

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA CABANA¹ EM BELÉM: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO COLETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOUSA, Celita Maria Paes de – PUC/SP <celtps@hotmail.com>

RESUMO

Este trabalho versa sobre a experiência de coordenadoras e técnicas da educação infantil no Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana da Secretaria Municipal de Belém – SEMEC, no período de 1997 a 2003. Em particular, o trabalho buscou analisar os mecanismos de envolvimento e participação das coordenadoras e técnicas no Projeto, destacando as vivências nos espaços de educação infantil. Analisando as suas dificuldades e avanços na dinâmica das relações com as professoras da educação infantil, nesses espaços. Para se obter as informações e percepções dos sujeitos de pesquisa, foram entrevistadas duas coordenadoras e uma técnica da educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil, participação e profissionais da educação infantil.

ABSTRACT

This work describes the experience of coordinators and technicians of children education related to the educational project of the School Cabana of Secretariat Municipal of Belém (SEMEC), Pará, Brazil, between 1997 and 2003. In particular, the work aimed at the analysis of the mechanisms of participation of the coordinators and technicians, focusing the daily experience at the environment of children education. Difficulties and achievements on the dynamics of the relationships were also analysed. In order to obtain the information and perceptions of the participants of the research, two coordinators and one technician were interviewed.

Keywords: children education, participation, professional of children education.

As coordenadoras² e técnicas³ da educação infantil comentam o início das suas histórias de envolvimento com o Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana da Rede⁴ Municipal de Belém, nas Unidades de Educação Infantil (UEIs)⁵ e Anexos⁶.

¹ No período de 1997 até 2004, a cidade Belém do Pará vivenciou a experiência da implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, da Secretaria Municipal de Educação, na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT). A principal meta do Projeto era o envolvimento dos profissionais da educação no processo de reorientação curricular de forma coletiva. Alguns princípios nortearam o Projeto, a saber: a) **Participação Popular** – que envolve segmentos que vivenciam o cotidiano escolar (alunos, docentes, técnicos, entre outros, e aqueles que indiretamente estão interessados no sucesso da escola; b) **Inclusão Social** – que a escola seja um espaço privilegiado de participação coletiva e de valorização, e também respeito à diferença dos cidadãos (MEDEIROS, 2000, p.150).

² O trabalho das coordenadoras das UEIs consiste em administrar o bom funcionamento desses espaços.

³ O trabalho das técnicas envolve assessoramento e acompanhamento nas UEIs e Anexos das atividades pedagógicas desenvolvidas, como também, a organização e implementação das formações continuadas sejam maiores ou menores. Além dessas funções, elas têm outras atribuições internas da COED (Coordenadoria de Educação).

Antes da implantação da Proposta Cabana, todas as coordenadoras já faziam parte da Prefeitura. Eram monitoras de creches, até então vinculadas à Fundação Papa João XXII (FUNPAPA)⁷. Em relação às técnicas, uma delas trabalha há vinte anos na Prefeitura; duas estão desde o início da primeira gestão do PT (em 1997) ingressando por concurso público, e uma entrou na segunda gestão (em 2001).

As coordenadoras avaliam que essas vivências em sala de aula foram fundamentais para o seu amadurecimento e crescimento profissionais.

A coordenadora Ana (UEI-C) conta que todo o seu processo inicial foi difícil, no que diz respeito ao que estava acostumada a fazer na gestão anterior e à aprendizagem a partir de 1997 com a nova proposta:

Quando eu entrei na Prefeitura, entrei numa gestão anterior a essa que está agora, eu entrei como monitora, porque o concurso para educação infantil não era para as creches, era para monitoria, que não precisava o magistério, então a gente era monitora e não professora (...) hoje quando eu reflito sobre ela vejo uma situação muito complicada no espaço, porque a gente tinha uma relação só de cuidar daquelas crianças que estavam lá.(...) como eu não tinha formação, a gente fazia o trabalho; gritava com as crianças, ralhava mesmo; aquela relação doméstica (...).

A coordenadora Ana (UEI-C) diz que começou a entender melhor a proposta a partir das formações e que, *com a mudança de gestão, a gente ganhou, a gente conquistou, porque foi uma conquista nossa, mas também é questão da vontade política*. As formações⁸ foram fundamentando o entendimento desses novos enfoques da educação infantil. A preocupação era trabalhar as concepções de infância e temas relacionados que eram suscitados pelas professoras, como gênero, realidade da criança e como trabalhar a partir dela, entre outros.

As técnicas comentam que o momento inicial de envolvimento e construção da proposta foi difícil, pois tinham o desafio de construir com a Rede algo que também era novo para elas em certos aspectos.

⁴ A Rede Municipal de Belém tem no total 59 escolas municipais (exclusive creches-UEIS). Com base nos dados da SEMEC e MEC/INEP de 2003, ano em que foram coletados os dados, o número total de instituições de educação infantil municipais (37 escolas tem turma de pré-escola na sede), 47 são anexos e 34 são as UEIs.

⁵ As UEIs (Unidades de Educação Infantil) atendem a faixa etária de seis meses a cinco anos, sendo algumas municipais e outras comunitárias mantidas por convênios.

⁶ Os Anexos, vinculados a uma escola sede, atendem a faixa etária de 4 a 5 anos, todos conveniados.

⁷ Órgão da Assistência Social do município.

⁸ A proposta da Formação Continuada é atender as especificidades do trabalho neste nível de ensino e, ao mesmo tempo, as demandas dos educadores e suas dificuldades em perceber e trabalhar tais especificidades, visando com isso a sua formação pedagógica e política (Relatório das ações da ETEI 1997 a 2000).

Apesar da longa experiência que as técnicas possuíam, para elas foi um aprendizado construir uma proposta em que uma nova lógica definia que o trabalho de educação infantil deveria ser feito junto com o coletivo. Elas avaliam que foi um processo lento, pois reconheciam que não ter como mudar do dia para noite a história da educação infantil no município de Belém. Tanto que se apoiaram na formação continuada e suas demandas, e desse modo procuravam verificar as dificuldades das professoras e suas inquietações, o que lhes permitia ir articulando e sistematizando os próximos encontros. Dessa forma se procurava não só estar formando a Rede, mas a partir dessas discussões colher subsídios para a proposta de educação infantil em construção.

Além das formações, as coordenadoras concordam que o trabalho junto à comunidade trouxe grandes benefícios, não só para construção da proposta como também para a valorização da comunidade, trazendo-a para dentro do espaço da escola e buscando conhecer melhor sua realidade.

A coordenadora Mara (UEI-D) relata que encarou como desafio conhecer essa realidade e trazê-la para a unidade, achando que seria necessário envolver as professoras nesse desafio:

(...) se eu levar essas professoras até essas crianças, elas vão sentir de perto o que as pessoas estão passando, como fica mais fácil trabalhar com essas pessoas, vão ficar conhecendo um pouquinho da intimidade de cada um, da realidade de cada um. Isso foi um tiro no escuro, porque era um risco. Eu estava levando minha equipe pra rua, para um ambiente que é reconhecidamente violento, toda uma história (...) o Barreiro tem história, eu tive que arriscar, mas não me arrependo, não.

A coordenadora acha que conseguiu atingir seus objetivos com este trabalho, que era de sensibilizar a equipe, tendo muitas dessas professoras se questionado (...), *mas como isso acontece (...) será que a gente vai poder ajudar? Não podemos ajudar todos (...)*

A coordenadora Ana (UEI-C) comenta que desde o início teve a preocupação de estar conhecendo a realidade e trazendo a família para o espaço:

A gente discute muito a questão da permanência dos pais dentro do espaço, da própria comunidade estar percebendo o trabalho e a gente está aí na comunidade para fazer um trabalho diferente, para não ser um trabalho deslocado e para nosso currículo não ser currículo deslocado da realidade da criança.

Já o trabalho das técnicas começa a ser delineado com algumas preocupações de organizar a rotina nos espaços, como discussão da proposta de trabalho para cada faixa etária; número de crianças por turma; a concepção de infância que vai subsidiar o trabalho das professoras e a formação continuada nos espaços.

A técnica Nara (Anexos A e B) explica que antes não havia uma rotina de atividades com a criança. O problema começava pela quantidade de crianças, *que era antes 60 (sessenta) num único espaço e tu tinhas que dar conta desse cuidar e educar, que na verdade não tinha rotina. Elas estavam no único espaço vigiando as crianças para não se machucarem.*

Nara, que até hoje vê professoras comentando como era o trabalho delas, onde não havia um controle do que deveria ser feito e nem acompanhamento do trabalho, diz que:

Não tinha nada, era assim: está aqui meu filho e pronto, se tinha algum brinquedo se dava; isso é a própria fala delas. Então, elas falavam que hoje mudou muito, é muito mais prazeroso trabalhar na educação infantil do que seis anos atrás. Então, existe o “fazer pedagógico”, apesar de muitos espaços não conseguirem caminhar como a gente gostaria que fosse. Mas já existe uma preocupação com esse cuidar e esse educar. Antes não tinha, era tudo junto. Qualquer um podia ser monitor (...) Hoje são poucos os que ainda têm nível médio, poucos, a grande maioria já está seguindo o superior, com o magistério e isso fazendo parte da Rede Municipal.

Entre as ações incluídas na rotina dos espaços, está o *registro de desenvolvimento* e a *observação da criança*, instrumentos que vêm servindo de suporte para os trabalhos das técnicas. Cada criança tem uma ficha individual que deverá ser preenchida pela professora, a partir das observações dela no cotidiano. Essa ficha tem servido para que as professoras e as técnicas tenham o acompanhamento individualizado das crianças.

Esses relatos vêm demonstrar que a participação e o envolvimento com a proposta por parte de coordenadoras e técnicas aconteceram por percursos e opções diferentes, mas com o mesmo objetivo de melhorar o trabalho das professoras e, conseqüentemente, o atendimento às crianças.

As coordenadoras optaram por ampliar as relações com a família e a comunidade, no sentido de fazer com que as professoras conheçam a realidade daquelas crianças. As técnicas precisavam iniciar discussões importantes para construção da proposta da Escola Cabana, como também organizar a rotina nesses espaços. Porém, as equipes tinham momentos em que se reuniam para discutir questões gerais do projeto.

Tal ênfase no conhecimento da realidade das crianças e de suas famílias era muito importante, tanto na perspectiva do incentivo à participação, como no contexto da concepção pedagógica que buscava construir um currículo que partisse da realidade daquelas crianças.

As coordenadoras e as técnicas como mediadoras do processo na construção coletiva

O papel das coordenadoras e técnicas na condução da construção da proposta implica em viabilizar um trabalho em equipe, no qual cada segmento dentro da instituição se sinta responsável por seu trabalho. Isso supõe que a participação de quem dirige a instituição esteja envolvida nas diversas dimensões, seja pedagógica, administrativa ou social.

As coordenadoras comentam que a proposta de trabalhar com *tema gerador*⁹ e *rede temática*¹⁰ tem sido fundamental para as UEIs. Esse trabalho só veio acrescentar o que já era desenvolvido pelas unidades, pois até 1999 a UEI-C e D já desenvolviam um trabalho a partir de projetos e já existia a preocupação de fazer uma articulação com a realidade da comunidade. Desde 2000 começaram a desenvolver um trabalho com essa perspectiva, baseada em concepção pedagógica freiriana¹¹, reforçada por algumas assessorias externas contratadas pela Prefeitura. A partir da pesquisa sócio-antropológica¹² com a comunidade e com as famílias, são retiradas as *falas significativas*¹³, que depois são selecionadas para se tirar o *tema gerador* que será utilizado pela instituição, durante o ano, nas atividades pedagógicas. Em cima da *fala*

⁹ O **tema gerador** vai se constituir do levantamento das *falas significativas* a partir da análise de *situações-problemas apresentadas pelos sujeitos que nela convivem, pois é desta ação que percebe-se a visão da comunidade e das próprias crianças sobre a realidade* (Belém, 2001; p.37).

¹⁰ A **rede temática** surgiu do *tema gerador* que vai se constituir numa discussão com os educadores em relação aos *momentos significativos vivenciados, (...) elegendo como categorias para discussão as questões prementes às vivências dos mesmos em suas práticas pedagógicas* (idem; p.33).

¹¹ Paulo Freire iniciou sua experiência com alfabetização de jovens e adultos, na cidade de Angicos (RN), em 1962. A repercussão de seu trabalho se deveu ao reduzido tempo demandado para alfabetizar e, também, principalmente, à originalidade do “método”, que tinha por fundamento a preocupação de levar os educandos à conscientização da realidade. O trabalho pedagógico era desenvolvido a partir da realidade do grupo em processo de alfabetização (para algum aprofundamento sobre a Concepção de Paulo Freire ver, p. ex; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 24 ed. RJ: Paz e Terra, 1987. E , BELÉM, Secretaria Municipal de. *Caderno n.4. Escola Cabana, educação infantil: política de garantir o tempo de infância*, 2001).

¹² A **pesquisa sócio-antropológica** é o momento em que as professoras saem da escola para pesquisar e investigar a realidade das crianças e da comunidade, procurando perceber os problemas, tensões, condições de vida de um modo geral, desejos e outros.

¹³ As **falas significativas** surgem do resultado da investigação da realidade. As professoras selecionam as falas mais significativas, o que se apresenta com maior incidência para aquela comunidade.

significativa escolhida é construída a *rede temática* onde surgirão várias categorias da realidade pesquisada, como saúde, cultura, educação e outros.

A coordenadora (UEI-C) comenta que (...) *todas as ações que são construídas, que são feitas, elas vêm da discussão da rede temática (...) todos os tópicos de conhecimento que o professor vai trabalhar aqui, durante um ano, vêm da construção da rede temática, que ela vai partir de toda uma pesquisa que foi feita na comunidade.*

Uma das preocupações que as técnicas têm tido no decorrer desses anos é discutir e subsidiar com o referencial teórico as práticas das professoras. Tanto que, quando começaram a trabalhar com o *tema gerador, rede temática e pesquisa sócio-antropológica*, foram organizadas formações para se estudar Paulo Freire, como também atividades para se chegar ao *tema gerador* e à *rede temática*.

Esse assessoramento é constante, ele não pára, pois em alguns espaços o trabalho progride, mas em outros a compreensão é um pouco confusa ainda.

Segundo a técnica Nara (Anexos A e B), para trabalhar com o *tema gerador* em alguns espaços há uma certa dificuldade de compreensão das professoras e de alguns coordenadores inclusive. Porém, a técnica diz que sua intenção é interferir o mínimo possível na escolha, procurando ajudar e orientando:

(...) eu não tento induzir a escolha do *tema gerador*, eu respeito sempre o limite do grupo, até onde ele conseguiu chegar, eu percebo que já é um avanço. Apesar dos *temas geradores*, que particularmente não aceito, mas também não interfiro bruscamente, lentamente vou tentando mostrar: mas isso aqui tu achas que é um *tema gerador* ou tu achas que essa fala aqui é mais significativa?

A técnica acrescenta que essa dificuldade se dá em função de as professoras estarem *acostumadas a listar conteúdos por disciplinas, e a rede temática rompe com isso.*

A coordenadora Mara (UEI-D) avalia que o planejamento não pode estar deslocado da realidade, mas a professora precisa estar se informando e estudando para desenvolver um trabalho como esse. Ela acrescenta que essas professoras têm história anterior à Escola Cabana (...) *a gente não pode tirar quatro, cinco, sete anos de uma história toda que foi construída pela nossa própria formação, não dá pra fazer isso (...) estalar... e a professora participar do projeto, achar legal, vai concordar, vai se envolver (...) é uma utopia.*

Para ela o processo de formação é lento, porque muitas dessas professoras não tinham nem o magistério e *estavam acostumadas a chegar, só dar banho, passar o*

pena, brincar.(...) E de uma hora para outra estão sendo cobradas para apresentarem um planejamento e atividades que favoreçam o desenvolvimento da criança. Muitos questionamentos foram levantados pelas professoras: “porque eu não tenho tempo de planejar?”; “por que eu não sei planejar?”; “por que eu não aceito trabalhar com isso?”; “Como é que eu vou fazer isso?”

Mara acredita que o trabalho da coordenação só avança quando ela é uma incentivadora da equipe e quando ela participa junto com essa equipe. Ela tem procurado estimular as professoras de várias maneiras a construir projetos, a procurar ler, levando textos (...) *porque eles têm que se atualizar*. Na sua opinião o professor (...) *não pode ensinar uma coisa que ele não tem conhecimento, que ele não viveu* (...).

Por isso ela costuma proporcionar momentos de conhecimento, lazer e cultura:

Então eu levo os professores pra conhecer os museus, museus de arte, o Teatro da Paz - tem um professor deslumbrado com o Teatro da Paz, nunca entrou no Teatro da Paz, nunca viu aquela coisa linda, maravilhosa. Quando levei os professores foi assim, um encantamento, (...) Como eles vão falar de coisas belas com suas crianças, de música, de arte, como trabalhar arte (...) se eles não conhecem o espaço que propicia isso.

Mara conta com a ajuda da técnica e da psicóloga da COED para auxiliando no trabalho das professoras, mas isso é insuficiente porque elas atendem várias unidades e, às vezes, as visitas ficam muito distantes uma da outra.

Ela tem procurado fazer da Unidade um *locus* constante de formação: (...) *independente da formação que existe na COED, nós tratamos aqui as nossas, de acordo com a necessidade das professoras, (...) pede pra elas dizerem o que estão precisando conhecer, aprender alguma coisa nova* (...) segundo Mara, essas formações só são possíveis porque contam com (...) *a boa vontade de amigos, de professores que eu conheço* (...), acrescenta que não há condições de pagar o formador. Conclui que todas essas oportunidades de formação têm ajudado na melhoria do trabalho das professoras.

As técnicas criticam também o número de visitas por mês que é possível fazer em cada instituição. A principal reclamação diz respeito ao número de instituições que têm que ser atendidas, em média entre 8 e 9 espaços por técnica, o que acaba interferindo no acompanhamento do cotidiano das atividades das professoras. Outras atividades internas da COED também impedem esse acompanhamento, não é raro elas passarem mais de uma semana sem conseguir voltar àquele espaço onde haviam iniciado um assessoramento, ocorrendo um “corte” naquele trabalho.

A técnica Nara (Anexos A e B) aponta alguns desses entraves:

Às vezes eu estou lá (Unidade), estou aqui na COED e estou em algumas escolas que pedem pra gente discutir alfabetização, avaliação. O grande entrave é porque eu não posso estar com eles diariamente, com esses professores, participar desse movimento, mesmo, da escola, dos anexos, dos espaços. Pois são muitas atividades da Secretaria e aí tu tens que fazer um paralelo entre assessoramento e também o que é feito aqui, a formação. (...) eu tenho que me preparar para as formações, às vezes é um corre-corre (...) Porque eu vou naquele espaço, planejo com eles, discuto e aí eles dizem que querem discutir a avaliação, eu me agendo, vou lá discutir a avaliação. Discuto esse “fazer” mesmo da sala de aula. Que ações eu posso estar desenvolvendo. (...) Isso para mim é um dos grandes entraves, pois eu não estou ali para acompanhar, isso me dá uma angústia enorme porque assim fica a desejar o trabalho, não há continuidade.

As coordenadoras e técnicas estão de acordo que mesmo com essa pouca frequência das visitas às instituições, as formações têm ajudado bastante no cotidiano. Em momentos de avaliação o grupo tem procurado rever sua prática e verificado o que deve estar mudando.

A coordenadora Ana (UEI-C) registra também que a formação continuada só veio amadurecer o trabalho dela e das professoras: (...) *a formação contribui muito para o crescimento da maioria dos professores, até para o meu crescimento.*

Ela destaca que a avaliação tem sido uma grande aliada no momento em que o grupo tem procurado fazer reflexões sobre o seu trabalho:

A avaliação no trabalho é muito importante em todos os sentidos, avaliação do professor, dele enquanto sua metodologia; avaliação da criança enquanto trabalho do professor; avaliação do professor enquanto trabalho da criança; avaliação da coordenação. Tudo isso é importante para que o trabalho flua de uma maneira correta, de uma maneira que a gente considera que seja bom.

Para Ana, essas formações e avaliações fazem com que a professora perceba o seu trabalho. A partir das questões levantadas, costumam pedir à coordenação formações que venham a contribuir com a prática do dia-a-dia da sala de aula.

A coordenadora diz que algumas professoras não se sentem fazendo parte do processo da Escola Cabana, e justificam uma série de dificuldades. Mas, discorda desses argumentos:

Estava conversando com os professores, com a equipe, que eu digo, posso até estar tendo uma visão arbitrária, (...) dizendo para eles que eu não concordo mais com aquela fala que o professor diz: “o professor não faz porque ele teve toda uma história de vida, uma história de educação, que ele tem toda uma carga!”

Porque a gente está desde 1997 na escola Cabana, nessa construção, então, eu estava dizendo pra eles: “a gente tem doze meses por ano, a gente tem 365 dias por ano e a gente tem seis anos nessa construção; então, pra mim, não cabe mais essa fala que, o professor, ele não conseguiu, ele não faz o trabalho de acordo com a Escola Cabana” (...)

Ana entende que todo esse tempo de formação e apoio que é dado com livros, apostilas, textos que abordam assuntos nos quais as professoras sentem dificuldades, as discussões que são feitas na Unidade, são coisas suficientes para elas se envolverem na proposta. A coordenadora acha que o grande entrave nessa questão (...) *é falta de compromisso mesmo.*

As técnicas avaliam que essa participação tem crescido de 1997 em diante, mas que ainda existem aquelas que têm dificuldade de trabalhar com a proposta por resistência, ou porque não acreditam nela, ou ainda por falta de compreensão.

A técnica (Anexos A e B) conclui que muitas professoras acreditam na proposta, mas não conseguem fazer a articulação entre a teoria e a prática. Segundo a técnica, *uma coisa é discutir, é teorizar e outra coisa é praticar.* Ela acha que o discurso está posto *em termos de sociedade, de mundo, de compreensão de infância,* mas há uma lacuna na prática, pois esta não corresponde às reflexões. Ela acrescenta que muitos professores com nível superior têm um ótimo discurso, mas não conseguem efetivá-lo na prática.

Mesmo com essas dificuldades as técnicas avaliam que enormes avanços foram alcançados nesses anos, e que as professoras e coordenadoras já percebem que cada currículo é peculiar ao seu espaço. Apesar de algumas semelhanças, cada espaço constrói o seu com autonomia nessa construção, movimento alimentado pela formação continuada, embora com limitação do tempo.

As técnicas entrevistadas apresentaram algumas sugestões que consideram importantes para a melhoria da Proposta da Escola Cabana para a educação infantil, tais como, uma carga horária maior para formação; mais verbas e vagas para educação infantil; construção de espaços com área de lazer; o horário de reunião com as professoras sem crianças interferindo; professoras escolhidas para serem lotadas na educação infantil que tenham afinidade com o trabalho; uma avaliação da Proposta Cabana feita pela sociedade; e que a concepção da Proposta Cabana permaneça na próxima gestão.

Em síntese, de acordo com os relatos das coordenadoras, algumas semelhanças de percurso foram observadas em suas experiências, entre elas, tais como: vivências

difíceis em sala de aula no período em que as creches eram vinculadas à assistência, passando pelo período de transição e iniciando um trabalho com coordenação em unidades recém-inauguradas.

Porém, apesar desses entraves apontados, as técnicas têm desempenhado um papel muito importante no decorrer desses anos na discussão e construção da Proposta Cabana, através da participação das discussões com as professoras, coordenadoras e operacionais; na organização das oficinas para os pais; nas formações mensais por distrito para professoras; na sistematização da proposta, entre tantos outros momentos. E todas essas ações conjugam para subsidiar a prática da educação infantil e a melhoria do atendimento para esta faixa etária.

Os relatos das coordenadoras e técnicas apresentam as diversas faces da participação, indicando percursos difíceis, porém, comprometidos com o trabalho e na crença de que estão fazendo o melhor.

BIBLIOGRAFIA

BELÉM, Secretaria Municipal de. *Projeto político pedagógico: um olhar que ressignifique a educação municipal*. I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém, 1997.

_____. *Escola Cabana: Dando Futuro às Crianças*. I Conferência Municipal de Educação, (1998 a).

_____. *Anais da I Conferência Municipal de Educação*, (1998 b).

_____. *Cadernos de Educação nº 01*. Escola Cabana: Construindo uma educação democrática e popular, 1999.

_____. *Caderno de Educação nº 04: Escola Cabana, educação infantil: política de garantir o tempo de infância*, 2001.

_____. *Luzes na Floresta: O Governo Democrático e Popular em Belém (1997-2001)*. In: RODRIGUES, Edmilson Brito & NOVAES, Jurandir Santos (orgs.), 2002.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. Coleção primeiros passos; v. 95. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. Gestão Social: alguns apontamentos para o debate. In: RICO, Elizabeth e RAICHELIS, Raquel (orgs.). *Gestão Social: uma questão em debate*. EDUC. PUC-SP, p.19 – 29. 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MEDEIROS, Luciene. Educação Pública de Qualidade: a construção possível. In: LIMA, Carlos e RODRIGUES, Edmilson (orgs.). *Educação: nave do futuro*. Belém: Labor Editorial, 2000.