou em vigor na educação infantil em 2008, e do Piso salarial para os profissionais da educação (2008).

A partir desse cenário da política educacional, Machado (2000), fundamentada na teoria da pedagogia histórico-crítica, empreendeu uma análise do estado da teoria em gestão escolar, em meados de 1990, e constatou que,

[...] decorrida mais de uma década daqueles escritos de Saviani, parece-me oportuno retomar aquela ideia aplicando-a à administração escolar e perguntar: Para que lado pende, hoje, a “vara da administração”? Para o lado do participacionismo seria a resposta mais rápida. Entretanto, a meu ver, mais que pender para um lado, a “vara da administração” acha-se retorcida por “modismos”, por “aventuras administrativas” patrocinadas pelas instâncias oficiais, pelas descontinuidades da política educacional. É até possível que a “vara” não esteja “torta” para lado nenhum, mas apenas tombada junto ao chão, retorcida... Apenas?! (MACHADO, 2000, p. 78).

Com isso, mostrou que a mobilização política, provocada pela redemocratização do país na década de 1980, gerou um “modismo” em torno da gestão democrática e, além disso suscitou, também, a responsabilização da administração escolar tradicional, fundamentada na Teoria Geral da Administração, pelos percalços da educação. Esse movimento do conhecimento em gestão escolar provocou o esvaziamento das pesquisas teóricas nesse campo e, na prática escolar, o que ocorreu foi

Em síntese, uma profusão de comissões, colegiados e conselhos; não importa a denominação que tenham recebido, mas quase todos microcolegiados discutidores de microproblemas, dando aos seus membros a sensação de participação... quantas vezes ilusória? Do mesmo modo que a centralização e a verticalização das decisões resultaram no enfraquecimento, na falta de autonomia da unidade escolar, a departamentalização excessiva, a horizontalidade burocratizada redundaram na morosidade, na falta de decisão, nesse “parece que vai mas não vai” da escola. Isso equivale a dizer que resultaram no mesmo enfraquecimento e falta de autonomia (MACHADO, 2000, p. 79).

Com essa crítica à gestão democrática, a pesquisadora propôs uma reflexão que ambicionou a inflexão da “vara da administração escolar” para, então, encontrar o seu “ponto correto”. Nesse sentido, constatou que o primeiro passo seria a investigação da prática social da gestão democrática no interior das escolas, com o objetivo de encontrar meios para conquistar maior autonomia para essa instituição.

Também Pereira e Andrade (2005), em um levantamento sobre a produção teórica e prática da administração da educação, no período de 1983 até 1996, evidenciaram que foi a perspectiva política que introduziu maior profundidade às reflexões teóricas da área. A análise assegurou que a gestão escolar no Brasil ainda se configura como um campo teórico a ser construído, apontando para a necessidade de investimento na pesquisa teórica dessa área.

Um estudo da arte sobre a produção científica de 1991 a 1997 em gestão da educação, coordenado por Lauro Carlos Wittmann e Regina Vinhais Gracindo (2001), demonstrou que as categorias de análise mais utilizadas para a investigação da gestão escolar, nesse período,

foram: 1) democratização e autonomia; 2) organização do trabalho escolar; 3) função e papel do gestor e a 4) gestão pedagógica (PAZETO; WITTMANN, 2001).

Maia (2008), que também investigou o percurso teórico dessas pesquisas na década de 1990, constatou o uso dos termos “administração” e “gestão”, nas publicações científicas desse campo, com significações diferentes:

o primeiro foi associado às formas antidemocráticas de trabalho, ao individualismo, à hierarquia e à centralização das decisões; ao segundo designou-se a possibilidade de horizontalidade das relações, da coletividade, da participação e da descentralização das ações no sistema educacional e nas unidades escolares. (MAIA, 2008, p. 40).

No início do século XXI, Souza (2006) buscou compreender o perfil da gestão escolar e explicou que nas escolas públicas do país a administração tem seguido a direção do alargamento da democratização da política escolar, “[...] mas há ainda forte presença do patrimonialismo e do controle político institucional sobre as escolas e seus dirigentes” [...] (SOUZA, 2006, s. p.). Além disso, mostrou que as instituições nas quais o cargo de diretor fora preenchido através do processo de eleição, a comunidade escolar tornou-se mais ativa na construção coletiva de seu projeto pedagógico, sugerindo uma educação política mais intensa nas escolas cujas relações configuram-se como democráticas.

Por fim, em projeto de pesquisa ainda em andamento sobre o estado da pesquisa em gestão escolar no Brasil, Martins (2009) encontrou as seguintes categorias de análise nas produções desse campo, na primeira década do século XXI: 1) espaços e canais de participação intraescolar; 2) relações e práticas intraescolares; 3) políticas, programas e projetos governamentais e não governamentais e 4) teorias e conceitos.

Com tudo isso, foi possível constatar que o pensamento da gestão escolar encontra-se em construção em meio ao embate de duas lógicas contraditórias: a da gestão gerencial, imposta pelo Estado, e a da gestão democrática, defendida pelos educadores e pesquisadores brasileiros. O caminho apontado pelos investigadores da gestão escolar para a consolidação da gestão democrática, encontra-se no aperfeiçoamento das investigações no nível meso da escola, ou seja, das relações entre seus atores e deles com as políticas educacionais públicas.

EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO ESCOLAR: sentidos para o encontro na prática social

A contextualização dos percursos de construção dos pensamentos em educação infantil e gestão escolar revelou que esses dois campos se aproximaram pelas mãos dos educadores, que lutaram para a democratização da educação no país. Além disso, mostrou que a prática social no interior das instituições de educação infantil e a experiência em gestão da escola pública, antecederam a produção teórica elaborada pelos cientistas desses campos da educação.

Historicamente, os estabelecimentos de atendimento à criança pequena tiveram sua organização marcada pelo assistencialismo e educação compensatória, promovidos por organismos internacionais e grupos hegemônicos da sociedade, que defendem um atendimento de baixo custo nessas instituições. Desse modo, com a integração da educação infantil à

educação básica, na década de 1990, essas escolas tornaram-se mais permeáveis às políticas do Ministério da Educação, conforme constatado anteriormente por Machado (2005). Como resultado desse processo observou-se que, apesar de oficialmente ser um direito de toda criança, desde a Constituição de 1988, a educação infantil não está democratizada no país³ e, além disso, a condição material de funcionamento dessas escolas encontra-se em desvantagem em relação a dos demais níveis da educação básica.

Uma característica marcante na gestão da escola pública de educação básica, desde a reforma educacional da década de 1990, foi a vivência de um hibridismo em sua prática social, caracterizada pela coexistência das lógicas gerencial e democrática no interior das relações da comunidade escolar, promovida, em grande parte, pelo embate entre as lógicas defendidas pelo Estado e pelos educadores e pesquisadores.

Caracterizada pela valorização da autonomia da comunidade educacional, pela construção coletiva do regimento escolar e do projeto pedagógico institucional e pelo fortalecimento dos processos de participação, a gestão democrática representa importante instrumento para a construção de uma educação infantil pública com qualidade social no país. É nesse sentido que os pesquisadores da educação encontram um vasto campo, ainda inexplorado, nas escolas desse nível da educação básica.

A gestão democrática da instituição de educação infantil objetiva a construção de relações colaborativas nos diferentes níveis da administração pública, de modo a contribuir para a função social dessas escolas de valorização da infância e sua cultura. Para isso, torna-se necessária a democratização do direito à educação infantil e ações para atender as demandas sociais e educacionais das crianças e suas famílias, principalmente as mais pobres, com o intuito de promover a emancipação social de toda a comunidade educativa.

NOTAS

(Endnotes)

- 1 Texto baseado no primeiro capítulo da tese de doutorado intitulada “**A educação infantil foi para a escola, e agora?** Ensaio de uma teoria para a gestão escolar na educação infantil” elaborada pela autora e apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Unesp — campus Marília, na área de “Políticas públicas e administração da educação brasileira”.
- 2 Neste artigo utilizou-se da quarta edição de FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1989.
- 3 No Brasil, apenas 18% das crianças com até três anos e 80% das com idades entre quatro e cinco anos são atendidas em creches e pré-escolas, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2010).

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jordete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, abr. 2006, v.36, n.127, p.87-128.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Cad. Pesq.** São Paulo, fev. 1992, n. 80, p. 11-20.

FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: problema educativo ou empresarial?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. A pré-escola na República. **Pro-Posições**, Campinas, dez. 1990, n. 3, p. 55-66.

KRAMER, Sonia. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

MACHADO, Lourdes Marcelino (Coord.). **A evolução do conhecimento em administração da educação no Brasil: do estudo da constituição teórica à construção de um vocabulário.** 2007. 531f. Relatório de pesquisa (Financiado pela Capes). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

_____. Quem “embala” a escola? Considerações a respeito da gestão da unidade escolar. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian. (Orgs.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio.** São Paulo: Pioneira, 2000.

_____. Administração de escolas de educação infantil: entre os pés e as asas. **Educ. Foco.**, Juiz de Fora, MG, ago. 2005, v. 9, n. 1-2, p. 85-102.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **RBPAAE**, Porto Alegre, RS, jan. 2008, v. 24, n.1, p. 31-50.

MARTINS, Ângela Maria. (Coord.). **Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008).** 2009. Disponível em: < http://www.fcc.org.br/novidades/arquivos/estado_da_arte.pdf>. Acesso em 20 jun. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

PAZETO, Antonio Elizio; WITTMANN, Lauro Carlos. Gestão da escola. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhares. (Coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997.** Brasília: Anpae, 2001, p. 257-285. (Série estudos e pesquisas da Anpae).

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. A construção da administração da educação na *RBAE* (1983-1996). **Educ. Soc.**, Campinas, SP, dez. 2005, v.26, n.93, p.1393-1411.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Petrobrás, Ministério da Cultura, USU Ed. Universitária, 1997.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** 1998. 291f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Rio de Janeiro: Liber Livro, 2007.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006. 302f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

TOMÉ, Marta Fresneda. **Fala, professora!** Um estudo de caso sobre as concepções de professoras da educação infantil acerca do projeto Pedagogia Cidadã. 2005. 205f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

_____. **A educação infantil foi para a escola, e agora?** Ensaio de uma teoria para a gestão escolar da educação infantil. 2011. 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Rev. Bras. Histór.** São Paulo, v. 19, n. 37, 1999, p. 35-58.